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

VİDEO KONFERANS ARACILIĞIYLA UZAKTAN EĞİTİMLE SUNULAN AİLE EĞİTİM PROGRAMININ ANNELERİN ETKİNLİK ÇİZELGESİ HAZIRLAMA VE UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİ

DOKTORA TEZİ

MERYEM UÇAR RASMUSSEN

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. İLKNUR ÇİFCİ TEKİNARSLAN

BOLU, ŞUBAT- 2021

KABUL VE ONAY SAYFASI

Meryem UÇAR RASMUSSEN tarafından hazırlanan "**VİDEO KONFERANS ARACILIĞIYLA UZAKTAN EĞİTİMLE SUNULAN AİLE EĞİTİM PROGRAMININ ANNELERİN ETKİNLİK ÇİZELGESİ HAZIRLAMA VE UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİ**" adlı tez çalışması jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 10/02/2021

Jüri Üyeleri	**İmza**
Danışman Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	.....
Üye Prof. Dr. Emine ERATAY Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	.....
Üye Dr. Öğr. Üyesi. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	.....
Üye Dr. Öğr. Üyesi. Nuray ÖNCÜL Anadolu Üniversitesi	.....
Üye Dr. Öğr. Üyesi. Hakan ÖZAK Düzce Üniversitesi	.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Osman GÖRÜR

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

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

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

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

……..

MERYEM UÇAR RASMUSSEN

ÖZET

VİDEO KONFERANS ARACILIĞIYLA UZAKTAN EĞİTİMLE SUNULAN AİLE EĞİTİM PROGRAMININ ANNELERİN ETKİNLİK ÇİZELGESİ HAZIRLAMA VE UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİ
DOKTORA TEZİ
MERYEM UÇAR RASMUSSEN
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. İLKNUR ÇİFCİ TEKİNARSLAN)
BOLU, ŞUBAT- 2021
XIV + 315 SAYFA

Bu araştırmanın amacı, video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle sunulan aile eğitim programının OSB tanılı çocuğa sahip annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama ve etkinlik çizelgesi uygulamadaki etkililiğini belirlemektir. Araştırmada ayrıca anneler tarafından sunulan öğretim sürecinin OSB tanılı çocukların etkinlik çizelgesi izleme becerisi edinmeleri üzerindeki etkililiğini belirlemek de amaçlanmıştır.

Araştırmada tek-denekli araştırma desenlerinden AB modeli ve Yoklama Evreli Katılımcılararası Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Annelere etkinlik çizelgesi hazırlama ve çizelge izlemeyi öğretme becerisi edindirmek amacıyla iki bölümden oluşan bir aile eğitimi programı geliştirilmiş ve bu program annelere video konferans yoluyla internet üzerinden sunulmuştur. Uygulamada öncelikle görsel içerikli slayt sunumları kullanılarak önbilgi, model olma, tartışma ve soru cevap gibi tekniklerle hedef beceriye ilişkin bilgilendirme aşaması gerçekleştirilmiş ardından annelerin edindikleri beceriyi uygulamaları amacıyla bağımsız uygulama aşamasına yer verilmiştir. Son olarak ise annelerin gerçekleştirdiği bağımsız uygulama oturumlarına geri bildirimlerin sunulduğu geri dönüt aşaması gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen verilerde annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama ve etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisini edindikleri görülmüştür. Bulgularda ayrıca anneler tarafından sunulan öğretimin sonunda çocukların etkinlik çizelgesi izleme becerisini edindikleri ve üç OSB tanılı çocuktan ikisinin beceriyi farklı çizelgeye genelleyebildikleri belirlenmiştir. Sosyal geçerlik verilerinde annelerin programın içeriği ve uzaktan eğitimle sunulmasına ilişkin çocukların ise anneleri tarafından sunulan öğretim sürecine ilişkin oldukça olumlu görüş bildirdikleri ve araştırmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Etkinlik Çizelgesi Hazırlama, Etkinlik Çizelgesi İzleme Becerisi Öğretimi, Uzaktan Aile Eğitimi, Video Konferans, Uzaktan Eğitim

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF A FAMILY TRAINING PROGRAM OFFERED BY DISTANCE LEARNING VIA VIDEO CONFERENCING TEACHING MOTHERS TO PREPARE AND IMPLEMENT ACTIVITY SCHEDULES
PHD THESIS
MERYEM UÇAR RASMUSSEN
INSTITUE OF GRADUATE STUDIES
BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY
DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION
(SUPERVISOR: PROF. DR. İLKNUR ÇİFCİ TEKİNARSLAN)
BOLU, FEBRUARY 2021
XIV + 315 PAGES

The aim of this study is to determine the effectiveness of a family training program offered by distance education via video conferencing teaching mothers with children with ASD how to prepare and implement activity schedules. The additional aim of the study is also to determine the effectiveness of the teaching process offered by mothers to their children to acquire the skills of following activity schedules.

The study is based on a single-subject research design, where AB Model and Multiple Probe Model with Probe Conditions Across Subject Model were used. The mothers were trained through a family training program consisting of two parts, one providing them with the ability to prepare, and another with the ability to implement activity schedules. These two parts of the program were presented to the mothers via video conferencing over the internet, and they consisted of three stages. Firstly, the stage of informing the mothers about preparing and implementing activity schedules was carried out with techniques such as pre-knowledge, modeling, discussion, and question-answer using primarily visual slide presentations. Secondly the mothers applied their knowledge from the first stage to teach their children with ASD to follow the activity schedules consisting of daily selfcare skills. Finally, feedback was given to the mothers for their ability to successfully teach the activity schedules to their children with ASD.

According to the data obtained at the end of the study, it was observed that mothers gained the skills of preparing activity schedules, and that mothers acquired the skills of teaching how to follow activity schedules. In the findings, it was also determined that at the end of the instruction provided by the mothers, the children acquired the ability to follow activity schedules and two out of three children diagnosed with ASD were able to generalize the skills to a different schedule. In the social validity data, it was determined that the mothers gave a very positive opinion about the content of the program and its presentation through distance education, and the children gave a very positive opinion about the teaching process offered by their mothers, and the social validity of the study was high.

KEYWORDS: Preparing Activity Schedule, Teaching Activity Schedule Following Skills, Distance Family Training, Video Conferencing, Distance Education

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI ..... **ii**
ETİK BEYAN ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **ix**
TABLO LİSTESİ ..... **x**
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ ..... **xi**
TEŞEKKÜR ..... **xiv**
1. GİRİŞ **1**
1.1 Problem Durumu 1
1.2 Araştırmanın Amacı 9
1.3 Araştırmanın Önemi 9
1.4 Sayıltılar 12
1.5 Sınırlılıklar 12
1.6 Tanımlar 13
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ LİTERATÜR **14**
2.1 Kuramsal Çerçeve 14
2.1.1 Otizm Sektrum Bozukluğu 14
2.1.1.1 Otizm Spektrum Bozukluğunun Nedenleri 14
2.1.1.2 Otizm Spektrum Bozukluğunun Yaygınlığı 15
2.1.1.3 Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özellikleri 16
2.1.1.3.1 Sosyal Etkileşim ile İlgili Özellikleri 16
2.1.1.3.2 Dil ve İletişim ile İlgili Özellikleri 17
2.1.1.3.3 Davranış ile İlgili Özellikleri 18
2.1.1.3.4 Bilişsel Özellikleri 19
2.1.1.4 Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Bireylerin Bağımsız Yaşam Becerileri ve Öğretim Uygulamaları 20
2.1.2 Etkinlik Çizelgeleri 22
2.1.2.1 Etkinlik Çizelgeleri Türleri 26
2.1.2.2 Etkinlik Çizelgelerinin Faydaları 28
2.1.2.3 Etkinlik Çizelgesi Kullanımı İçin Gerekli Ön Koşul Beceriler ve Bu Becerilerin Kazandırılması 30
2.1.2.4 İlk Etkinlik Çizelgesi Hazırlama Süreci 33
2.1.2.5 Etkinlik Çizelgesi Kullanımının Öğretimi 35
2.1.2.6. İlk Çizelgede Ustalaştıktan Sonra Yapılması Gerekenler 43
2.1.2.7. Kalıcılık 44
2.1.2.8. Genelleme 45
2.1.3.Aile Eğitimi 45
2.1.3.1 Aile Eğitimi Türleri 49
2.1.4 Uzaktan Eğitim 51
2.1.4.1 İnternet/web Tabanlı Uzaktan Eğitim Uygulamaları 53
2.1.4.2 Video Konferans Aracılığıyla Uzaktan Eğitim Uygulamaları 55

2.2 İlgili Literatür 57
2.2.1 Etkinlik Çizelgelerini Konu Alan Araştırmalar 57
2.2.2 Etkinlik Çizelgelerini Konu Alan Aile Eğitimi Araştırmaları 80
2.2.3 Uzaktan Eğitim Aracılığıyla Sunulan Aile Eğitimi Araştırmaları 86
2.2.4 Etkinlik Çizelgelerini Konu Alan ve Uzaktan Eğitim ile Sunulan Aile Eğitimi Araştırmaları 93

3. YÖNTEM 95
3.1 Araştırmanın Modeli 95
3.2 Bağımlı ve Bağımsız Değişken 97
3.3 Çalışma Grubu 98
3.3.1 Katılımcı Anne ve Çocuklar 98
3.3.2 Uzmanlar 106
3.3.3 Uygulamacı 107
3.4 Ortam 107
3.5 Aile Eğitimi Programı 107
3.5.1 Aile Eğitimi Programının Geliştirilmesi 108
3.5.2 Aile Eğitimi Programının İçeriği 109
3.6 Araç-Gereçler 111
3.6.1 El Kitabı 112
3.6.2 Slayt Sunumları 112
3.6.3 Video Konferans Programı 113
3.6.4 Video Konferans için Kullanılacak Teknolojik Araç 114
3.6.5 Eğitim Çantası 114
3.7 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması 115
3.7.1 Etkililik Verilerinin Toplanması ve Kullanılan Araçlar 115
3.7.2 Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Kullanılan Araçlar 119
3.7.2.1. Gözlemcilerarası Güvenirlik 120
3.7.2.2. Uygulama Güvenirliği 122
3.7.3 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Kullanılan Araçlar 124
3.8 Verilerin Analizi 124
3.9 Geçerlik 126
3.10 Deneysel Süreç 128
3.10.1 Uygulama Öncesi 129
3.10.2 Aile Eğitimi Programının Birinci Bölümünün Uygulama Süreci 130
3.10.2.1. Ön-test/Son-Test 130
3.10.2.2. AB Modeli 130
3.10.2.2.1 Başlama Düzeyi Evresi 131
3.10.2.2.2 Öğretim Evresi (Bilgilendirme/Bağımsız Çizelge Hazırlama/Geri Dönüt) 132
3.10.3 Aile Eğitimi Programının İkinci Bölümünün Uygulama Süreci 136
3.10.3.1. Ön-test/Son-test 137
3.10.3.2. Yoklama Evreli Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli 137
3.10.3.2.1 Başlama Düzeyi Evresi 137
3.10.3.2.2 Öğretim Evresi (Bilgilendirme/ Bağımsız Uygulama/ Geri dönüt) 138
3.10.3.2.3 Toplu Yoklama Evreleri 143
3.10.3.2.4 Genelleme Evresi 144

4. BULGULAR 145
4.1 Video Konferans Aracılığıyla Uzaktan Eğitimle Sunulan Aile Eğitimi Programının, Annelerin Etkinlik Çizelgesi Hazırlama Becerisi Edinmelerine İlişkin Bulgular 145
4.2 Video Konferans Aracılığıyla Uzaktan Eğitimle Sunulan Aile Eğitimi Programının, Annelerin Etkinlik Çizelgesi İzlemeyi Öğretme Becerisi Edinmeleri ve Beceriyi Genellemelerine İlişkin Bulgular 147
4.3 Anneler Tarafından Sunulan Öğretim Sürecinin, OSB Tanılı Çocukların Kişisel Bakım Becerilerinden Oluşan Etkinlik Çizelgesini İzleme Becerisi Edinmelerine İlişkin Bulgular 155
4.4 Araştırmanın Sosyal Geçerliliğine İlişkin Bulgular 158
5. TARTIŞMA 162
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 177
6.1 Sonuç 177
6.2 Öneriler 177
6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler 177
6.2.2 İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler 177
7. KAYNAKLAR 179
8. EKLER 195
9. ÖZGEÇMİŞ 314
10. ORİJİNALLİK RAPORU 315

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1. Aile eğitimi programının içeriği 110
Şekil 3.2. Deneysel süreçte takip edilen uygulama akışı 128
Şekil 3.3. Bilgilendirme oturumlarında takip edilen uygulama akışı 132
Şekil 4.1. Etkinlik çizelgesi hazırlama becerisine ilişkin ön-test/son-test, başlama düzeyi ve öğretim süreci evrelerinde elde edilen veriler. .. 145
Şekil 4.2. Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisine ilişkin ön-test ve son-test verileri 148
Şekil 4.3. Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisine ilişkin başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve genelleme evrelerinde elde edilen doğru tepki yüzdeleri. 149
Şekil 4.4. OSB tanılı çocukların etkinlik çizelgesi izleme becerisine ilişkin başlama düzeyi ve öğretim evrelerinde elde edilen doğru tepki yüzdeleri 155

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Etkinlik çizelgesi izleme becerisi öğretim süreci..... 37
Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri..... 101
Tablo 3.2. Etkinlik çizelgesi hazırlama beceri analizi..... 117
Tablo 3.3. Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme beceri analizi..... 118
Tablo 3.4. Etkinlik çizelgesi izleme beceri analizi..... 119
Tablo 3.5. Gözlemcilerarası güvenirlik yüzdeleri 122
Tablo 3.6. Uygulama güvenirliği katsayı yüzdeleri 123
Tablo 3.7. Çizelgede yer alacak etkinlikler için belirlenen rutinler 133

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

APA **:** American Psychiatric Asssociation/Amerikan Psikiyatristler Derneği

CCD **:** Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi

DSM **:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders / Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayısal El Kitabı

ESDM **:** The Early Start Denver Model/Denver Erken Müdahale Programı

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

RAM **:** Rehberlik ve Araştırma Merkezi

OSB **:** Otizm Spektrum Bozukluğu

UDA **:** Applied Behavior Analysis (ABA)/Uygulamalı Davranış Analizi

Bu Doktora Tezi "100/2000 YÖK DOKTORA BURSU" kapsamında YÜKSEKÖĞRETİM KURULUNCA (YÖK) desteklenmiştir.

Yaşamımdaki en değerli iki varlık

Eşim NİKOLAJ RASMUSSEN ve Oğlum OCEAN ATA UÇAR RASMUSSEN'e…

TEŞEKKÜR

Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimimde bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, tez danışmanım olmayı kabul ederek araştırmam boyunca bilimsel katkıları ile araştırmama değer katan kıymetli hocam Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a gönülden teşekkür ederim.

Tez izleme jürimde yer alan ve gereksinim duyduğumda desteğini esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN'e, samimi ve yapıcı çözüm önerileri ile beni destekleyen ve en umutsuz olduğum anlarda beni motive eden güler yüzlü hocam Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL'e ayrıca tez savunma jürimde olmayı kabul ederek beni onurlandıran ve araştırmamın geliştirilmesine katkı sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Emine ERATAY ve Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırmamda özverili şekilde tüm sorumluluklarını yerine getiren sevgili anneler ve çocuklarına teşekkür ederim. Araştırmam da hem uzman görüşü ve güvenirlik verilerinin toplanmasına destek olan hem de manen her zaman yanımda olan Leyla DURAN ve Funda BUĞUR'a, ayrıca katılımcı bulmam konusunda çaba sarf eden tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Doktora eğitimim sırasında dünyamıza girmesiyle hayatıma bambaşka bir anlam katan, yeterlilik sınavına birlikte hazırlandığım, her toplantıda benimle birlikte üniversite havası soluyan, yaşamımızda bulunduğu 3 yıl boyunca doktora eğitimin dolayısıyla zamanından üzülerek çaldığım minik ama yüce yürekli sevgili oğlum Ocean Ata Uçar RASMUSSEN'e yaşından beklenilmeyecek bir sabır ve anlayış gösterdiği ve araştırmamın uygulama videolarında yer alarak araştırmama renk kattığı için gönülden teşekkür ederim.

Doktora eğitimimin süresince benimle birlikte Danimarka Türkiye arası yolculuklara ve bazen ayrılıklara katlanan, en stresli ve çekilmez olduğum anlarda bile şikâyet etmeden beni destekleyen, hayatımın en büyük şansı ve iyikisi sevgili eşim Nikolaj RASMUSSEN'e gönülden teşekkür ederim. Araştırmam ile yakından ilgilenerek ellerinden gelen her türlü desteği samimiyetle sunan eşimin annesi AnnaLis RASMUSSEN ve babası Kurt RASMUSSEN'e ve üzerimdeki haklarını asla ödeyemeyeceğim tüm eğitim hayatım boyunca beni koşulsuz destekleyen sevgili annem Semra UÇAR ve sevgili babam M. Bahattin UÇAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sınırlı ilgi ve tekrarlı davranışlarla birlikte iletişim ve sosyal becerilerdeki yetersizliklerle karakterize edilen nörobiyolojik bir gelişimsel bozukluktur (American Psychiatric Asssociation [APA], 2013). OSB'nin nedeninin henüz tam olarak açıklanamıyor olmasına rağmen (Powers, 2000; Birkan, 2015) genetik etkilerin en önemli risk faktörü olduğu kabul edilmektedir (Matson ve Minshawi, 2006; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016; Rutter, 2005; Sumi vd., 2006). OSB'nin yaygınlık oranına bakıldığında günümüzde tanı alan kişi sayısının giderek arttığı (Amaral vd., 2011; Cavkaytar, 2016; Matson ve Minshawi, 2006; Powers, 2000; Wing, 1985) ve en yaygın gelişimsel bozukluk olduğu belirtilmektedir (Eikeseth ve Klintwall, 2014; Kurt ve Subaşı-Yurtçu, 2017; Powers, 2000).

OSB, belirli bir dizi davranışla tanımlanan ve bireyleri farklı şekillerde ve değişen derecelerde etkileyen bir "spektrum durumu" karmaşık bir gelişimsel yetersizliktir. Belirtiler, tipik olarak erken çocukluk döneminde ortaya çıkmakta ve bireyin diğerleriyle iletişim ve etkileşim kurma yeteneğini etkilemektedir (MEB, 2016; Rakap, 2017). OSB tanılı bireylerin gelişimi tipik gelişim gösteren çocuklarla benzer bir süreç izlemesine karşın gelişimleri sıklıkla değişkendir. Örneğin motor becerilerde yaşıtlarının düzeyinde olan bir çocuk sosyal gelişimde oldukça geri olabilmektedir. Çok yoğun desteğe ihtiyacı olan ve gelişimleri akranlarına göre daha geride olan OSB tanılı bireylerde bu değişkenlik çok daha fazla olabilmektedir (Akanksha vd., 2011; Powers, 2000).

Belirtiler bireyden bireye farklılık gösterse de (Akanksha vd., 2011; Naoi, 2009) bu bireylerin birçoğu, aynılıkta ısrar, tekrarlayan davranışlar ve rutinlere bağlılık gibi alanlarda davranış aşırılıkları sergilemelerine neden olan karakteristik özelliklere sahiptirler (APA, 2013). OSB'nin karakteristik özellikleri sıklıkla bu bireylerin etkinlikle meşgul olma, etkinliği tamamlama, etkinlikler ve ortamlar arasında geçiş yapmada yetişkine bağımlı olmalarına (Bryan ve Gast, 2000), bir dizi görevi bağımsız bir şekilde tamamlamada güçlük yaşamalarına neden olmaktadır (Stephenson, 2015). Ayrıca OSB'nin karakteristik özelliklerinin yol

açtığı bu güçlükler bu bireylerin yeni beceriler edinerek bu becerileri genellemelerini, bağımsızlık geliştirerek bu bağımsızlığı sürdürmelerini engellemek suretiyle yetişkine bağımlı olmalarına neden olmaktadır (Cruz-Torres vd., 2020; Hume vd., 2009).

Bağımsızlık hem yetersizliği olan bireyin hem de ailesinin yaşamını etkileyen oldukça önemli bir yeterliliktir (Quinn, 2016; Wehmeyer, 2014) ve ailelerin yaşam kalitesini arttırmada önemli bir yer tutmaktadır (Batu, 2008; Shaffer ve Minshawi, 2014; Wu ve Chu, 2012). Ancak özellikle bilişsel perfomansı sınırlı olan OSB tanılı bireylerin en temel sorunlarından biri bağımsızlıktır (Naoi, 2009). Bu bireylerin büyük bir çoğunluğu basit günlük yaşam ve öz bakım becerileri gibi bazı bağımsız yaşam becerilerini gerçekleştirmede ve diğer birçok gereksinimlerini gidermede hem fiziksel hem de duygusal olarak ebeveynlerine bağımlıdırlar (McGaha-Mays ve Heflin, 2011; Wehmeyer, 2014). Günlük yaşam ve öz bakım gibi bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesi otomatik olarak OSB tanılı bireyin bağımsız yaşam geliştirmesine ve yaşam kalitesini yükseltmesini sağlamaktadır (Cruz-Torres vd., 2020). Bu yüzden hem ebeveyn hem de eğitimcilerin en büyük hedefi bu bireylerin bağımsız yaşam becerilerini geliştirerek onlara bağımsızlık kazandırmaktır. Dolayısıyla bu bireylerin bağımsızlıklarını en üst düzeye çıkarabilmek için gereksinimleri olan kaynak ve fırsatların onlara sunulması önemlidir (McGaha-Mays ve Heflin, 2011; Quinn, 2016).

OSB tanılı bireylerde öğrenme tipik özellik gösteren çocuklarda olduğu gibi doğal yollarla gerçekleşmemektedir. Bu bireylerin öğrenme özelliklerine uygun şekilde öğretilmeye gereksinimleri bulunmaktadır. Eğitimlerinin çok iyi yapılandırılmış programlarla, düzenlenmiş öğrenme ortamında ve bilimsel dayanaklı uygulamalara göre planlanmış sistematik öğretim süreçleri kullanılarak yapılması gerekmektedir (Boutot ve Dukes, 2011; Cavkaytar, 2016; Gürsel vd., 2007).

OSB tanılı bireylerin büyük bir çoğunluğu görsel öğrenenlerdir ve bu bireyler işitsel araçlarla kıyaslandığında resimler ve yazılı kelimeler aracılığıyla daha kolay öğrenmektedirler (Ganz, 2007; Van-Laarhoven vd., 2010). Dolayısıyla bu bireylerin öğretiminde sözel yönergelerle birlikte yardımcı desteklerin kullanılması etkili olmaktadır (Diken, 2010). Bu amaçla kullanılan ve bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer görsel destekler iyi birer görsel öğrenen olan

OSB tanılı bireylerin eğitiminde sıklıkla ve etkili bir şekilde kullanılan uygulamalardandır (Birkan, 2015; Hodgdon, 2000). Görsel destekler video temelli materyaller (Van-Laarhoven vd., 2010), nesne, fotoğraf, resim, sembol, işaret, yazılı kelimler gibi değişik birçok formdan oluşturulabilmektedir (Myles vd., 2011; Cruz-Torres vd., 2020). Görsel destekler bireyin iletişim kurmasını, günlük rutinlerinin öngörülebilir hale getirilmesini, yeni beceriler edinmesini ve birçok farklı ortamda yetişkin yönlendirmesi, ipucu ve düzeltmelere olan bağımlılığını azaltarak bağımsızlık kazanmasını sağlamak için kullanılabilmektedir (Ganz, 2007; Van-Laarhoven vd., 2010). Görsel destekler bireylere ortam ve rutinlerdeki değişikliklere daha iyi hazırlanmalarına yardım etmekle birlikte aynı zamanda kavramları öğrenme, bilgiyi netleştirme, düşüncelerini düzenleme, ortamlar arası geçiş yapma ve yabancı durumları ve başkaları tarafından sunulan ipuçlarını anlamalarına da yardımcı olmaktadır (Myles vd., 2011).

Alanyazında yaygın şekilde kullanılan görsel destek türleri video ipuçları, görsel ipucu kartları, öykü haritaları, yazılı replikler ve etkinlik çizelgeleridir. Etkinlik çizelgeleri ise görsel desteklerin sistemli şekilde kullanımına ilişkin en iyi örneklerden biridir (Diken, 2010; Yücesoy-Özkan, 2016). Bireyin yetişkinden gelen ipucuna olan bağımlılığını azaltarak daha bağımsız bir yaşam sürmesini destekleyen etkinlik çizelgesi uygulaması, bireyi bir etkinlik dizisini yerine getirmek üzere yönlendiren fotoğraf ya da sözcük seti olarak tanımlanmakta ve birçok farklı formda (klasör, liste, elektronik ya da taşınabilir vb.) oluşturularak sunulabilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999). Etkinlik çizelgesi kullanımı aracılığıyla bireylerin bağımsızlığının, öz kontrollerinin ve etkinlikle meşgul olma davranışlarının arttırılması, problem davranışların azaltılması sağlanabilmektedir (Banda ve Grimmett, 2008; Lequia vd., 2012). Çizelgeler birçok farklı formda hazırlanarak kullanılabiliyor olsa da hiç çizelge deneyimi olmayan ve ilk kez kullanacak bireyler için genellikle bir klasör içerisinde sunulan ve her sayfasında bir görsel ipucu yer alan kitap formunda hazırlanan çizelgelerin kullanılması tavsiye edilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Etkinlik çizelgesi kullanımının sistemli bir şekilde OSB tanılı bireylere öğretilmesi gerekmektedir; ancak bu becerinin öğrenilmesinin ardından bireyler herhangi bir yetişkinin yokluğunda çizelgeyi davranışlarına rehber olması için kullanabilmektedirler (McClannahan ve Krantz, 1999). Bu öğretim sürecinde bireye tamamlanması gereken bir sonraki beceri ya da etkinlikle ilişkili ayırt edici

uyaran için etkinlik çizelgesini kontrol etmesi öğretilmektedir (Jimenez-Gomez vd., 2020). Dolayısıyla ilk etkinlik çizelgesindeki en temel hedef "çizelge izleme becerisi"nin öğretilmesidir (Krantz ve McClannahan, 2014). Bu beceri küçük basamaklara ayrılmakta ve bireye çizelgeyi açma, ilk sayfayı çevirme, etkinlik resmini işaret etme, etkinlik için gerekli materyalleri alma, etkinliği yerine getirme, materyalleri yerine koyma ve çizelgeye dönerek bir sonraki sayfayı çevirme gibi her bir basamağı art arda yapması öğretilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999; McClannahan ve Krantz, 2010). Bu öğretim sürecinde genellikle ipucu sunma ve ipucunu geri çekmeyi kapsayan aşamalı yardımla öğretim süreci kullanılmaktadır (McClannahan ve Krantz, 1999). Aşamalı yardımla öğretim, zincirleme davranışları öğretmede oldukça etkili bir yöntemdir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Hata yapma olasılığını en aza indirmekte ve ebeveynler tarafından da yüksek uygulama güvenirliği ile uygulanabilmektedir (Bryan ve Gast, 2000).

Etkinlik çizelgeleri minimum teknik bir uzmanlık gerektiren, farklı eğitim ortamlarına taşıması kolay olan ve uygun maliyetli bir uygulamadır. Dolayısıyla ebeveynler ev ya da sosyal ortamlarda kolaylıkla uygulayabilmektedirler. Ancak bu uygulama ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde etkinlik çizelgelerinin OSB tanılı çocuklara ev ortamında ve kendi ebeveynleri tarafından kazandırılmasını hedefleyen oldukça az çalışma yer aldığı (Buschbacher vd., 2004; Clarke vd., 1999; Dalgın-Eyiip vd., 2018; Gerencser vd., 2017; Goldman vd., 2018; Krantz vd., 1993; Wong, 2016), çalışmaların birçoğunda etkinlik çizelgelerinin OSB tanılı bireylere uzmanlar tarafından ve kurum ortamında öğretildiği görülmektedir (Akgül, 2010; Betz vd., 2008; Brayn ve Gast, 2000; Carlile vd., 2013; Çuhadar, 2008; Dalgın-Eyiip, 2011; Eliçin ve Tunalı, 2016; Elmacı, 2018; Göç, 2016; Krantz ve McClannahan, 1998; Machalicek vd., 2009; Massey ve Wheeler, 2000; Meral, 2018; Morrison vd., 2002; O'Reilly vd., 2005; Springs vd., 2015; Ülke-Kürkçüoğlu vd., 2011).

Çocuklarının gereksinimlerini en iyi bilen ilk ve onların en etkili öğretmenleri olan ebeveynler çocuklarının yaşamı boyunca onların erken gelişim ve bağımsızlığını geliştirmede kritik bir role sahiptirler (Kaiser ve Hancock, 2003; Wehmeyer, 2014). OSB tanılı bireylerin yaşamlarında oldukça önemli olan erken ve yoğun eğitim gereksiniminin yeterince karşılanamıyor olması, öğrendikleri beceri ve davranışları bir ortamdan diğer ortama aktarmada güçlük yaşanması

(APA, 2013) bu bireylerin eğitimine aile bireylerinin aktif şekilde rol almalarını gerekli kılmaktadır (Özdemir, 2010). Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımlarının en önemli boyutunu öğretici/eğitici rolü üstlenmeleri oluşturmaktadır (Sucuoğlu, 1994). Ancak ebeveynlere gerekli eğitim desteği sağlanmadığında çocuklarının özelliklerine uygun en iyi öğrenme fırsatını yaratarak gelişimlerini desteklemede, öğretici rolü üstlenmekte güçlük yaşayabilmektedirler (Curtiss vd., 2016). Gerekli destek sağlandığında tüm ebeveynler çocuklarının gelişimini desteklemek için yeni ve etkili stratejileri öğrenebilmektedirler (Kaiser ve Hancock, 2003). Ebeveynlerin öğretici rolü üstlenmelerini sağlamak için sunulan eğitim desteğinde onlara özel eğitimde kullanılan uygulamaların nasıl kullanıldığı uzmanlar tarafından öğretilmeli ve ebeveynlere kendi çocukları üzerinde uygulama yapmaları sağlanmalıdır. Ebeveynlere uygulama yapma becerisi edindirmek amacıyla doğrudan anlatım, model olma, prova yapma, koçluk ya da performans geri bildirimi gibi öğretimsel yöntemlerle etkili şekilde kazandırılabilmektedir (Cruz-Torres, 2020; Kaiser ve Hancock, 2003). Yapılan çalışmalarda ebeveynlere öğretici becerilerinin kazandırılarak çocuğun eğitiminde aktif şekilde yer almasının sağlanması, çocuğun bağımsızlığını ve kendine olan özgüvenini geliştirdiği (Chen ve Yakubova, 2019), akademik başarısını arttırdığı, problem davranışlarını azalttığı, eğitiminde süreklilik sağladığı ve ebeveyn üzerinde biriken yükü azaltarak aile ilişkilerini olumlu şekilde etkilediği vurgulanmaktadır (Dunst vd., 2007; Kaiser ve Hancock, 2003). Dolayısıyla ebeveynlerin çocuğun eğitiminde aktif olarak sürekli bir şekilde rol alması için ailenin gereksinimlerine uygun olarak iyi hazırlanmış ve sistemli sunulan aile eğitimi programlarının geliştirilmesi, ebeveynlerin katılımlarının sağlanması için bu programların yaygınlaştırılması bir zorunluluk haline gelmektedir (Cavkaytar, 2010; Gürşimşek vd., 2007; Şahin ve Özbey, 2007).

Alanyazın incelendiğinde ebeveynleri öğretici olarak yetiştirmek amacıyla geliştirilen birçok aile eğitimi programı geliştirildiği ancak bu programların büyük bir çoğunluğunun kurum ortamında uygulandığı göze çarpmaktadır (Berbercan; 2010; Tavil, 2005; Ünlü, 2012; Yakın, 2009). Ancak bazı ebeveynlerin yaşadıkları yerin kırsal bölgede olması, eğitim kurumlarına uzak olması, kısıtlı zamana sahip olmaları, ekonomik sebepler gibi bazı nedenlerden dolayı bu programlara katılmaları güç olabilmektedir. Bu noktada karşımıza etkili bir çözüm olarak

“uzaktan eğitim” uygulaması çıkmaktadır. Ebeveynlerin mevcut programlara katılmalarını engeleyen güçlükleri ortadan kaldırabilmek ve ebeveynlerin bu programlara katılımlarını arttırmak için bu programların uzaktan eğitim uygulaması ile ebeveynlere sunulması kolay, etkili ve düşük maliyetli bir çözüm olarak düşünülmektedir (Dinçer, 2006; İşman, 2011; Kaya, 2002; Koegel vd., 2002).

Uzaktan eğitim uygulamaları, geleneksel eğitim şeklinin ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalması, bireylerin yaşam boyu eğitim gereksinimi ve teknolojinin hız kesmeyen gelişimi nedeniyle günümüzde zaruri bir ihtiyaç şeklini almaktadır (Kaçan ve Gelen, 2020). Ayrıca Aralık 2019’da ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına almış olan Covid-19 salgını eğitim sektörünü kesintiye uğratmasıyla uzaktan eğitimin önemi daha da anlaşılmış ve tüm dünyada yaygın şekilde uygulanmaya başlanmıştır (Dhawan, 2020; Schneider ve Council, 2020).

Uzaktan eğitim uygulamaları, internet üzerinden eş zamanlı ya da eş zamansız farklı öğretim ortamları üzerinden eğitim imkânı sunmasıyla geleneksel eğitim sisteminde yer alan sorunları ortadan kaldıran bir destek sunmaktadır (Curtiss vd., 2016; Mackintosh, 2005). Eğitimin hem toplumsal hem de bireysel amaçlarının gerçekleşmesini sağlayan, eğitim teknolojilerinden yararlanmaya ve daha çok kendi kendine öğrenmeye dayalı bir disiplin olan uzaktan eğitim uygulamasının (Kaya, 2002) genel amacı bireylerin eğitim fırsatlarını yakalayarak daha iyi bir yaşam sürmelerine yardımcı olmaktır (Yücel ve Cavkaytar, 2007). Bu uygulama, yaşam boyu eğitime gereksinim duyan herkese gereksinimlerine uygun eğitimi alma imkânı sağlayarak demokratik bir eğitim hizmeti sunulmasına katkı sağlama gibi önemli bir avantaja sahiptir.

Uzaktan eğitim uygulaması, bireylere iş ve eğitim yaşamını bir arada yürütme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanımında yaşanılan sınırlılıkları ortadan kaldırarak bireylere uygun hız ve yöntemle, bulundukları konumda öğrenme imkânı sağladığından dolayı dünyanın her yerinde ilgi görerek yaygınlaşmaktadır (Özer, 1990). Uzaktan eğitime ilişkin yapılan derleme çalışmalarında bu uygulamanın hem ebeveyn hem de çocuklarına sağladığı olumlu etkilerle oldukça etkili bir platform olarak kullanılabileceği vurgulanmaktadır (Neely vd., 2017; Meadan ve Daczewitz, 2015; Parsons vd., 2017).

İlk uygulaması posta ile yapılmaya başlanan uzaktan eğitim uygulaması (İşman, 2011), günümüzde iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle internet ve telekonferanslar gibi farklı öğretim ortamlarında pasif ve aktif katılım imkânı sağlayarak daha nitelikli bir eğitim hizmetini bizlere sunmaktadır (Curtiss vd., 2016; Hall vd., 2016; İşman, 2011; Majid vd., 2006). İnternet ve telekonferanslar üzerinden gerçekleştirilen video konferans uygulamaları da (Aksoy ve Nayir, 2020; Majid, vd., 2006) farklı ortamlarda olan eğitimci ve öğrencilerin aktif ve etkileşimli şekilde görüşmelerini sağlamak amacıyla çift yönlü ses ve görüntüyü canlı olarak sunmak suretiyle iletişim kurma imkânı sağlamaktadır (Kaya, 2002; İşman, 2011).

Video konferans gibi çift yönlü ve eş zamanlı iletişime izin veren uzaktan eğitim uygulamalarının aile eğitiminde kullanımının son yıllarda özellikle yurtdışında arttığı, özel eğitim alanında ebeveynlere öğretici becerileri edindirmek amacıyla daha sık kullanılmaya başlandığı ve ebeveynler üzerinde oldukça etkili olduğu yapılan birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Aggarwal vd., 2015; Baharav ve Reiser, 2010; Benson vd., 2018; Douglas vd., 2017; Gerencser vd., 2017; Heitzman-Powel vd., 2013; Ingersoll ve Berger, 2015; Vismara, vd., 2012; Vismara vd., 2013). Ancak uluslararası alanyazında yer alan bu çalışmalar incelendiğinde ebeveynlere farklı yöntem ve teknikleri uygulama becerisi edindirmek amaçlandığı yalnızca Gerencser ve diğerlerinin (2017) çalışmasında ebeveynlere etkinlik çizelgesi uygulamayı öğretme amaçlandığı görülmektedir. Çalışmada etkileşimli bilgisayarlı eğitim modülü kullanılarak ebeveynlere etkinlik çizelgesi uygulama becerisinin kazandırıldığı görülmektedir. Ancak çalışmanın tümünde video konferans kullanılmadığı, ebeveynlerin uzmandan bağımsız şekilde modülleri takip ettikleri bir program ile uzman ile etkileşime girmeden eğitimi tamamladıkları görülmektedir.

Ülkemizde uzaktan eğitim uygulamasının kullanımına bakıldığında ise özellikle video konferans uygulamasının daha çok yüksek öğrenim kurumlarında giderek yaygınlaştığı (Kaya, 2002), özel eğitim alanında ebeveynlere öğretici becerileri edindirmek amacıyla video konferans uygulamasının kullanımıyla gerçekleştirilen yalnızca tek bir çalışma olduğu (Kizir, 2018), ebeveynlere etkinlik çizelgesi uygulamayı öğretmeyi amaçlayan herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Ayrık denemelerle öğretim yönteminin uygulamasını OSB tanılı çocuğa annelere çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmeleri amacıyla

kazandıran Kizir (2018), çalışmasında geliştirdiği programın tümünü annelere video konferans uygulaması ile etkileşimli bir şekilde sunduğu görülmektedir.

Yukarıda anlaşıldığı gibi hem ebeveynleri uzaktan eğitimle öğretici olarak yetiştirmeyi amaçlayan hem de ebeveynlere etkinlik çizelgesi uygulamayı öğretmeyi amaçlayan çalışmaların alanyazında oldukça sınırlı olması nedeniyle alanyazında bu iki konuya ilişkin büyük bir boşluk olduğu görülmektedir. Ebeveynleri öğretici olarak yetiştirmek amacıyla hazırlanan ve video konferans gibi etkileşimli iletişime izin veren bir uzaktan eğitim uygulaması ile sunulan bu aile eğitimi programının hem geleneksel eğitim şekliyle sunulan aile eğitim programlarına katılmada çeşitli nedenlerle güçlük yaşayan ebeveynlerin eğitim programlarına katılımlarını arttıracağı hem de uzaktan eğitime ilişkin alanyazında yer alan bu boşluğun kapatılmasına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yetişkinden gelen ipucuna bağımlı olmadan, bağımsız şekilde yaşamlarını sürdürmede güçlük yaşayan OSB tanılı bireylerin (Bryan ve Gast, 2000; Spriggs, Gast ve Ayres, 2007) bağımsızlığını arttırmada kullanılan en etkili uygulamalardan biri olan etkinlik çizelgeleri uygulamasının (McClannahan ve Krantz, 1999; McClannahan ve Krantz, 2010) geliştirilen aile eğitimi programlarıyla ebeveynlere kazandırılması hem çocuk hem de tüm aile bireyleri üzerinde birçok olumlu etki yaratmaktadır (Banda ve Grimmett, 2008; Lequia vd., 2012). Ancak alanyazında yer alan ve etkinlik çizelgelerini konu alan çalışmalar incelendiğinde büyük bir çoğunluğunda etkinlik çizelgesi kullanımının OSB tanılı bireye kurum ortamında ve uzmanlar tarafından öğretildiği göze çarpmaktadır (Akgül, 2010; Betz vd., 2008; Brayn ve Gast, 2000; Carlile vd., 2013; Çuhadar, 2008; Dalgın-Eyiip, 2011; Eliçin ve Tunalı, 2016; Elmacı, 2018; Göç, 2016; Krantz ve McClannahan, 1998; Springs vd., 2015). Uzmanlar tarafından etkinlik çizelgesi uygulama becerisini ebeveynlere uzaktan eğitimle kazandırmayı amaçlayan çalışmaların hem ulusal hem de uluslararası alanyazında yok denecek kadar az olmasının yanı sıra bu beceriyi ebeveynlere yüz yüze eğitimle kazandırmayı amaçlayan çalışmaların da hem uluslararası alanyazında (Buschbacher vd., 2004; Clarke vd., 1999; Gerencser vd., 2017; Goldman vd., 2018; Krantz vd., 1993; Wong, 2016), hem de ulusal alanyazında (Dalgın-Eyiip vd., 2018) oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Dolayısıyla annelere etkinlik çizelgesi hazırlama ve uygulama becerisi kazandırmak amacıyla geliştirilen uzaktan eğitim ile sunulan bu aile eğitimi programının hem etkinlik

çizelgeleri hem de uzaktan eğitim alanında yer alan açığın kapatılmasına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmada annelere etkinlik çizelgesi hazırlama ve uygulama becerisi kazandırılmasıyla annelerin OSB tanılı çocuklarına çizelge izleme becerisini öğretmeleri, çocukların ise çizelgeleri ev içi rutinlerde kendilerine rehber olarak kullanma becerisi edinmeleri amaçlanmıştır. Dolayısıyla OSB tanılı çocukların edindikleri bu beceri ile bağımsızlık geliştirmeleri sağlanacağından hem OSB tanılı çocukların hem ebeveynlerin hem de diğer aile bireylerinin yaşam kalitelerini yükseltmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle sunulan aile eğitim programının OSB tanılı çocuğa sahip annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama ve etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisi edinmeleri üzerindeki etkililiğini ve anneler tarafından sunulan öğretim sürecinin OSB tanılı çocukların etkinlik çizelgesi izleme becerisi edinmeleri üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle sunulan aile eğitimi programı, annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama becerisi edinmeleri üzerinde etkili midir?
2. Video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle sunulan aile eğitimi programı, annelerin OSB olan çocuklarına etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisi edinmelerinde etkili midir?
3. Anneler tarafından sunulan öğretim süreci, OSB tanılı çocukların kişisel bakım becerilerinden oluşan etkinlik çizelgesini izleme becerisi edinmeleri üzerinde etkili midir?
4. Araştırmaya katılan annelerin ve OSB tanılı çocuklarının tamamladıkları aile eğitimi programına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

OSB'nin tıbbi bir tedavisi olmamakla birlikte erken ve yoğun özel eğitim OSB'nin semptomlarında gerilemeye yol açabilmektedir. Ancak OSB tanısı alan her çocuğun erken ve yoğun eğitim alma imkânı olamamaktadır. Bu durum ise ebeveynlerin çocuğun eğitimine aktif şekilde katılımlarını zorunlu kılmaktadır (Cavkaytar, 2010). Çocuklarıyla herkesten çok daha fazla zaman geçiren ve onları en iyi tanıyan kişiler olarak ebeveynler çocuklarının eğitiminde çoğu durumda

eğitimcilerden daha temel bir rol üstlenmektedirler. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılabilmeleri, mümkün olan en erken yaşta ve yoğun bir eğitimi çocuklarına sunabilmeleri için aile eğitimi programları aracılığıyla öğretici olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir (Özdemir, 2010; Sucuoğlu, 1994). Ancak ebeveynlerin geleneksel aile eğitimi programlarına ulaşım, zaman, ekonomi ve ev ortamının uygun olmaması gibi farklı sebeplerle katılmada güçlük yaşamaktadırlar (Kaya, 2002; İşman, 2011). Dolayısıyla ailelerin gereksinim duydukları konularda destek alabilmeleri ve öğretici olarak yetiştirilebilmeleri için günümüz teknolojisinden yararlanarak ekonomik ve kolay olan, uzman ile etkileşimli iletişime izin veren uzaktan eğitime dayalı olarak hazırlanan ve sunulan aile eğitimi programlarının yaygınlaştırılması ailelerin eğitime katılımlarını arttıracağından önemli olduğu düşünülmektedir.

Aile bireylerinden özellikle anne, çocuğun en yakınında yer alan en önemli eğitimcilerindendir (Özbey, 2010). Ebeveynlerin özellikle de annelerin öğretme becerileri kazanarak çocuğun eğitimine aktif olarak katılımı çocuğun gelişimi üzerinde hayati önem taşımaktadır (Kaiser ve Hancock, 2003; Wehmeyer, 2014). Çocuklarıyla en çok vakit geçiren kişiler olarak annelerin öğretici olarak yetiştirilmesiyle anneler çocuklarıyla evde geçirdikleri zamanı eğitime dönüştürerek çocuklarının eğitim saatini maksimum düzeye çıkarma fırsatı elde etmekte ve çocuklarının erken ve yoğun eğitim gereksiniminin karşılanmasına katkıda bulunmaktadırlar. Ayrıca öğretme becerisinin annelere kazandırılmasıyla ev dışındaki ortamlarda çalışılması zor olan ya da mümkün olmayan kişisel bakım gibi bazı becerilerin anneler tarafından çocuklarına evde rahatlıkla öğretilmesini sağlamakta ve çocuklarının kurumda edindikleri becerileri ev ortamına genellemelerine yardım edebilmeleri için annelere imkân yaratmaktadır (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010). Dolayısıyla annelerin öğretici olarak yetiştirilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

OSB tanılı çocukların bağımsız yaşayabilmeleri, davranış problemlerinin azaltılarak gereksinimleri olan becerileri kazanabilmeleri doğru yöntemlere dayanan eğitimle sağlanabilmektedir (Hodgdon, 2000; Powers, 2000). OSB tanılı çocukların eğitiminde kullanılan birçok yöntem ve teknik mevcut olmasına rağmen (Akgül, 2010; Hodgdon, 2000) resimler, videolar, yazılar gibi görsel ipuçları ile desteklenen etkinlik çizelgeleri, güçlü birer görsel işlemci olan OSB tanılı bireylerin eğitiminde oldukça etkili ve kanıt temelli bir uygulamadır

(Amaral vd., 2011; Boutot ve Dukes, 2011; Earles-Vollrath vd., 2006). Bireylerin bağımsızlığını arttırmak için (McClannahan ve Krantz, 1999) öncelikle etkinlik çizelgesini izleme becerisi öğretilmekte (Jimenez-Gomez vd., 2020) ve tamamlamaları gereken görevler ve boş zamanlarını etkili şekilde kullanmaları için bu beceriyi ile etkinlik çizelgesini rehber olarak kullanmaları beklenmektedir (McClannahan ve Krantz, 2010). Etkinlik çizelgesi uygulamasının ebeveynlere öğretilmesiyle ebeveynlerin bu beceriyi çocuklarına ev ortamında kazandırmaları kolaylaşmaktadır. Çocuğun bu beceriyi edinmesiyle birlikte hem etkinlikler arası bağımsız geçiş yapma, etkinlikle meşgul olma, seçim yapma ve etkinlikleri sıraya koyma gibi bağımsızlık için gerekli becerileri daha kolay geliştirmesi hem de problem davranış sergilemeden boş zamanını daha kaliteli geçirmesine yardım etmektedir. Çocuğun bu bağımsızlığı ebeveynlerin üzerindeki yükü azaltacağından ve onlara hem kendi hem de diğer aile bireylerine daha fazla zaman ayırma imkânı sunacağından dolayı aile içi ilişkiler üzerinde olumlu etki yaparak ailenin yaşam kalitesini yükselteceğinden ebeveynlere etkinlik çizelgesi uygulama becerisinin öğretilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir

Etkinlik çizelgelerini konu alan çalışmalara bakıldığında uygulamacıların genellikle uzman olduğu (Akgül, 2010; Betz vd., 2008; Brayn ve Gast, 2000; Carlile vd., 2013; Carson vd., 2008; Cihak, 2011; Connis, 1979; Çuhadar, 2008; Çuhadar ve Diken, 2011; Dalgın-Eyiip, 2011; Dauphin vd., 2004; Dooley vd., 2001; Duttlinger vd., 2012; Hall vd., 1995; Machalicek vd., 2009; Massey ve Wheeler, 2000; Morrison vd., 2002; O'Reilly vd., 2005; Springs vd., 2007; Sowers vd., 1980; Ülke-Kürkçüoğlu vd., 2011; Yılmaz ve Tortop, 2017; Zimmerman vd., 2017), annelerin uygulamacı olduğu çok sınırlı çalışma olduğu göze çarpmaktadır (Buschbacher vd., 2004; Clarke vd., 1999; Dalgın-Eyiip vd., 2018; Goldman vd., 2018; Krantz vd., 1993: Wong, 2016). Ayrıca uygulamacının anne olduğu çalışmaların çoğunda etkinlik çizelgelerinin uzmanlar tarafından hazır şekilde annelere sunulduğu görülmektedir. Alanyazındaki mevcut çoğu çalışmanın aksine bu çalışmada etkinlik çizelgesi uygulama becerisi ile birlikte annelere çizelge hazırlama becerisinin de edindirilmesi amaçlanmıştır. Hem çizelge hazırlama hem de çizelge uygulama becerisini kazanan annelerin çocuklarına farklı rutinler oluşturma ve farklı becerileri edindirmede etkinlik çizelgesi uygulamasını kullanmaları için uzman desteğine gereksinim

duymayacak olmaları hedef beceriyi işlevsel olarak kullanmalarını sağlayacağından önemli olduğu düşünülmektedir.

Covid-19 salgını nedeniyle tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de okulların kapatılarak eğitime ara verilmesiyle uzman-çocuk ve aile-uzman iş birliğini yüz yüze sağlamada kesinti yaşanmış ve uzaktan eğitimin önemi daha da ortaya konulmuştur. Bu süreçte ailelere ulaşmak, onlara çocukları hakkında bilgi vermek ve aileyi eğitimin içerisine katmak için çevrim içi öğretim ortamında uzaktan eğitimin uygulanması yaygınlaşmıştır.

Özellikle uluslararası alanyazın da uzaktan eğitimle ailelere öğretici becerileri edindirmek için yapılan çalışmaların yaygınlaşmaya başlamış olmasına rağmen ulusal alanyazında sadece bir çalışma yer almaktadır (Kizir, 2018). Annelere etkinlik çizelgesi uygulamayı öğretmeyi amaçlayan çalışmalar hem ulusal hem de uluslararası alanyazın da oldukça sınırlı sayıda yer almakta (Buschbacher vd., 2004; Clarke vd., 1999; Dalgın-Eyiip vd., 2018; Gerencser vd., 2017; Goldman vd., 2018; Krantz vd., 1993; Wong, 2016), uzaktan eğitim ile annelere etkinlik çizelgesi uygulamasını öğretmeyi amaçlayan ise yalnızca bir çalışma olduğu görülmektedir. (Gerencser vd., 2017) Bu nedenler bu araştırmanın hem ulusal hem de uluslararası alanyazına büyük bir katkı sağlayacağını göstermekte ve bu araştırmanın yapılması önemli bulunmaktadır.

Ayrıca bu araştırmada etkinlik çizelgesi hazırlama, çizelge uygulama becerisinin öğretimi, aile eğitimi programının geliştirilmesi ve uzaktan eğitimle sunumuna ilişkin çok detaylı bilgi yer almaktadır. Dolayısıyla bu araştırma hem alanda yer alan eğitmenlere hem de ailelere rehber bir kaynak niteliği oluşturması açısından büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

1.4 Sayıltılar

Bu araştırmanın sayıltıları:

1. Araştırmaya katılan OSB tanılı çocukların tanılarının doğru olduğu varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları:

1. Bu araştırma, OSB tanısı almış çocuğa sahip üç anne ve OSB tanılı çocukları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında olan etkinlik çizelgeleri ve aşamalı yardımla öğretim ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma, video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle sunulan aile eğitimi programı ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu: Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sınırlı ilgi ve tekrarlı davranışlarla birlikte iletişim ve sosyal becerilerde ki yetersizliklerle karakterize edilen nörobiyolojik bir gelişimsel bozukluktur (APA, 2013).

Etkinlik Çizelgeleri: Etkinlik çizelgesi, bireyi bir dizi etkinliği yerine getirmeye yönlendiren fotoğraf ya da sözcük setidir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Aşamalı Yardımla Öğretim: Hedef uyaran ve kontrol edici ipucunun birlikte sunularak zaman içerisinde ipucunun geri çekildiği bir silikleştirme sürecidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

Video Konferans Aracılığıyla Uzaktan Eğitim ile Sunulan Aile Eğitimi Programı: Annelere etkinlik çizelgesi hazırlama ve çizelge uygulamayı öğretmek amacıyla iki bölümden oluşturulan (çizelge hazırlama ve çizelge uygulama becerisinin öğretimi) ve video konferanslarla internet temelli olarak sunulan programdır.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla otizm spektrum bozukluğu, etkinlik çizelgeleri, aile eğitimi ve uzaktan eğitim ile ilgili kuramsal bilgi ve ilgili araştırmalara yer verilecektir.

2.1.1 Otizm Sektrum Bozukluğu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), dünyanın her yerinden farklı disiplin alanlarından uzmanların üzerinde durduğu gelişimsel bir yetersizlik türü (Kurt ve Subaşı-Yurtçu, 2017) bir farklılıktır (Cavkaytar, 2016). Otizm düşüncesi, tek bir durum olarak değil, değişken şiddette birçok bozukluğun olduğu bir spektrum olarak ortaya çıkmış, literatür ve popüler kültürde yerini almıştır (Jordan, 1997). Uzun yıllar bozukluğu tanımlamak için çocukluk şizofrenisi, otistik psikoz gibi birçok farklı terimler kullanılmış (Filipek vd., 2006) zaman içerisinde araştırmacı ve uzmanlar tarafından otizm spektrum bozukluğu olarak adlandırmaya başlamışlardır (Jordan, 1997; Birkan, 2015).

Bu yetersizlik erken çocukluk çağında ortaya çıkmakta, bireylerin sosyal-iletişimsel alanda yetersizlik, sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar ve ilgi alanlarını etkileyerek yaşam boyu sürmektedir (MEB, 2016; Powers, 2000). Her bir OSB tanılı bir bireyin bozukluğa nasıl tepki vereceğini belirleyen ve onu benzersiz bir birey yapan kendi kişiliği bulunmaktadır (Wing, 1985). OSB'nin birçok farklı semptomu tek başına ya da zihinsel yetersizlik, epilepsi, görme yetersizliği, işitme yetersizliği gibi diğer durumlarla birlikte ortaya çıkabilmektedir. OSB tanılı bireyler diğer tüm bireyler gibi yetenek ve davranışları bakımından büyük farklılıklar göstermekte ve her semptom her bireyde farklı şekilde görülmektedir (Powers, 2000).

2.1.1.1 Otizm Spektrum Bozukluğunun Nedenleri

Otizm spektrum bozukluğunun nedenleri, psikojenik, genetik ve nörokimyasal faktörlerden dolayı ruh sağlığı alanında en önemli tartışmalardan biri ve OSB literatüründeki en tartışmalı konulardan biri olmaktadır (Matson ve Minshawi, 2006). OSB'nin nedenlerini farklı disiplin alanları farklı boyutlarda açıklamaktadır (Cavkaytar, 2016) ancak kesin olarak OSB'ye neyin neden olduğu

henüz net olarak bilinmemektedir (Powers, 2000; Birkan, 2015). OSB'nin nedenine ilişkin olarak zaman içerisinde biyolojik, psikodinamik, genetik, nörobiyolojik, öğrenme (Matson ve Minshawi, 2006), çevresel ve ailesel teoriler (Cavkaytar, 2016) gibi çeşitli teoriler geliştirilmiştir. OSB'nin nedenlerine dair 1940'lı yıllarda başlayan yanlış inanışlar 1980'li yıllarda yerini OSB'nin nedeninin genetik, organik ve nörolojik bir bozukluk olduğu görüşüne bırakmaya başlamıştır (Diken, 2010). OSB'nin nedenlerine ilişkin günümüzdeki son görüşlere bakıldığında ise sadece tek bir nedene bağlı olmadığı (Cavkaytar, 2016) muhtemelen çok faktörlü olduğu (Matson ve Minshawi, 2006; MEB, 2016) ancak OSB gelişiminde en önemli risk faktörleri arasında genetik etkenlerin yer aldığı (MEB, 2016; Rutter, 2005; Sumi ve diğerleri, 2006) yönünde görüşler bildikleri görülmektedir. Genetik faktörlere ek olarak hamilelik ya da doğum sırasında meydana gelen problemler ya da ailelerin veya çocukların zehirli kimyasal maddelere maruz kalmış olmaları gibi farklı nedenler de öne sürülmektedir (Birkan, 2015).

2.1.1.2 Otizm Spektrum Bozukluğunun Yaygınlığı

OSB'nin yaygınlığı konusunda sağlıklı istatistikler olmamasına rağmen alanyazında farklı bilgiler mevcuttur (Cavkaytar, 2016). Bu bilgilere bakıldığında OSB'nin yaygınlığının geçtiğimiz yarım yüzyıl boyunca çarpıcı şekilde değiştiği giderek arttığı (Amaral vd., 2011; Matson ve Minshawi, 2006; Powers, 2000; Wing, 1985) önceki araştırmalarda gösterilenden en az iki kat daha fazla olduğu dikkat çekmekte (Powers, 2000) ve OSB'nin bugün en yaygın gelişimsel bozukluk olduğu düşünülmektedir (Eikeseth ve Klintwall, 2014). Amerika Birleşik Devletleri'nde otizm ile tanılanan 400.000 birey mevcuttur. Bu bireylerin üçte biri çocuktur. Her 150 bireyden biri otizm spektrum bozukluğu ile tanılanmaktadır. Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (CCD)'nin 2008 yılındaki rakamlarına göre her 20 dakikada bir yeni tanı konulduğu belirtilmektedir (Powers, 2000). Amerika Birleşik Devletleri'nde CCD tarafından 2018 yılında otizmin yaygınlığına ilişkin son rakamlara bakıldığında ise OSB'nin 8 yaş aralığındaki çocuklar arasından 59 çocuktan 1'inde görülürken 2016 yılında 68 çocuktan 1'inde, 2012 yılında 88 çocuktan 1'inde, 2004 yılında ise 166 çocuktan birinde görülerek yaygınlığın her geçen yıl arttığı belirlenmiştir (www.autismspeaks.org). Otizm, en yaygın gelişimsel bozukluklardan biridir (Eikeseth ve Klintwall, 2014; Powers, 2000). OSB, çocukluk çağı hastalıkları

arasında en hızlı artmakta ve kanser, solunum yetmezliği gibi hastalıklardan daha yaygın görülmektedir. Devlet okullarında neredeyse her öğretmen OSB tanılı bir çocuk ile karşılaşmaktadır (Gonzales ve Boutot, 2011). Türkiye'de OSB'nin yaygınlığına ilişkin kapsamlı bir tarama yapılmadığı için yaygınlık oranı net olarak bilinememektedir (Cavkaytar, 2016). Ancak Otizm Türkiye platformunun önceki yıllardaki tahmini verilerine göre, 550.000 civarı OSB tanılı çocuğun bulunduğu, 0-14 yaş grubunda 150.000 civarı olduğu varsayılmaktadır (www.otsimo.com).

2.1.1.3 Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özellikleri

Genel olarak bakıldığında OSB tanılı bireylerin bilişsel, iletişim ve sosyal duygusal gelişimlerinde tedirgin edici şekilde sapmalar olduğu ve motor becerilerde ise tipik gelişim gösteren çocuklarla aynı düzeyde ya da çok az gerisinde oldukları görülmektedir (Powers, 2000). OSB tanılı bireylerde görülen bu sınırlılıklar özelliklerin derecesi bireyin bilişsel düzeyiyle ilişkili olarak bireyden bireye değişebilmektedir (Cavkaytar, 2016).

2.1.1.3.1 Sosyal Etkileşim ile İlgili Özellikleri

OSB tanılı bireylerde görülen sosyal sorunlar, en çok karşılıklık gerektiren durumlarda görülmektedir. OSB tanılı bireyleri gözlemlediğimizde kendi dünyalarında yaşıyor gibi göründükleri, kendi kardeş ve ebeveynleri bile olsa kendilerine diğer çocukların veya yetişkinlerin eşlik etme beklentisi içerisinde olmadan kendi kendilerine olmayı yeğledikleri görülmektedir (Powers, 2000). Bu bireyler ebeveyn ve bakım verenleri ya da birincil derecedeki aile bireylerine bağlılıkta sınırlılık gösterebilmekte (Cavkaytar, 2016; Durocher, 2011) ebeveynlerine karşı duygusal bağlanma gösterebilmelerine rağmen, bu tepkileri genellikle tipik gelişim gösteren çocukların tepkilerinden farklı olabilmektedir (Capps vd., 1994)**.**

Ortak ilgi (Cavkaytar, 2016; Durocher, 2011), hayali oyun oynama, taklit etmede (Durocher, 2011), tanıdık kişilere gülümsemede sınırlılık (Powers, 2000) gösterebilmektedirler. Ayrıca OSB tanılı bireyler sıklıkla içe kapanma, olumsuz düşünme, akran ve eğitimci iletişiminde zorlanma gibi sosyal güçlükler yaşayabilmektedirler (Jordan, 1997). Diğer kişiler ile insan olarak değil bir nesne ya da araç gibi ilişki kurma eğilimindedirler ve deneyimlerinden aldıkları zevkin diğerleriyle paylaşımda bulunduklarında artacağını anlayamamaktadırlar (Powers, 2000). Başarı, ilgi ya da zevk paylaşımında sınırlılıklara sahiptirler. OSB tanılı

bireyler, diğer insanların duygu ve duygusal davranışlarının farkında değil ya da yanlış anlamlandırıyorlar gibi görünebilmekte (Sigman vd., 1995), diğerlerinin yaptıklarına karşı ya da gösterdikleri ilgiye tepkisiz kalarak sosyal-duygusal davranışlarda sınırlılık gösterebilmektedirler. Arkadaşlık kurmada, yaşıtlarıyla etkileşime girmede, grup içi etkileşimde bulunmada sınırlılık gösterebilmekte ve kendi özel ilgisine yönelik ilişki kurarak yaşına uygun akran ilişkileri geliştirmede de sınırlılık gösterebilmektedirler (Kırcaali-İftar, 2014).

2.1.1.3.2 Dil ve İletişim ile İlgili Özellikleri

OSB tanılı bireylerin her birinde farklılık gösterse de hepsinde dil ve iletişim yetersizlikleri görülmektedir (MEB, 2016). Birçoğu konuşamamakta, konuşmayı geliştirebilenlerde bu çoğu zaman gecikmeli ya da sınırlı olabilmektedir (Durocher, 2011). Bu bireylerin %50'sinin ifade edici dil becerilerine sahip olmadıkları görülmektedir (Diken, 2010). Bu bireylerin sıklıkla sözel olmayan iletişim becerilerinde gecikmeler ve farklılıklar görülebilmektedir (Cavkaytar, 2016). El sallayarak "bay bay" yapma gibi sembolik jest, vücut hareketlerini kullanma, kelime ya da jest mimikler ile iletişim kurmada güçlük yaşayabilmektedirler (Powers, 2000). Bazı bireyler kelimelerle ve jest, mimik ve vücut hareketleriyle iletişim kurmasını öğrenebilmesine rağmen birçoğu öğrenememektedir. Bu tip bireylerin çoğu genellikle resim ve sembolleri kullanarak istek ve gereksinimleri için iletişim kurmayı öğrenebilmektedirler (Powers, 2000).

Bu bireylerin birçoğu dilin anlam ve amacını anlamakta güçlük yaşamaktadırlar (Watson vd., 1989; Akt. Gabriels ve Hill, 2002) Amaçlı iletişim başlatmada güçlük en önemli iletişim özelliklerindendir. Diğer kişilerinin dikkatini çekmek için ya da sosyal amaçlı iletişim başlatmamaktadırlar. Bu bireylerin %50'sinin ifade edici dil becerilerine sahip olmadıkları bilinmektedir (Diken, 2010). İsteklerini dile getirmek için kısa cümleler kullandıkları ya da kendilerine has bir dil geliştirdikleri ve konuşmanın tınısı, vurgusu, hız ve ritmi gibi bazı anormalliklerle ses kullanımı ve akıcı konuşmada bozukluklar görülebilmektedir (Cavkaytar, 2016). OSB tanılı bireylerde sık olarak ekolali görülebilmektedir (Durocher, 2011). Ekolali, anında ya da gecikmeli olabilmektedir (Powers, 2000). Söylediklerini karşısındakinin dinleyip dinlemediğini önemsemeden tekrarlayabilmekte (Gabriels ve Hill, 2002) sorulan soruyu yanıtlamak yerine soruyu tekrarlayabilmektedirler (Powers, 2000). Dil

sürekli bir iletişim aracı olarak kullanılmadığından konuşabilen çocukların iletişimi başlatması ve sürdürmesi ve diğerlerinin fikir ve duygularını bu iletişime dahil etmesi oldukça zor olabilmektedir. Bu çocuklar karşılıklı konuşmadan ziyade tek taraflı bir iletişim ile ilgilenmeyi tercih etmektedirler (Gabriels ve Hill, 2002). Kendi ilgi duydukları konu ile ilgili bir bilgiyi sıklıkla başkası ile olan bir konuşma içerisinde ilgili olmadığı halde kullanmaya çalışabilmektedirler. Kendilerinin ilgili olduğu gibi diğer insanların bu bilgi ile ilgilenmediklerinin farkında değillerdir (Powers, 2000). Ayrıca OSB tanılı bireylerde çoğunlukla "sen" ve "ben" gibi zamirlerin ters kullanıldığı özellikle "ben" zamirinin uygun kullanımında sınırlılık olduğu görülebilmektedir (Cavkaytar, 2016; Powers, 2000). Benzetmeleri, soyut ve mecazi anlamları anlamada güçlük (Jordan, 1997; Cavkaytar, 2016), deyimleri algılamada ve anlamada sınırlılık görülebilmektedir (Cavkaytar, 2016). Ayrıca karşılıklı kişiyle arasında olan konuşma mesafesini ayarlayamama, göz kontağı kurmama ve farklı yönlere bakma ya da karşısındakine boş ve anlamsız bakma gibi özellikler de görülmektedir (Cavkaytar, 2016).

OSB tanılı bireylerde normal oyun oynama ve hayal güçlerinde sınırlılık ve miş gibi yapmada güçlükler görülmektedir (Powers, 2000). Bu güçlükler özellikle taklit ve sembolik oyunlarda gözlenmektedir. Sınırlı hayal gücü yeteneğinin bir sonucu olarak çevrelerinden öğrenmenin bir yolu olan esnek ve yaratıcı taklit kullanımından yoksundurlar. Yaratıcı ve sosyal bir şekilde oyun oynamak bu çocuklar için özellikle zordur ve dil ile ilgili bazı güçlükleri, dili oyun içerisinde geliştirme fırsatlarını azaltmaktadır (Howlin ve Yates, 1989; Akt. Gabriels ve Hill, 2002). Son olarak okuma yazmada, hikayeleri anlama ve anlatmada, dilin öğretimsel kullanımında güçlük gibi dil becerilerinde birçok güçlük yaşamaktadırlar (Jordan, 1997).

2.1.1.3.3 Davranış ile İlgili Özellikleri

Tekrarlayan basmakalıp hareketler genellikle OSB'nin en çarpıcı göstergelerinden biridir. OSB tanılı bireyler genellikle diğer bireylerden oldukça farklı olan ilgi alanlarına ve tercihlere sahiptirler (Gabriels ve Hill, 2002; Powers, 2000). Sıra dışı konulara karşı aşırı ilgi, bazı nesne veya durumlara takıntılı bir ilgi gösterebilmektedirler (Cavkaytar, 2016; Gabriels ve Hill, 2002). İlgili oldukları bu durumlar ile ilişkilerinin kesildiği durumlarda büyük sıkıntılar yaşanabilmekte davranış problemleri ve öfke nöbetleri ortaya çıkabilmektedir. Bu

bireylerin birçoğu, kendi dünyalarının değişmeden öngörülebilir kalmasını şiddetle tercih etmektedirler. Rutin ve ritüeller birçok OSB tanılı birey için önemlidir ve günlük rutinlerin her gün aynı olmasına sıkı sıkıya bağlıdırlar (Gabriels ve Hill, 2002; Powers, 2000).

OSB tanılı bireylerde duyusal özellikler de sıklıkla görülmektedir. Bir ya da birkaç duyudan gelen uyarıcılara karşı aşırı tepki verebilmektedirler. Ayrıca denge ve motor becerileri ile ilgili sorunlar da görülebilmektedir (Cavkaytar, 2016). Sosyal problemler, dil ve iletişimde bozukluk ve sınırlı oyun ve ilgiden başka OSB tanılı bir çok bireyin saldırgan davranışlarda bulunma, sıklıkla nedensiz gibi görünen öfke nöbetleri geçirme, toplum arasında çığlık atma (Gabriels ve Hill, 2002), zarar verici davranışlar ve saldırganlık (Durocher, 2011), fiziksel olarak aşırı aktif ya da pasif olma, tanıdık kişilerden gelen isteklere tepkisiz kalma (Powers, 2000), aşırı duyarlılık ya da duyarsızlık gibi duyusal problemler sergileme (Durocher, 2011), ağlama, inatçılık yapma, saç çekme, el çırpma, tekrarlı hareketler gibi belirli hareketleri ilişkisiz durumlarda yaparak kendini uyarıcı davranışlarda bulunmak, psikiyatrik bozukluklar, yeme ve uyku problemlerinin görülmesi (Cavkaytar, 2016) gibi yaygın farklı problemler de görülebilmektedir.

2.1.1.3.4 Bilişsel Özellikleri

OSB tanılı bireylerin bilişsel düzeylerine bakıldığında bilişsel düzeyi ortalamanın altında ya da üzerinde olan birçok bireyin olduğu görülmektedir (Powers, 2000). Bu bireylerin %75'inin standartlaşmış testlerde aldıkları puanların (genellikle 68-70'in altında bir IQ puanı) zihinsel yetersizlik aralığında olduğu (Durocher, 2011) çoğunda değişik düzeylerde zihinsel yetersizlik olduğu (Powers, 2000; Diken, 2010) bilinmektedir. Asperger sendromu hariç tutulduğunda OSB tanılı bireylerin dörtte üçünün ek öğrenme güçlüğüne sahip oldukları görülürken bununla birlikte oldukça yüksek seviyedeki bir zekâ ile bir arada da olabilmektedir (Jordan, 1997). OSB tanılı bireylerin bilişsel özelliklerinden biri de uyaranların tüm özelliklerine dikkat etmede güçlük şeklinde tanımlanan "aşırı uyaran seçiciliği"dir. Bu bireyler nesnelerin sadece renk, şekil, koku vb. gibi özelliklerinden birine odaklanmakta örneğin sadece renkleri aynı olduğu için elma ve domatesi birbiri ile karıştırabilmektedirler (MEB, 2016).

OSB tanılı bireyler görsel işlemcilerdir. Görsel uyaranları işitsel uyaranlara göre daha iyi anlayarak daha rahat hatırlayabilirler. Karmaşık bilgiyi ve onlar için anlam ifade etmeyen bilgiyi hatırlamada zorlanabilmektedirler (Durocher, 2011). Bilgiyi ezberleyebilirler ancak belirgin bir ipucu olmadığı takdirde bu bilgileri hatırlamada zorluk yaşayabilmektedirler (MEB, 2016). Karşıdaki kişinin sınırlılıklarını, güçlü yanlarını, nasıl düşündüğünü ve öğrendiğini anlama gibi üst bilişsel yeteneklerde sınırlılıklar görülmektedir. Organize etme ve planlama, çalışan hafızayı kullanma, dürtüleri engelleme ve kontrol, zamanı ve öncelikleri yönetme, yeni stratejileri kullanma gibi yürütücü işlevlerde yetersizlikler görülebilmektedir (Durocher, 2011). Algılama, hafızaya alma, dikkat, problem çözme ve kavram ediniminde zorlanma gibi bilişsel bazı güçlükleri de bulunmaktadır (Jordan, 1997). Ayrıca OSB tanılı bireylerin öz farkındalık (Durocher, 2011) ve öğrendikleri bilgi ve becerileri yeni durumlara aktararak genelleştirme becerilerinde güçlükleri olduğu (Jordan, 1997) bilinmektedir.

2.1.1.4 Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Bireylerin Bağımsız Yaşam Becerileri ve Öğretim Uygulamaları

Bağımsız yaşam becerileri, bireyin bakım verenleri tarafından sunulan ipuçları olmadan çeşitli etkinliklerde başarılı ve üretici bir şekilde meşgul olmak için gerekli her türlü becerilerdir. Bu becerilerin çoğu öz bakım, günlük yaşam ve istihdam alanlarında yer almaktadır (Taylor vd., 2014). OSB tanılı bireylerin sosyal ve dil gelişimi ile ilgili yaşadıkları problemlerin yanı sıra sıklıkla öz bakım (Powers, 2000) ve günlük yaşam becerilerini edinmede de gelişimsel gecikme yaşadıkları görülmektedir. Bir birey diş fırçalamak, duş almak gibi günlük temizlik becerilerini gerçekleştiremiyorsa eğer bu onun bağımsız yaşamını güçleştirmektedir. Bireyin öz bakım becerilerini kazanamamış olması onu ailesine, bakım verenlerine daha bağımlı yapmakta ve ailenin üzerindeki yük artırmaktadır (Shaffer ve Minshawi, 2014). Dolayısıyla bağımsız yaşam becerileri OSB tanılı bireyler büyüdükçe daha önemli hale gelmeye başlamakla birlikte, erken eğitim hedefleri bu bireylerin daha karmaşık becerilere bağımsız tepki vermelerine zemin hazırlamaktadır (Taylor vd., 2014).

Öz bakım ve günlük yaşam becerileri birbiriyle ilişkilidir (Powers, 2000). Öz bakım yapmak, kendi kendine yetebilmek, kişisel bakım becerilerinde bağımsızlık kazanmak, OSB tanılı bireylerde genellikle bozuk olan kaba ve ince

motor becerilerinde yetkinlik gerektirmektedir. Bu bireylerin birçoğunun karmaşık bir dizi beceri eksikliği ve öğrenme güçlükleri sergilemelerinden dolayı bağımsız yaşam becerilerini kazanmaları, genelleştirmeleri ve kalıcı hale getirmeleri olumsuz etkilenmektedir. Örneğin, OSB tanılı bireyler "aşırı uyaran seçiciliği" olarak adlandırılan bir öğrenme bağlamının ilişkisiz niteliklerine aşırı dikkat verebilmektedirler. Bu durum belirli ön koşul becerilere sahip olması gereken bağlamlarda çocuğun beceriyi başlatma ya da tepki vermede başarısız olmasıyla birlikte öğretim etkileşiminde bakım verenlerin sağladığı ipuçlarına bağımlı olmasına yol açmaktadır (Taylor vd., 2014).

Tipik gelişim gösteren bireyler öz bakım ve günlük yaşam becerileri gibi bağımsız yaşam becerilerini fiziksel ve zihinsel gelişimleriyle pararlel olarak çevresindeki kişileri gözlemleyerek model alarak ya da yetişkinler tarafından verilen destek ile öğrenmektedirler. Ancak OSB tanılı bireyler çevrelerindeki kişileri gözlemleyerek, onları model alarak öğrenememekte, bir çok beceriyi öğrenmeleri için yüksek derecede yapılandırılmış öğrenme fırsatlarına gereksinim duymaktadırlar (Durocher, 2011). Hem OSB tanılı bireyin hem de ebeveynlerinin büyük uğraşını gerektirse de sonunda bu bireylerin öz bakım becerilerinde gelişme yaşandığı görülmekte ve böylece yalnızca OSB tanılı bireyin değil aynı zamanda ailesininde yaşam kalitesinin yükselmesine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Powers, 2000; Taylor vd., 2014).

Uygulamalı davranış analizi (UDA), tuvalet, giyinme, diş fırçalama ve yiyecek hazırlama gibi günlük yaşam ve öz bakım becerilerini öğretmek için sıklıkla kullanılmaktadır (Matson vd., 1996). Ancak OSB tanılı bireylerin eğitiminde kullanılan ve uygulamalı davranış analizine dayanan birçok farklı yaklaşım bulunmaktadır (Akgül, 2010; Hodgdon, 2000). Bu bireylerin eğitimi amacıyla UDA'da en sık kullanılan öğretim yaklaşımlarından bazıları şöyledir; UDA alanında bireylere yeni beceri öğretmek veya davranış problemlerinin üstesinden gelmek amacıyla geliştirilmiş olan (Kurt, 2012) yanlışsız öğretim, ayrık denemelerle öğretim (Gabriels ve Hill, 2002; Olive, Boutot ve Tarbox, 2011), temel tepki öğretimi, fırsat öğretimi gibi (Olive, Boutot ve Tarbox, 2011), doğal öğretim yöntemleri ve olumlu davranışsal destek (Kurt, 2012), hata düzeltme prosedürü, ayırt etme öğretimi, şekil verme, zincirleme, model olma (Gabriels ve Hill, 2002), ipucunu sunma ve ipucunu geri çekme; sözel olmayan diğer ipuçları; otomatik sözel ipuçları-replik silikleştirme; videodan model olma;

etkinlik çizelgeleri (Birkan, 2015). UDA uygulaması, genellikle bir beceri analizi hazırlamayı ve sonra etkinliğin her bir basamağın bireye öğretildiği zincirleme süreci kullanılmayı içermektedir. Etkinliğin her bir basamağının ayrı fotoğraf ya da resimlerle sunulduğu görsel çizelgeler bu süreçte özellikle yararlı görülmektedir (Amaral vd., 2011; McClanahan ve Krantz, 1998).

Araştırmalar UDA tekniklerinin OSB tanılı bireylere beceri öğretmede başarılı olduğunu ve bu tekniklerin bugünün seçili tedavisi olduğunu göstermektedir (Powers, 2000). Ancak ayrık denemelerle öğretim gibi bazı tekniklerin ipucuna bağımlılığa neden olma gibi dezavantajının olduğu da göz ardı edilmemelidir. İpucuna bağımlılık davranış kontrolünün, verilen ipucundan çevresel uyaranlara aktarılmada başarısız olunması durumunda ortaya çıkmakta ve bu durum OSB tanılı bireylerin gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Birkan, 2013). Ayrık denemelerle öğretim gibi yöntemlerde çocuk hem pasif şekilde yer almakta hem de sürekli ödüllendirilmektedir. Dolayısıyla birey daha az etkileşime girmektedir. Etkinlik çizelgelerinde ise durum tam tersidir (Birkan, 2013). Ayrıca etkinlik çizelgeleri bireylerin becerileri bağımsız kullanmalarını arttırmaya yardım edebilir ve bu nedenle ayrık denemelerle öğretime önemli bir katkı sağlamaktadır (Krantz ve McClannahan, 2014).

2.1.2 Etkinlik Çizelgeleri

OSB tanılı bireyler güçlü görsel işlemci ve öğrenenlerdir (Hodgdon, 2000; Earles-Vollrath vd., 2006) ve bu bireyler için işitsel olarak sunulan bilgiden ziyade görsel olarak sunulan bilgiyi işlemek ve kavramak çok daha kolaydır (Amaral vd., 2011) dolayısıyla görsel destekler OSB tanılı bireylerde oldukça etkilidir (Savner ve Myles, 2000). Görsel destekler bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer almakta ve nesneler, fotoğraflar, resimler, semboller, işaretler ve yazılı kelimeler gibi birçok değişik formdan oluşturulabilmektedir (Amaral vd., 2011).

OSB tanılı bireyler neyin ne zaman gerçekleştiğini anlamadıklarında kaygı düzeyleri artmaktadır. Görsel destekler dil ve çevresel beklentileri anlamayı arttırmakta, OSB tanılı bireylerin ortamdaki ilgili ve önemli detayları taramasını, seçmesini ve anlamasına izin veren bir sistem ve öngörülebilirlik sağlayarak bu bireylerin kendilerine ve çevrelerinde neler olduğunu anlamalarına yardımcı olmaktadır (Amaral vd., 2011). Bu bireylerin görsel destekler kullanarak düşüncelerini ve hayatlarını organize etmeyi kolaylaştırmaları sağlanabilmektedir

(Hodgdon, 2000). Görsel destekler OSB tanılı bireylerin ortam ve rutinlerdeki değişikliklere daha iyi hazırlanmalarına yardım eder ve aynı zamanda kavramları öğrenme, bilgiyi netleştirme, düşüncelerini düzenleme, ortamlar arası geçiş yapma ve yabancı durumları ve başkaları tarafından sunulan ipuçlarını anlamalarına da yardımcı olmaktadır (Amaral vd., 2011).

Bu yaklaşım ağırlıklı olarak resimler ya da çocuğun günlük aktivitelerini tasvir eden üç boyutlu etkinlik sistemlerini sağlama gibi görsel ipucu ve desteklere dayanmaktadır. Yaklaşım çocuklara görsel ipucu ve destekler aracılığıyla yukarıdan aşağıya ya da soldan sağa yönelmeyi öğretmektedir. Bu görsel ipuçları, davranışın her bir basamağı için sırasına göre yerleştirilmiş sembol resimleri içermektedir. Görsel ipuçlarının amacı, yetişkin tarafından sunulan ipuçlarının zorunluluğunu ortadan kaldırarak çocuğun destek olarak yalnızca görsel ipuçlarını kullanarak becerileri bağımsız olarak sergileme fırsatı sağlamaktır. OSB tanılı çocuklar sıklıkla rutinlerindeki değişlik karşısında ve bir etkinlikten diğerine geçmede güçlük yaşamaktadırlar. Algısal-bilişsel yaklaşıma dayalı olan görsel destekler rutinlerin ve diğer görsel ipucu uygulamalarının oluşturulmasıyla bu güçlükleri ele almaktadır. Bu çocuklar için mümkün olduğu kadar acil durumlar dışından günden güne ya da haftadan haftaya değişmeyen rutinlerin planlanmasına dikkat edilmelidir. Beklentileri açık yapmak ve öngörülebilirliği sağlamak çocuğun dünyasına bir sistem ve güvenlik duygusu sağlamaktadır (Boutot ve Dukes, 2011).

OSB ve zihin yetersizliği gibi gelişimsel yetersizliği olan bireyler sıklıkla bir dizi etkinliği bağımsız şekilde tamamlamada güçlük yaşamaktadırlar. Bu güçlükler etkinlikleri tamamlamak için sorumluluk alma ve işlevsel etkinliklerle bağımsız şekilde katılmayı sağlayan fırsatları sınırlamaktadır (Stephenson, 2015). Bu bireylerin bağımsız ve kaliteli bir yaşam sürebilmelerinin gerekliliğinden biri de etkinlikleri başlatıp sürdürebilme ve tamamlama becerilerine sahip olmalarıdır. OSB tanılı bireyler tipik gelişim gösteren bireylere kıyasla sosyal etkileşim, dil gelişimi, görsel ve sözel etkileşim alanlarında çok daha geride oldukları (McClannahan ve Krantz, 1999) yapılandırılmamış zamanı yönetmekte zorluk çektikleri ve etkinlikleri tamamlamada yetişkinlerin yönlendirmesine bağımlı oldukları bilinmektedir (Gerencser vd., 2017).

Yapılan araştırmalarda OSB tanılı çocuk ve gençlerin birçok beceriyi öğrenebildiği ancak bu bireylerin öğrendikleri becerileri birileri tarafından

becerinin gerçekleştirilmesine ilişkin işaret ipucu, sözel ipucu verilmediği ya da beceriye ilişkin model olunmadığı sürece istenilen beceriyi gerçekleştirmede başarısız oldukları gözlenmiştir. Bunun üzerine 1986 yılında etkinlik çizelgelerinin geliştirilmesine ilişkin ilk adım atılmıştır ve uzun yıllar yapılan çalışmalar sonucunda Amerika Birleşik Devletleri'nde Princeton Çocuk Gelişim Enstitüsü tarafından etkinlik çizelgeleri geliştirilmiştir (McClannaahan ve Krantz, 1999).

Etkinlik çizelgeleri de görsel destekler arasında yer alan ve OSB tanılı bireylerde oldukça etkili olan bir uygulamadır (Boutot ve Dukes, 2011). Etkinlik çizelgesi, bireyin takip etmesi için bir ekran üzerinde (klasör, masa, duvar, bilgisayar vb.) sıraya dizilmiş günlük rutinlerin bir dizi fotoğraf, görsel ya da çizimlerdir (Banda ve Grimmett, 2008) ve McClannahan ve Krantz, (1999) tarafından bireyi bir etkinlik dizisini yerine getirmek üzere yönlendiren fotoğraf ya da sözcük olarak tanımlanmaktadır.

Birçok insan bilinçli ya da bilinçsiz günlük rutinlerin bazı formlarına katılmaktadırlar. Rutinler her gün meydana gelen bir sizi sıralanmış eylemler seti olarak tanımlanmaktadır (Watson ve DiCarlo 2016). Bizlerde yaşamımızda çeşitli sorumluluklarımızı yerine getirmemize yardım etmesi için çizelgeler kullanırız. Randevu defterleri, gün planlayıcılar, takvimler kullanırız. Yapılacaklar listesi yapar ve buzdolabına asar, cebimizde, çantamızda, cüzdanımızda taşırız. Bazılarımız ise yapmamız gerekenleri takip etmemizi sağlayan elektronik araçlar ve uygulamalar kullanırız. Fotoğraflı ya da yazılı etkinlik çizelgeleri de OSB tanılı bireyler için aynı işlevde kullanılmaktadır. Bu çizelgeler onlara tamamlanması gereken etkinlik ve becerileri hatırlatmaktadır. (McClannahan ve Krantz, 1999). Bu görsel destekler, bir yönlendirme aracı olarak kullanılan tek bir resim veya bir sıraya göre dizilmiş birden fazla resim olabilir. Bu etkinlik çizelgesi, bir sınıftan diğer bir sınıfa geçmek veya bireyin günlük aktivitelerinden tıraş olmaktan diş fırçalama etkinliğine geçmek için de kullanılabilmektedir (Banda ve Grimmett, 2008).

Etkinlik çizelgeleri, görsel destek sistemlerinin sistematik kullanımına ilişkin en önemli uygulamalardan biri niteliğindedir (Diken, 2010) ve alanyazında yaygın şekilde kullanılan görsel ipucu kartları, güç kartları, hatırlatıcı/hazırlayıcı video, öykü haritaları, video geri bildirimi ve yazılı replikler gibi görsel destek türlerinden biridir (Yücesoy-Özkan, 2016). OSB tanılı bireyler becerileri

tamamlamada sıklıkla yetişkinden gelen ipuçlarına güvenmekte (Spriggs vd., 2007) ve yetişkinden gelen ipucu olmadan etkinlik içi becerileri sürdürme ya da etkinlikleri tamamlamada güçlük yaşamaktadırlar (Bryan ve Gast, 2000). Bu çizelgeler, OSB tanılı bireylerin bir yetişkinin ipucu vermesi ve yönlendirmesi ihtiyacını azaltarak bireyin bağımsızlığını arttırmaktadır (McClannahan ve Krantz, 1999). Dolayısıyla etkinlik çizelgesi kullanımının öğretilmesindeki asıl amaç, OSB tanılı bireylerin bir başkasından ipucu almadan bağımsız bir şekilde boş zamanlarını sürdürerek tamamlamalarının sağlanması (McClannahan ve Krantz, 2010) tamamlanması gereken işler için birilerinin yönlendirme ve hatırlatmasına bağımlı olmak zorunda kalmamalarıdır (McClannahan ve Krantz, 1999). Dolayısıyla bireye tamamlanması gereken bir sonraki beceri ya da etkinlikle ilişki olan ayrıcı uyaran için etkinlik çizelgesini kontrol etmesi öğretilmektedir (Jimenez-Gomez vd., 2020).

Etkinlik çizelgeleri, öz bakım becerileri, günlük yaşam becerileri (Hall vd., 1995; Martin vd., 1982; Mechling vd., 2009; Pierce ve Schreibman 1994; Saloviita, 2016; Watson, 2017; Watson ve DiCarlo 2016; Wu vd., 2016), toplumsal yaşam becerileri (Burckley vd., 2015; Cheung vd., 2016; Detmer vd., 2000), oyun becerileri (Akers vd., 2016; Betz vd., 2008; Brodhead vd., 2018; Dalgın-Eyiip, 2011; Dauphin vd., 2004; Kimball vd., 2003; Machalicek vd., 2009; Morrison vd., 2002; Topcuoğlu, 2019; Ülke-Kürkçüoğlu vd., 2015), serbest zaman becerileri (Akgül, 2010; Blum-Dimaya vd., 2010; Carlile vd., 2013; Chan vd., 2014; Whatley vd., 2009), dil ve iletişim becerileri (Gülşen, 2019; Kimball vd., 2004; Meral, 2018), sosyal beceriler (Daneshvar vd., 2019; Krantz ve McClannahan, 1998), akademik becerileri (Bryan ve Gast, 2000; Douglas ve Uphold, 2014; Duttlinger vd., 2012; Elmacı, 2018; Hall vd., 1995; Ledbetter-Cho vd., 2017; Mathewson, 2010; Mattson ve Pinkelman, 2020; Spriggs vd., 2015; Spriggs vd., 2007; Taylor, 2018) ve mesleki becerileri (Arslan, 2017; Carson vd., 2008; Sower vd., 1980; Wacker ve Berg, 1983; White vd., 2011) gibi çeşitli alanlardan basit ya da karmaşık beceri ve etkinliklerle hazırlanabilmekte, ev ya da kurum ortamında bireylerin bağımsızlığını arttırmak amacıyla kullanılabilmektedir.

Etkinlik çizelgeleri, OSB tanılı bireylere basit ve karmaşık etkinlik dizilerini yetişkinden gelen ipucu olmadan tamamlamayı öğretmede oldukça etkili olduğu gerçekleştirilen birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Akers vd., 2016;

Akgül, 2010; Banda ve Grimmet, 2008; Betz vd., 2008; Birkan vd., 2007; Blum-Dimaya vd., 2010; Brodhead vd., 2014; Brodhead vd., 2018; Bryan ve Gast, 2000; Carlile vd., 2013; Carmichael, 2005; Cheung vd., 2016; Cihak, 2011; Clarke vd., 1999; Çuhadar ve Diken, 2011; Dalgın-Eyiip, 2011; Dansehvar vd., 2019; Dauphin vd., 2004; Detmer vd., 2000; Dooley vd., 2001; Dugan, 2006; Eliçin ve Tunalı, 2016; Elmacı, 2018; Gülşen, 2019; Göç, 2016; Kimball vd., 2003; Kimball vd., 2004; Krantz ve McClannahan, 1998; Ledbetter-Cho vd., 2017; Machalicek vd., 2009; Massey ve Wheeler, 2000; Mathewson, 2010; McDuff vd., 1993; Meral, 2018; Morrison vd., 2002; Pierce ve schreibman, 1994; Pierce vd., 2013; Radi, 2017; Sanchez, 2004; Spriggs vd., 2015; Stephenson, 2015; Taylor, 2018; Ülke-Kürkçüoğlu vd., 2015; Watson ve DiCarlo 2016**;** White vd., 2011; Yılmaz, 2017). Alanyazında gerçekleştirilen çalışmaların çoğu OSB tanılı bireylerle gerçekleştirilmiş olsa da diğer yetersizlik türü grubundaki bireyler üzerinde de etkinlik çizelgelerinin olumlu sonuçlarının olduğu görülmektedir. Çalışmalarda hem OSB hem de zihinsel yetersizlik grubundan bireyler (Burckley vd., 2015; Jimenez-Gomez vd., 2020; O'Reilly vd., 2005) zihinsel yetersizlik (Arslan, 2017; Carson vd., 2008; Chan vd., 2014; Connis, 1979; Douglas ve Uphold, 2014; Duttlinger vd., 2012; Hermansen, 2014; Martin vd., 1982; Mechling ve Gast, 1997; Saloviita, 2016; Spriggs vd., 2007; Sowers vd., 1980; Wacker ve Berg, 1983; Watson, 2017; Whatley vd., 2009), DEHB grubundaki bireyler (Cirelli vd., 2016; Stephenson, 2015), işitme yetersizliği grubundaki bireyler (Wu vd., 2016) gibi farklı yetersizlik gruplarındaki bireylere bağımsızlık kazandırmak amacıyla da etkili şekilde kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca tipik gelişim gösteren bireyler (Watson ve DiCarlo 2016; Jimenez-Gomez vd., 2020) ya da sadece problem davranışlar sergileyen bireyler (Zimmerman vd., 2017) üzerinde de etkinlik çizelgelerinin etkili olduğu belirtilmektedir.

2.1.2.1 Etkinlik Çizelgeleri Türleri

Etkinlik çizelgeleri bağımsız tepkileri arttırmak için farklı birçok fiziksel formdan (klasör, liste, elektronik ya da taşınabilir) oluşturulabilmekte ve sunulabilmektedir (Santman, 2018; McClannahan ve Krantz, 1999). Ancak hepsinin en önemli ortak noktası bir sonraki aşamaya geçmek için görsel ipuçlu fotoğraflardan oluşmasıdır. Bu fotoğraflar bireyi yönlendirmekte etkinliği gerçekleştirmesini ve ödül kazanmasını sağlamaktadır (McClannahan ve Krantz, 2010). Çizelgenin türüne, bireyin işlevsel seviyesine göre karar verilmektedir.

İleri okuma becerisine sahip öğrenciler için yönlendirmeli yazılı çizelgeler destekleyici olabilirken, resimli ipuçları, ikonlar, semboller ve diğer görsel formatlar okuma becerisi olmayan öğrencilerde daha etkili olabilmektedir. Görsel ipuçları öğrencilerin çizelge anlayışını geliştirmek için kelime ya da cümleler ile de eşleştirilebilmektedir (Boutot ve Dukes, 2011).

Etkinlik çizelgeleri ilk kez kullanılacak ise eğer genellikle her sayfasında bir resim ya da sözcük ile bireyi etkinliği gerçekleştirmeye, etkinlikle meşgul olmaya ya da ödül almaya yönlendiren 3 halkalı bir klasör içerisinde kitap şeklinde formu kullanılmaktadır. Bireyin özelliklerine bağlı olarak etkinlik çizelgeleri bir etkinliğin her bir basamağının ayrı ayrı gösterilerek ayrıntılı şekilde ya da genel bir şekilde beceri ya da etkinliğin tümünü bireyin gerçekleştirmesi için yönlendiren tek bir resim ya da sembol ile (McClannahan ve Krantz, 1999) kolay ve basitten zor ve karmaşığa doğru farklı şekillerde (McClannahan ve Krantz, 2010) hazırlanabilmektedir. Bu formatta yer alan görseller fotoğraflarla, çizimlerle ve yazılı sözcüklerle oluşturulabilmektedir (Koyama ve Wang, 2011). Kitap formatında olan klasör şeklindeki çizelgeler etkinlik çizelgelerinin en geleneksel formatıdır (Giles ve Markham, 2017; MacDuff vd., 1993). Yapılan çalışmalar da etkinlik çizelgelerinin bir poster ya da pano üzerine resimlerin dizilmesi ya da liste şeklinde alt alta yazılması (Connis, 1979; Detmer vd., 2000; Dooley vd., 2001; Duttlinger vd., 2012; Machalicek vd., 2009; Mathewson, 2010; Sowers vd., 1980; White vd., 2011), geleneksel şekilde tipik olarak her sayfasında bir resim ya da resim ve yazının yer aldığı çok sayfalı 3 halkalı klasör içerisinde (Akers vd., 2016; Arslan, 2017; Bryan ve Gast, 2000; Chan vd., 2014; Dansehvar vd., 2019; Gülşen, 2019; Mattson ve Pinkelman, 2020; Meral, 2018; Saloviita, 2016; Taylor, 2018; Watson ve DiCarlo, 2016) sunulan farklı formlarda hazırlandığı görülmektedir. Etkinlik çizelgeleri yalnızca resimlerden metne değil, aynı zamanda masa üstü ve cep bilgisayarlarıyla sunulan video uygulamaları ve uyarana da genişletilebilmektedir (Krantz ve McClannahan, 2014). Özellikle son yıllarda yapılan çalışmaların teknolojik tabanlı etkinlik çizelgeleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çizelgeler, etkinlikleri temsil eden fotoğraf, yazı, ses ya da video gibi işitsel ve görsel ipuçlarının bazılarının ya da birkaçının bir arada kullanılarak hazırlanan slaytlar ya da farklı uygulamalarla bilgisayar, tablet bilgisayar, İPad, İPod, akıllı telefon ya da dijital akıllı saat gibi teknolojik araçlar aracılığıyla sunulan formatın (Blum-Dimaya vd., 2010; Brodhead vd., 2018;

Burckley vd., 2015; Carlile vd., 2013; Chan vd., 2014; Cheung vd., 2016; Dauphin vd., 2004; Douglas ve Uphold, 2014; Eliçin ve Tunalı, 2016; Elmacı, 2018; Giles ve Markham, 2017; Göç, 2016; Jimenez-Gomez vd., 2020; Kimball vd., 2003; Kimball vd., 2004; Ledbetter-Cho vd., 2017; Radi, 2017; Rehfeldt vd., 2004; Stephenson, 2015; Spriggs vd., 2015; Topcuoğlu, 2019; Ülke-Kürkçüoğlu vd., 2015) kullanıldığı görülmektedir.

Geleneksel etkinlik çizelgeler ile teknoloji temelli olarak sunulan etkinlik çizelgelerinin karşılaştırıldığı çalışmaların (Cihak, 2011; Giles ve Markham, 2017; Mechling vd., 2009; Yılmaz, 2017;) bazılarında geleneksel çizelgelerin kullanımının bireyler üzerinde daha etkili olduğu (Giles ve Markham, 2017), bazılarında teknoloji temelli çizelgelerin daha etkili olduğu (Yılmaz, 2017; Dauphin vd., 2004) bazılarında ise her iki tür çizelge ile de benzer sonuçlar (Cihak, 2011) elde edildiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Cihak (2011) iki çizelgenin de katılımcıların geçiş becerilerini arttırdığına ilişkin bulgulara ulaştığından dolayı çizelge türüne çizelgenin kullanılacağı bireyin tercihine dayalı olarak yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çizelgenin türü, çizelgede hangi bilginin nasıl sunulacağına ve çizelgenin nerede sunulacağı gibi kararlar yaş ve gelişimsel gereksinimleri gibi bireyin belirli kişisel özellik ve tercihlerine dayanarak planlanmaktadır. Bireyin çizelgede sunulan bilgiyi anlaması ve nasıl ulaşacağını bilmesini sağlamak önemlidir. Bu nedenle, görsel çizelgelerin formatı, nasıl ve nerede kullanılacağı dikkatlice düşünülmesi gereken önemli bir konudur (Boutot ve Dukes, 2011).

2.1.2.2 Etkinlik Çizelgelerinin Faydaları

Birçok çalışmada etkinlik çizelgeleri gibi görsel desteklerin OSB tanılı bireyler üzerinde kullanılan çok etkili bir araç olduğu vurgulanmakta (Bryan ve Gast, 2000; Dauphin vd., 2004; Dettmer vd., 2000; Kimball vd., 2004; Krantz vd., 1993; MacDuff vd., 1993; Massey ve Wheeler, 2000) ve birçok yararından bahsedilmektedir. Etkinlik çizelgelerinin en temel amacı OSB tanılı bireylerin yetişkine olan bağımlılığını azaltmasıdır (Bryan ve Gast, 2000; MacDuff vd., 1993; McClannahan ve Krantz, 1999; Pierce ve Schreibman,1994; Watson ve DiCarlo 2016). Bu amaçla etkinlik çizelgeleri ile bireylerin edinmiş oldukları becerilerin kalıcılığının ve genellenmesinin sağlanmasında ve bireylere yeni beceriler edindirilmesinde kullanılarak bağımsızlık kazandırmak amaçlanmaktadır (McClannahan ve Krantz, 1999).

OSB, etkinlikle meşgul olma, etkinlikleri tamamlama ve etkinlikler arası geçişlerde yetişkine bağımlı olma ile karakterize edilen gelişimsel bir yetersizliktir. Özellikle OSB tanılı bireylerin etkinlikleri tekrar tekrar yapmaya olan eğilimleri ve aynı zamanda belirli rutinleri takip etmeye olan bağımlılıklarından dolayı geçişler bu bireyler için oldukça zor olabilmektedir (Bryan ve Gast, 2000). Görsel etkinlik çizelgelerinin OSB tanılı bireylerin etkinlikler arasında ya da etkinlik içerisindeki basamaklar arasında bağımsız geçiş yapma (Akgül, 2010; Bryan ve Gast, 2000; Carmichael, 2005; Carson vd., 2008; Cihak, 2011; Connis, 1979; Detmer vd., 2000; Dooley vd., 2001; Goldman vd., 2018; Kimball vd., 2003; Radi, 2017; Sowers vd., 1980), etkinlik içi davranışlarla ve çizelgeyle meşgul olma davranışlarında (on-task, on-schedule behaviors) (Mattson ve Pinkelman, 2020; Watson ve DiCarlo 2016**;** Çuhadar, 2008; Spriggs vd., 2007; O'Reilly vd., 2005; Morrison vd., 2002; Bryan ve Gast, 2000; Massey ve Wheeler, 2000; MacDuff vd., 1993) ayrıca karmaşık zincirleme beceri/etkinliklerinin basamaklarının bağımsız tamamlanmasında ve bağımsızlıkta (Banda ve Grimmet, 2008; Bryan ve Gast, 2000; Pierce ve Schreibman, 1994; Watson ve DiCarlo, 2016) artışa yol açtığı alanyazında birçok çalışmada ortaya konulmuştur.

OSB tanılı çocukların ebeveynleri sıklıkla çocuklarının değişikliklere karşı gösterdikleri dirençten muztariptirler. Etkinlik çizelgeleri bu çocukların çevrelerindeki ve her zamanki etkinliklerinde meydana gelen değişikliklere adapte olmayı öğrenmelerine yardım etmektedir. Çocuğun çizelgesindeki fotoğrafları yeniden sıralamak, farklı açılardan çekilmiş resimleri orjinal resminin yerine kullanmak, ustalaştığı etkinliklerin resimlerini çıkarmak, yeni foroğraflar ve yeni etkinlikler eklemek, etkinlik çizelgesini uzatmak ve etkileşim partnerini değiştirmek gibi tüm bu işlemlerin tamamı değişiklikleri tolere etmeleri için bu bireylere yardım etmektedir. Bazen etkinlik çizelgelerinin kendisi değişikliğe direnci azaltmak için yeterli olabilmektedir (Krantz ve McClannahan, 2014). Etkinlik çizelgelerine ilişkin yapılan araştırmalarda etkinlik çizelgelerinin OSB tanılı bireylerin etkinlikle meşgul olma davranışlarında artışa yol açarken aynı zamanda problem davranışlarında da düşüşe yol açtığı görülmektedir (Banda ve Grimmett, 2008; Brayn ve Gast, 2000; Buschbacher vd., 2004; Clarke vd., 1999; Detmer vd., 2000; Dooley vd., 2001; Kimball vd., 2003; Krantz vd., 1993;

Machalicek vd., 2009; Massey ve Wheeler, 2000; O'Reilly vd., 2005; Sanchez, 2004; Zimmerman vd., 2017).

Etkinlik çizelgesi kullanımının bireylere öğretimi ile bireylerin sosyal etkileşim becerisini geliştirmesine de katkı sağlamaktadır (Akgül 2010; Akers vd., 2018; Betz vd., 2008; Brodhead vd., 2014; Krantz ve McClannahan,1998; McClannahan ve Krantz, 1999). Dolayısıyla küçük çocukların etkinlik çizelgelerinin en azından bir basit etkileşim görevinin yer alması önerilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999). Son olarak da fotoğraflı ve yazılı etkinlik çizelgeleri bireyin seçim yapmasına yardım eden bir çerçeve sağlamaktadır. Dikkatli ve sistemli bir öğretim sağlandığında bu bireylerin sadece çizelge takip etmeyi değil aynı zamanda etkinlikleri sıralamayı ve boş zaman etkinliklerini seçmeyi de öğrenmeleri sağlanabilmektedir (Akgül, 2010; Birkan, 2015; McClannahan ve Krantz, 1999). Bireylere temel bir çizelge izleme becerisi kazandırıldıktan sonra, seçim yapmayı öğretmeye başlanabilmektedir (Krantz ve McClannahan, 2014).

2.1.2.3 Etkinlik Çizelgesi Kullanımı İçin Gerekli Ön Koşul Beceriler ve Bu Becerilerin Kazandırılması

Etkinlik çizelgelerinin kullanımının öğretiminden önce bireylerin bazı ön koşul becerileri yerine getiriyor olmaları gerekmektedir. Bunlar; zemin üzerindeki bir nesnenin resmini ayırt etme, birbiri ile aynı/benzer olan nesneleri eşleme, resim-nesne eşleme, fiziksel yardımı kabul etme ve materyal kullanımıdır (McClannahan ve Krantz, 1999). McClannahan ve Krantz (1999), etkinlik çizelgesi kullanımı için gerekli ön koşul becerilere çocuğun sahip olup olmadığının değerlendirilmesi ve sahip olmayan çocuklara bu ön koşul becerilerin öğretilmesinde neler yapılması gerektiği ile ilgili olarak şunlardan bahsetmektedir.

Bazı küçük OSB tanılı bireyler düz bir zemin üzerine yerleştirilmiş olan resim ya da fotoğraf sunulduğunda arka plana değil resme dikkatlerini vermeleri gerektiğini öğrenmemiş olabilirler. Fotoğraflı etkinlik çizelgelerini takip edebilmek için bireylerin öncelikle dikkatle incelemeleri gereken şeyin zemin değil resim olduğunu öğrenmeleri gerekmektedir. Bireyin bu becerisi aynı renkte elişi kağıtları ve seçilmiş tanıdık nesnelerin yapışkanlı etiketler kullanılarak üç halkalı bir dosya yerleştirilmesi suretiyle oluşturulan basit bir kitap ile geliştirilebilmektedir. Bunun için aynı renkteki on tane el işi kâğıdı plastik poşet dosyalara konularak üç halkalı dosyaya takılmalı ve her el işi kağıdının farklı bir

konumuna bir görsel yapıştırılmalıdır. Bu hazırlık sonrasında bireyin yanında oturulmalı ve kitabın ilk sayfası açılarak "resim nerede?" ya da "resmi göster" denilmelidir. İlk beş saniye içerisinde birey resme dokunur ise veri toplama formundaki ilgili yere (+) işareti koyulmalı, eğer birey resme dokunmaz ya da arka plana dokunur ise (-) işareti konulmalıdır. Eğer birey 10 sayfalık bir kitabın en az 8'inde resme dokunduysa resim-arka plan ayırt etme becerisine sahip olduğu varsayılmalıdır. Eğer bireyin bu beceriyi öğrenmediği sonucuna ulaşılırsa her gün birkaç kere bu becerinin öğretimi planlanmalıdır. Öğretimde bireye sunmak üzere sevdiği yiyecek ya da oyuncaklar kullanılmalıdır. Öğretim sırasında bireye "resmi göster" dedikten sonra el ile fiziksel ipucu sunularak bireyin resme dokunması sağlanmalı ve hata yapması önlenmelidir. Fiziksel ipucuyla gerçekleştirdiği doğru tepkiler "aferin, resmi buldun" gibi sözlerle pekiştirilmeli yiyecek ya da oyuncak sadece birey bağımsız şekilde resme dokunduğunda verilmelidir.

Bireyler nesne resim eşleştirmeyi öğrenmeden önce nesne ile nesneyi eşlemeyi öğrenmektedirler. OSB tanılı küçük çocuklar için sıklıkla iki muz, iki bardak gibi üç boyutlu nesneleri eşlemek iki tane aynı resmi eşleme gibi iki boyutlu nesneleri eşleştirmekten daha kolay olmaktadır. Bireyin bu beceriye sahip olup olmadığını değerlendirmek için beş farklı oyuncak ya da ev eşyası çalışılacak masaya konulmalı ve birey ile birlikte oturulmalıdır. Bu beş nesne ile aynı olan eşlerinde bireyin yanına, kucağınıza ya da bireyin görebileceği bir yere yerleştirilmelidir. Bireyin yanında ki nesnelerden biri alınmalı (örneğin kaşık) bireye gösterilerek "göster" denilmeli ve bireyin masa üzerinde olan aynı nesneyi göstermesi beklenmelidir. Aynı nesneye beş saniye içerisinde dokunur ya da nesneyi alır ise bu tepki (+) olarak ilgili forma işaretlenmeli, eğer dokunmaz, almaz, yanlış nesneyi seçer ya da tepkide bulunmazsa (-) olarak işaretlenmelidir. Bireye on defa eşleme fırsatı verene kadar bu değerlendirmeye devam edilmelidir. On denemeden sekizinde doğru tepkide bulunduğunda bireyin eşleme becerisine sahip olduğu varsayılmaktadır. Eğer bireyin eşleme becerisine sahip olmadığı sonucu ortaya çıkarsa yukarıda anlatıldığı gibi fiziksel ipucu, pekiştireç ve ödül kullanılarak bu becerinin öğretimi yapılmalıdır.

Resimli etkinlik çizelgesinin kullanımında nesne resim eşleme becerisine sahip olmak zorunludur. Bireyin bu beceriye sahip olup olmadığını değerlendirmek için diğer bir kitap hazırlanmalıdır. Bu kitap aynı renkte beş el işi kağıdının poşet dosyalara yerleştirilerek üç halkalı bir dosyaya takılmasıyla

oluşturulmalıdır. Daha sonra bireyin aşina olduğu beş fotoğraf ya da gazeteden kesilen resim her bir el işi kağıdına yerleştirilmeli ve bu resimlerle aynı olan beş nesne hazırlanmalıdır. Bu hazırlık tamamlandıktan sonra yine bireyle birlikte oturulmalı, kitap ve nesneler çocuğun önüne konulmalıdır. Daha sonra kitabın ilk sayfası açılmalı ve "göster" derken aynı zamanda ilk sayfadaki resim işaret edilmelidir. Yardım gerekiyorsa bireyin eli yönlendirilerek resmi işaret etmesine yardım edilmelidir. Ve sonra "bul" diyerek bireyin gerçek resim ile aynı olan nesneyi masa üzerinden bulup alması için yönlendirilmelidir. Birey doğru nesne ile eşler eşlemez birey ilgi duyduğu kucaklama, çak yapma, gıdıklama gibi özel hareketlerle pekiştirilmelidir. Her sayfa için aynı süreç tekrar edilmelidir. Kitabı bir sonraki kullanmada "göster" ve "bul" yönergelerini kullanarak beş saniye tepki vermesi için beklenmelidir. Verdiği tepkiye göre ilgili forma uygun olan işaretleme yapılmalıdır. Eğer birey beş denemeden en az üçünde doğru tepki veremez ise aynı kitap ve nesneler kullanılarak kitabın bireye ilk tanıtıldığı süreç tekrarlatılarak becerinin öğretimi yapılmalıdır. Resmi göstermeye model olunmalı, bireyin göstermesi için yardımda bulunulmalı ve resimle aynı nesne eşlenmeli ve ardından birey pekiştirilmelidir. Belli bir zaman sonra sunulan yardım aşamalı olarak geri çekilmelidir. Birey yardımsız nesneyi bulduğu zaman pekiştirici yiyecek ya da oyuncak oyuncakla birlikte hoşuna giden kucaklama, gıdıklama gibi özel ilgi duyduğu pekiştireç de sunulmalıdır. Birey her sayfayı doğru bir şekilde tamamladığında yeni bir kitap oluşturmanın zamanı gelmiş demektir ve bu yeni kitapta ilk kitabın sunulduğu şekilde sunulmalıdır. Her yeni kitabın ilk sunumunda birey beş sayfadan en az üçünde doğru eşleme yapana kadar yeni kitap oluşturmaya devam edilmelidir.

Etkinlik çizelgelerinin kullanımına başlamadan önce bireyin fiziksel yönlendirmeyi kabul edip etmediğinin de bilinmesi gerekmektedir. Çizelge izlemeyi öğretmede fiziksel ipucu yoğun şekilde kullanılmaktadır. Bazı OSB tanılı bireyler bu fiziksel temastan rahatsız olmazken bazı bireylerin ise bağırma, ağlama, direnç gösterme gibi tepkiler gösterdikleri görülmektedir. Bu nedenle ilk olarak bireyin henüz ustalaşamadığı diş fırçalama, ayakkabı giyme, kaşık kullanma gibi becerileri gerçekleştirdiği sırada yardımda bulunulduğunda bireyin gözlemlenmesi gerekmektedir. Birey yardım sırasında rahatsızlık göstermiyorsa genellikle etkinlik çizelgelerinin öğretiminde kullanılan yönergelere iyi bir şekilde tepki verecek anlamına gelmektedir. Bireyin bu dokunuşlara tepki verdiği

durumlarda yapılacak birkaç şey bulunmaktadır. Öncelikle bireyin ne tür temastan hoşlandığının bilinmesi gerekmektedir. Eğer birey gıdıklanmadan, kucağınızda sallanmaktan ya da havaya atılmaktan hoşlanıyorsa bu hareketlerin her yapılışında küçük bir parça fiziksel yardım eklenmeli ve her seferinde bir parça arttırılmalıdır. Örneğin; birey gıdıklanmadan hoşlanıyor ise onu gıdıklamadan önce eli tutulmalı ve karşısındakini nasıl gıdıklayacağı gösterilmelidir. Ya da birey sırta binmeden hoşlanıyorsa birey sırta bindirilmeden önce yatak üzerine ya da sandalye üzerine çıkması için fiziksel olarak yardımda bulunulmalıdır. Fiziksel ipucu bireyin sevdiği yiyecek ya da oyuncaklarla sunularak da bireyin fiziksel temasa alışması sağlanabilmektedir. Bunun için bireyin sevdiği bir yiyeceği alması için elinin üzeri tutularak fiziksel temasta bulunulabilir ve bu yardım her seferinde biraz daha arttırılabilmektedir. Bireyin sevdiği bir oyuncak yüksek bir rafa konularak bireyin oyuncağa ulaşması için havaya kaldırılıp oyuncağı alması için eli tutularak yönlendirilebilir. Bireyin direnç göstermediği her deneme sonrasında fiziksel ipucunun derecesi yükseltilmelidir.

Etkinlik çizelgelerinin kullanımına başlamadan önce kritik bir önem taşımasa da bireyin materyal kullanımı göz önünde bulundurulmalıdır. Bireyin boncuk dizme ya da yapboz yapma gibi becerilere sahip olması ilk resimli etkinlik çizelgesi öğretiminde zorunlu olmasa da oldukça yardımı dokunmaktadır. Genç bireyler sıklıkla yeni bir iş ya da oyun becerisini çizelge izleme becerisiyle aynı zamanda edinebilmektedirler ancak bireyin ustalaştığı bazı etkinliklerin belirlenerek kullanılması bireyin beceriyi daha hızlı öğrenmesine katkı sağlamaktadır.

2.1.2.4 İlk Etkinlik Çizelgesi Hazırlama Süreci

McClannahan ve Krantz (1999), ilk etkinlik çizelgelerini hazırlama sürecinde yapılması gerekenleri etkinliklerin seçilmesi, etkinlik fotoğraflarının hazırlanması, çizelgenin hazırlanması ve çevrenin düzenlenmesi şeklinde sırasıyla gerçekleştirilmesi gereken basamaklar şeklinde sıralamaktadır. Aşağıda her bir basamak ile ilgili ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

Etkinliklerin seçilmesi: Çizelgede yer alan etkinliklerin bazıları bireyin ustalaştığı ya da aşina olduğu etkinliklerden oluştuğunda bireyler çizelge izleme becerisini daha hızlı öğrenmektedirler. İlk çizelgelerin en fazla beş ya da altı etkinlik içerecek şekilde kısa tutulması da becerinin kısa sürede edinilmesine katkı sağlamaktadır. Seçilen etkinliklerin bireyin yaşına uygun olması da önemlidir.

Böylece birey çizelgesini bağımsız şekilde izlerken daha usta ve yeterli görünecektir. Ayrıca seçilen etkinliklerin bitişinin açık şekilde anlaşılmasına dikkat edilmelidir. Böylece birey etkinliğin tamamlandığını anlaması kolaylaşmaktadır. Son olarak da ilk çizelgelerin sonunda çocuğun yemekten hoşlandığı ya da oynamaktan hoşlandığı ödül niteliğinde bir etkinlikle bitirilmelidir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Etkinlik fotoğraflarının hazırlanması: Çizelgede yer alacak görsellerle ilgili kesin bir kural yoktur ancak bireyin yaş ve işlevsel düzeyi göz önüne alınarak, bireyin çabuk ve kolayca kavrayabileceği formda oluşturulması önemlidir. Basit fakat açıklayıcı olmalı gerekiyorsa resimler, yazılı kelimeler gibi farklı görsel destek formları bir arada kullanılabilmektedir. Soyutluktan uzak gerçek nesnelerin fotoğrafları ya da gerçeğe yakın çizimleri olabilir (Hodgdon, 2000). Fotoğrafların çekimi için fotoğrafçı olunması gerekmemektedir ancak bazı basit önemli kurallara dikkat etmekte fayda görülmektedir. Fotoğraflar sadece hedef materyal ya da etkinliği göstermeli ve bireyin kafasının karışmasına neden olabilecek diğer nesne ve durumlar fotoğrafa dahil edilmemelidir. Etkinliği temsil eden materyal sade boş bir arka planda ve hedef materyalin tüm fotoğrafı dolduracağı şekilde çekilmelidir. Son olarak da fotoğrafların net olmasına dikkat edilmelidir (McClannahan ve Krantz, 1999). Fotoğraflar bir fotoğraf stüdyosunda bastırabilmekte ya da renkli çıktısı alınarak kullanılabilmektedir.

Etkinlik çizelge dosyasının hazırlanması: Fotoğraflar çekilip bastırıldıktan sonra çocuğun yaş, fiziksel özellikleri ve motor becerilerine bağlı olarak 7*9 ya da 9*12 boyutunda bir klasör ya da küçük bir fotoğraf albümü içerisinde fotoğraflar sunulabilmektedir. Açıldığında düz olduğundan bireyin kaldığı yeri kaybetmemesi açısından üç halkalı klasörler daha kullanışlı olmaktadır. Etkinlik sayısı kadar poşet dosyanın içerisine fon kartonu yerleştirdikten sonra poşet dosyalar klasöre takılmalıdır. Tüm sayfalar aynı olmalıdır. Her bir fotoğraf şeffaf kartlıklara yerleştirmeli ve şeffaf kartlıkların ortasına çift taraflı cırt cırtlı bantların bir tarafı yapıştırılmalıdır. Cırt cırtlı bandın diğer tarafı ise klasöre takılı olan poşet dosyaların ortasına yapıştırılmalıdır. Bu bantlar sayesinde birey ilk etkinliklerde ustalaştığında etkinliklerin sırasını değiştirmek ya da farklı etkinlikler eklemek mümkün hale gelmektedir. Son olarak etkinliklerin yapılacağı sıraya uygun olarak etkinlik fotoğraflarının yer aldığı şeffaf kartlıklar her poşet dosyalara yapıştırılan cırt cırtlı bantlara takılmalıdır.

Ödül fotoğrafının çizelgenin son sayfasında yer almamasına dikkat edilmelidir (McClannahan ve Krantz, 1999). Sayfayı çevirmeyi kolaylaştırmak için "Velcro" noktaları her sayfanın sağ alt köşesine yerleştirilebilmektedir (Krantz ve McClannahan, 2014).

Çevrenin düzenlenmesi: Çizelge izleme becerisinin öğretimine başlamadan önce öğretim yapılacak ortamın belirlenmesi ve kullanılacak materyallerin bir masa, tezgâh, raf gibi çocuğun ulaşabileceği bir yere soldan sağa doğru dizilmesi gerekmektedir. Çizelgeler birçok ortamda kullanılabilmektedir. Ancak başlangıçta oyun/serbest zaman etkinlikleri ile hazırlanan çizelgeler hem çizelgenin duracağı hem de etkinliğin tamamlanabilmesine yetecek büyüklükte masa, sıra ya da yer gibi bir zemin üzerinde kullanılmaktadırlar. Zemin yeterince büyük ise kullanılacak materyallerde aynı zemin üzerine yerleştirilebilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999).

2.1.2.5 Etkinlik Çizelgesi Kullanımının Öğretimi

İlk etkinlik çizelgelerinin ana amacı, sadece içerik değil, bundan daha önemlisi OSB tanılı bireye çizelge izlemenin temelini öğretmektir (Krantz ve McClannahan, 2014). Bu temele dayalı olarak ilk etkinlik çizelgelerinin kullanımı ile ilgili yapılan öğretim sürecinde; birey, çizelge dosyasını açmayı, ilk sayfayı çevirmeyi, etkinlik resmini işaret etmeyi, etkinlik için gerekli materyalleri almayı, etkinliği yerine getirmeyi, materyalleri yerine geri koymayı ve çizelgeye dönerek bir sonraki sayfayı çevirmeyi öğrenmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999; McClannahan ve Krantz, 2010). Etkinlik çizelgesi izleme becerisinde birey ustalaştıktan sonra etkinlik çizelgeleri ile yeni beceriler öğretilmeye ve bu becerilerde bağımsızlaşmaları sağlanmaya başlanabilmektedir (Krantz ve McClannahan, 2014).

Etkinlik çizelgesi kullanımının öğretimi normal eğitimden farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. Tipik gelişim gösteren bireylerde genellikle giderek artan ipucu ile öğretim kullanılmaktadır. Bu yöntem tipik gelişim gösteren bireylerde oldukça başarılı olmasına rağmen OSB tanılı bireylerin hata yapma olasılıklarını arttırmakta ve bu bireyler üzerinde aynı olumlu etkiyi göstermemektedir. Hata meydana geldiğinde tekrar edilme olasılığının yüksek olması ve bu hataları önlemek için bireye yardım etmek giderek zorlaştığından çok tercih edilmemektedir. Ayrıca yanlış tepkilerde pekiştireç sunulmadığından çocuk dikkatsiz ve problemli davranışlar sergileyebilmektedir. Bu nedenlerden dolayı

OSB tanılı bireylere ilk etkinlik çizelgelerinin kullanımının öğretiminde hataları önlemek amacıyla öncelikle öğretime tam fiziksel ipucuyla başlanmakta (elle yönlendirme) ve çocuk doğru tepkide bulunmayı öğrendikçe sunulan ipucu aşamalı şekilde zamanla azaltılmaktadır (McClannahan ve Krantz, 1999).

Her ne kadar etkinlik çizelgesi kullanımının öğretiminde ipucu sunma ve ipucunu geri çekmeyi içeren aşamalı yardımla yapılmasının uygun olduğundan bahsedilse ve çalışmaların çoğunda aşamalı yardımla öğretim kullanılsa da (Akgül, 2010; Betz vd., 2008; Brayn ve Gast, 2000; Çuhadar, 2008; Çuhadar ve Diken, 2011; Kimball vd., 2003; Krantz vd., 1993: Massey ve Wheeler, 2000; McDuff vd., 1993; Morrison vd., 2002; Springs vd., 2007; Ülke-Kürkçüoğlu vd., 2011) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim (Carmichael, 2005; Cihak, 2011; Dauphin vd., 2004; Massey ve Wheeler, 2000), artan bekleme süreli öğretim (Carlile vd., 2013), sabit bekleme süreli öğretim (Machalicek vd., 2009; Zimmerman vd., 2017) gibi tepki ipuçlarının sunulduğu, sözel ipucu, işaret ipucu, fiziksel yardım gibi farklı ipucu türlerinin bir ya da bir kaçının bir araya getirilerek kullanımıyla yapılan çalışmalar (Connis, 1979; Carson vd., 2008; Detmer vd., 2000; Dooley vd., 2001; Duttlinger vd., 2012; Soldner vd., 2005; Hall vd., 1995; Sowers vd., 1980) olduğu ve ayrıca video model yöntemi ile sunumlarının yapıldı (Dauphin vd., 2004; Kimball vd., 2004; Stromer vd., 2006) çalışmalar da bulunmaktadır.

McClannahan ve Krantz, (1999) tarafından geliştirilen etkinlik çizelgesi izleme becerisi öğretim sürecinin basamakları (Tablo 2.1) ve bu basamaklarla ilgili detaylı bilgi aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2.1. Etkinlik çizelgesi izleme becerisi öğretim süreci

<table>
<tr><td colspan="2">Öğretime Hazırlık Süreci
Çizelgeyi ve materyalleri hazırlama
Pekiştireç ve ödülleri hazırlama
Sembolleri yakına yerleştirme</td></tr>
<tr><td colspan="2">Başlama Yönergesinin Verilmesi
(Örn: “Lütfen yapacak bir şey bul”)</td></tr>
<tr><td>Elle yönlendirme Kullanımı
Çizelgeyi aç/sayfayı çevir
Fotoğrafı işaret et
Materyalleri al
Etkinliği tamamla
Materyalleri yerlerine koy
Çizelgeye geri dön
Bir sonraki sayfayı çevir</td><td>Pekiştireç/Ödül Sunumu
Yiyeceği arkadan ver
Sembolü arkadan ver
Sembolün verilişini birey görmeli</td></tr>
<tr><td colspan="2">İpucu Silikleştirme Sürecinin Kullanımı
Aşamalı Yardım
Uzamsal geri çekme
Gölge olma
Fiziksel yakınlığı azaltma</td></tr>
<tr><td colspan="2">Hata Düzeltme Sürecinin Kullanımı
Bir önceki ipucu silikleştirme sürecine geri dön
Çizelge dosyasını kapat ve oturuma yeniden başla
Tekrar başla; fiziksel yardıma geri dön ve tüm çizelgeyi yeniden öğret
Pekiştireçlerin/ödüllerin gücünü değerlendir
Çok fazla hata yapılan etkinliği yeni bir etkinlik ile değiştir</td></tr>
</table>

McClannahan ve Krantz, (1999, s. 38).

Öğretime hazırlık: Öğretime başlamadan önce öğretim anında kullanılacak materyallerin yerleştirilmesi gerekmektedir. Etkinlik çizelgesi çalışılacak alanının biraz uzağına ve materyaller çalışılacak alanda bir yüzeye ya da yakın bir rafa etkinliklerin yapılış sırasına göre soldan sağa olarak sıralanmalıdır. Öğretim sırasında eğer yiyecek pekiştireci kullanılacaksa bu yiyecek küçük parçalar halinde bir kap içerisinde uygulamacının rahatlıkla ulaşabileceği bir yere konulmalıdır. Ayrıca öğretim sırasında telefon ile konuşmak, kapıya bakmak, birileri ile konuşmaktan kaçınılmak gerekmektedir. Ancak televizyon sesi, diğer aile üyelerinin ya da etraftaki diğer kişilerin konuşması ya da diğer kişilerin giriş çıkışları gibi durumlardan kaynaklanan gürültünün öğretim sürecinde yaşanması önemli değildir. Bireyin etraftaki bu dikkat dağıtıcı uyaranların varlığında etkinliklerle meşgul olmayı öğrenmesi gerekmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Başlama yönergesi verme: Öğretime hazırlığın tamamlanmasının ardından bireye “oyuncaklarınla oyna, yapacak bir şeyler bul, okul sonrası işlerini yapma zamanı” gibi bir yönerge sunulmalıdır. Bu yönergeye karar verirken genel bir yönerge olmasına ve birey çizelge izlemede ustalaştıktan sonra bile kullanımının

uygun ve rahat olmasına dikkat edilmelidir. Yönerge sadece bir kere verilmelidir. Bireye yetişkin yönergesinden bağımsız olma öğretildiğinden dolayı başlama yönergesinin ardında birey uygulamacı ile etkileşime girmesi gereken bir etkinliğin olduğu sayfayı çevirene kadar ya da çizelgeyi tamamlayana kadar uygulamacı birey ile konuşmamalıdır (McClannahan ve Krantz, 1999).

İpucu sunma süreci (Elle yönlendirme/Tam fiziksel ipucu): Başlama yönergesinin verilmesinin ardından bireyin arkasında durulmalı ve birey çizelgesine doğru yönlendirilmelidir. Bu genellikle bireyin kolundan ya da omuzundan tutularak çizelgeye doğru hareket etmesinin sağlanmasıyla gerçekleştirilmektedir. Uygulamacının elinin bireyin elinin üzerinden tutarak çizelgeyi açması ve ilk resmi işaret etmesi için ipucu sunulmalıdır. Ardından resimdeki etkinlik ile ilgili materyallerin bulunduğu yere yönlendirmeli ve materyalleri alarak kullanması gereken alana getirmesi sağlanmalıdır. Bir sonraki aşama olarak çizelgedeki etkinliği tamamlaması için bireyi yönlendirme gelmektedir. Bireyin aşina olduğu bir etkinlik ise bireye sadece gerektiğinde ve hata yapmasını önleyecek çok az bir miktarda ipucu sunulmalıdır. Tamamlanan etkinliğin ardından materyallerin alındığı yere geri koyulması için birey yönlendirilmelidir. Tüm bunların ardından bireyin tekrar çizelgeye geri dönmesi, sayfayı çevirmesi ve bir sonraki etkinlik fotoğrafını işaret etmesi, gerekli materyallerin olduğu alana giderek materyalleri alması, etkinliğin yapılacağı alana getirmesi ve etkinliği tamamlaması için birey yönlendirilmelidir. Çizelgedeki her bir etkinlik için bireye fiziksel yardım sunularak; çizelgeyi açması/sayfayı çevirmesi, fotoğrafı işaret etmesi, etkinlik için gerekli materyali alması ve çalışma alanına getirmesi, etkinliği tamamlaması, materyalleri alındıkları yere geri götürmesi, çizelgeye geri dönmesi ve bir sonraki sayfayı çevirmesi için aynı süreç tekrar edilmelidir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Sunulan elle yönlendirme bireyin doğru tepkileri devam ettirdiği sürece mümkün olan en hızlı şekilde geri çekilmeli (Birkan, 2015) ve aşamalı yardım, uzamsal geri çekme, gölge olma ve fiziksel yakınlığı azaltma şeklinde silikleştirilerek elle yönlendirme tamamen ortadan kaldırılmalıdır (Krantz ve McClannahan, 2014). Elle yönlendirme tamamen ortadan kaldırıldığında yetişkin yakınlığı da geri çekilmiş olmaktadır. Ayrıca her bir görsel uyaranı uzun davranış zinciri için ayırt edici hale getirmek amaçlandığından dolayı (yetişkinin verdiği

yönergeden ziyade) bu süreçte bireye sunulan pekiştireçler de giderek azaltılmalı ve sadece ipuçsuz tepkilerde pekiştireç sunulmalıdır (Birkan, 2015).

Ödüllerin verilmesi: Çizelge izlemeyi öğretme sürecine başlandığında ödüller yoğun şekilde sunulmalıdır. Birey iş birliği içerisinde iyi çalışıyorsa çalışma alanının içerisinde yakına yerleştirilen yiyecek pekiştirecinden bir parça alınarak bireyin ağzına konulmalıdır. Uygun davranışla eş zamanlı olarak ve mümkün olduğunca sık pekiştireç verilmeli, ancak birey tepki vermede gecikirse, hata yaparsa, direnç gösterir ya da davranış problemleri sergilerse bu pekiştireçler verilmemelidir (McClannahan ve Krantz, 1999). Bağımlılık yaratabileceğinden dolayı ödüller (yenilebilir, semboller) her zaman bireyin arkasından sunulmalıdır. Uygulamacı tarafından bireyin arkasından yiyeceğin küçük parçaları bireyin ağzına koyulmalı ya da birey tarafından görülebilir bir konumda olan bir kabın içine yiyecek ya da sembol atılmalıdır. Çizelgenin son aktivesi muhtemelen bir ödül olsa da çizelgedeki diğer etkinlikler ile aynı süreç izlenmelidir. Örneğin çocuk sayfayı çevirir, atıştırmalık resmini gösterir, atıştırmalığı alır, masasına döner, yer, çöpünü çöp kutusuna atar ve etkinlik çizelge dosyasını kapatır. Eğer sembol pekiştireçleri kullanmayı henüz öğrenmediyse, hemen seçtiği aktivite ya da yiyeceği alır; eğer sembolleri kullanabiliyorsa, sembolleri dizili olan nesne ya da resimlerinden seçtiği bir aktivite ya da nesne ile değiştirir (Krantz ve McClannahan, 2014). Sembol pekiştireç sistemine alışık olan bireylerin yiyecek pekiştireçlerine gereksinimi olmayabilir. Semboller verilirken bireyin fark etmesine ve çalışma alanı değiştikçe sembol pekiştireç tablosunun da bireyle birlikte taşınmasına dikkat edilmelidir. İlk etkinlik çizelgelerinin kullanımında sembol pekiştireçler kullanıyor ise bireyin 4 ya da 5 sembol kazanmadan değiş tokuş yapmasına izin verilmemelidir (McClannahan ve Krantz, 1999).

İpucunu geri çekme (Silikleştirme süreci) /Aşamalı yardım: Etkinlik çizelgeleri, materyalin doğru kullanımını öğretmek amacıyla sistemli bir ipucu sürecini içermektedir (Bryan ve Gast, 2000; Dalgın-Eyiip, 2011). Öğretime tam fiziksel ipucu ile bireyi elle yönlendirerek başlanmaktadır ancak bir süre sonra bireyin bu ipucuna daha az gereksinimi olduğu fark edilmekte ve sunulan ipuçlarının aşamalı şekilde geri çekilmesi gerekmektedir. Fiziksel ipucunun aşamalı şekilde geri çekildiği bu sürece aşamalı yardımla öğretim denilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Alanyazında etkinlik çizelgelerinin öğretiminin farklı tekniklerle gerçekleştirildiği bazı çalışmalar olsa da (Carlile vd., 2013; Carson vd., 2008; Connis, 1979; Detmer vd., 2000; Duttlinger vd., 2012; Dooley vd., 2001; Hall vd., 1995; Machalicek vd., 2009; Sowers vd., 1980; Zimmerman vd., 2017) çoğunlukla ipucu sunma ve geri çekme sürecini içeren aşamalı yardımla öğretim yönteminin kullanıldığı görülmektedir (Akgül, 2010; Betz vd., 2008; Brayn ve Gast, 2000; Çuhadar, 2008; Çuhadar ve Diken 2011; Dalgın-Eyiip vd., 2018; McDuff vd., 1993; Krantz vd., 1993; Kimball vd., 2003; Massey ve Wheeler, 2000; Morrison vd., 2002; Springs vd., 2007; Ülke-Kürkçüoğlu vd., 2011).

Aşamalı yardımla öğretim OSB dahil olmak üzere farklı birçok yetersizlik grubundan bireylere zincirleme davranışları öğretmede kullanılan oldukça etkili (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006) ve ebeveyn ve eğitimciler gibi farklı uygulamacılar tarafından başarılı şekilde uygulanabilen oldukça etkili bir yöntemdir (Bryan ve Gast, 2000).

Bireylere yeni davranışlar edindirmek için kullanılan aşamalı yardımla öğretim yanlışsız öğretim yöntemleri arasındadır. Bu yöntemde öğretime bireye öncelikle kontrol edici ipucu sunulmakta ve bu ipucu zamanla ortadan kaldırılmakta yani bir silikleştirme sürecinin uygulanmasıyla öğretim gerçekleştirilmektedir. Öğretim sürecinde bireyin doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama şeklinde üç farklı tepkide bulunması beklenmektedir. İpucu silikleştirmede sistematik bir kural ya da ölçüt bulunmamakta süreç tamamen anlık kararlara dayalı olarak işlemektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Hangi tepkinin yönlendirme gerektirdiği hangi tepkilerin artık yönlendirme gerektirmediği uygulamacı tarafından birey gözlendikçe zaman içerisinde karar verilmektedir. Bireyin uygulamacı yönlendirmesi olmadan sayfayı çevirmek için kolunu hareket ettirdiği ya da materyalleri almak için materyallerin olduğu tarafa doğru döndüğü hissedilebilir. Böyle bir durumda uygulamacı elini bireyin elinin üzerinden onu yönlendirmeden hafifçe kaldırmalıdır. Bireyin tepkisi uygulamacının ne kadar ipucu sunması gerektiğini gösterecektir. Genellikle bireyler bazı becerilerde çabuk ustalaşmakta bazıları ise daha yavaş bir şekilde ustalaşmaktadırlar. Bazı küçük çocukların sayfayı çevirmek için sürekli bir fiziksel ipucuna gereksinimleri olmakta, bazılarının ise materyalleri yerine geri kaldırmada sürekli fiziksel ipucuna gereksinimleri olmaktadır. Zamanla bireyin hangi tepkisinde ipucuna gereksinimi olduğu, hangisinde ipucuna gereksinim

olmadığı zaman içerisinde anlaşılacaktır. Eğer birey hedef etkinliği gerçekleştirirken bireyin eli uygulamacı tarafından çok hafif tutuluyorsa bu uygulamacı uzamsal geri çekme aşamasına geçebilir anlamına gelmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Uzamsal geri çekme: Uzamsal geri çekmenin anlamı sunulan fiziksel ipucunun konumun değiştirilmesi anlamına gelmektedir (Cooper, 1987; Akt. McClannahan ve Krantz, 1999). İpucunun konum değiştirme sürecinde ellerden sunulan ipucunun zamanla kola, koldan dirsek ya da kolun üst kısmına ve oradan omuzlara doğru olmak üzere ipucunun geri çekilmesi söz konusudur (Birkan, 2013). Örneğin, birey sistemli bir şekilde çizelgesindeki fotoğrafı işaret ediyor ise uygulamacı bu basamak için bireyin elinden tutmayı bırakarak hafifçe bireyin bileğinden tutmaya başlamalıdır. Birey fotoğrafı işaret etmeye devam ediyorsa uygulamacı bireyin bileğinden elini çekerek bireyin koluna daha sonra bireyin dirseğine kaydırmalıdır. Doğru tepkiler gelmeye devam ediyorsa birey fotoğrafı işaret ederken uygulamacı yalnızca bireyin omzuna dokunarak ipucu sunmalıdır. İlk çizelge kullanımı öğretiminde bazı basamaklarda aşamalı yardımla ipucu sunmaya devam ederken bazı basamaklarda ise uzamsal geri çekme kullanılabilmektedir. Uzamsal geri çekmenin etkili ve uygun şekilde kullanımı bireyin tepkilerinin dikkatli bir şekilde gözlenmesine bağlı olmaktadır. İpucunu silikleştirmek için çok uzun beklemek bireyin ilerlemesini yavaşlatacağı gibi ipucunu çok erken silikleştirmek de bireyin hata yapmasına yol açabilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Gölge olma: Öğretim sürecinde uygulamacı bireyin sadece omuzuna hafifçe dokunurken birey doğru tepki veriyor ise gölge olmaya başlanmalıdır (McClannahan ve Krantz, 1999). Gölge olma, uygulamacının eli, bireye dokunmadan bireyin hareketlerinin takip edildiği bir süreçtir. Başlangıçta uygulamacı bireyin 15 cm uzağından gölge olmalı ve birey doğru tepki vermeye devam ederse elini aşamalı olarak bireyden biraz daha uzağa kaydırmalıdır (Birkan, 2011). McClannahan ve Krantz, (1999) yaptıkları çalışmada OSB tanılı çocukların aşamalı yardım, uzamsal geri çekme ve gölge olma aşamalarının bir kombinasyonunu tercih ettikleri vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bireylere çizelge izleme becerisi öğretilirken bireyin tepkilerine bağlı olarak becerinin bazı basamaklarında aşamalı yardım bazı basamaklarında uzamsal geri çekme bazı basamaklarında ise gölge olma kullanılabilmektedir.

Fiziksel yakınlığı azaltma: Birey beceri basamaklarının hepsini gölge olma ile doğru şekilde tamamlıyor ise silikleştirmenin son adımı olan fiziksel yakınlığı azaltmaya başlanmalıdır. Başlangıçta birey ile uygulamacı arasında 15 cm. mesafe bırakılabilmektedir. Bireyden doğru tepkiler alınmaya devam edildikçe bu mesafe bir sonraki çalışmada bir adım, bir sonraki çalışmada iki adım şeklinde giderek arttırılmalıdır (McClannahan ve Krantz, 1993; McClannahan ve Krantz, 1999).

Hata düzeltme süreci: Bazen birey şaşırtıcı bir hızla hareket ederek tamamen beklenmedik bir davranışta bulunabilmektedir. Fiziksel ipucundan kaçınma, problem davranışlarda bulunma ya da doğru bir tepki veriyor gibi görünürken son anda yanlış bir tepkide bulunma gibi farklı davranışlar sergileyebilmektedirler (Krantz ve McClannahan, 2014; McClannahan ve Krantz, 1999;). Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretim sırasında çoğu birey, uygulamacının yönerge vermesini ya da oyun materyallerinin getirilmesini beklemek; çizelgede yer alan yiyecek pekiştirecin birey tarafından alınması; sayfayı çevirmek yerine sayfaları karıştırmak, materyalleri amacına uygun kullanmak yerine onları döndürmek gibi öğretim sürecine uygun olmayan bazı davranışları yapmayı öğrenebilmektedirler (McClannahan ve Krantz, 1999). OSB olan çocuklar için, hatalar sıklıkla öğretim zamanının kaybolmasına yol açan problem davranışlara neden olmaktadır. Ayrıca hata bir kez yapıldığında sıklıkla tekrar edilmektedirler (Krantz ve McClannahan, 2014). Her ne kadar ipucu sunma ve geri çekmeyi içeren giderek azalan ipucu hiyerarşisi, hataları en aza indirmek için tasarlanmış olsa da bu gibi hatalar meydana gelebilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Hata düzeltme süreci, bir önceki ipucu sürecine dönülmesi ile yapılmaktadır. Başka bir deyişle öncül ipucu süreci, fiziksel yardım, aşamalı yardıma silikleştirme, uzamsal silikleştirme, gölge olma ve çocuğa yakınlığın azaltılması, hata azaltmak için bir stratejidir. Hata düzeltme sürecinde, çocuk birkaç doğru tepki verene kadar önceki silikleştirme basamağına geri dönmek hataların tekrarlanmasını önlemeye yardım etmektedir (Krantz ve McClannahan, 2014). Eğer çocuk hata yaptığı sırada gölge olunuyorsa uzamsal geri çekmeye geri dönülmelidir. Uzamsal geri çekme kullanılıyor ise aşamalı yardıma geri dönülmelidir. Aşamalı yardım kullanıyor ise tam fiziksel ipucuna geri dönülmelidir. Geri dönülen ipucuna birey hata yaptığı basamakta bir ya da birden fazla doğru tepki gerçekleştirene kadar devam edilmelidir. Ardından tekrar ipucu

silikleştirilmelidir. Eğer hata çizelgenin bitmesine yakın yapılıyor ise bir sonraki çalışmada bir önceki ipucuyla çalışılmalıdır. Örneğin uygulamacı aşamalı yardım kullanırken birey sayfayı çevirip fotoğrafı işaret etmeden önce materyalleri alıyorsa hemen tam fiziksel ipucu ile bireyin sayfayı çevirmesi ve fotoğrafı işaret etmesi sağlanmalıdır. Bir sonraki etkinliğe geçtiğinde de sayfanın çevrilmesi ve fotoğrafın işaret edilmesi gerektiğinden bu fırsatı kullanmalı ve sayfayı çevirerek fotoğrafı işaret etmesi için tam fiziksel ipucu sunulmalıdır. Eğer birey uygulamacı gölge olurken hata yapıyorsa o zaman da uzamsal geri çekmeye geri dönülmelidir ancak birey hata yapmaya devam ederse aşamalı yardıma geri dönülmelidir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Tüm bunlara rağmen hatalar devam ediyorsa eğer farklı alternatifler denenmelidir. Bu durumda hata analizi önemlidir. Örneğin, çizelgedeki belirli bir resim yüksek hata oranını ile mi ilişkili? Bu fotoğrafları incelediğimizde, bazen çocuk için istenmeyen göze çarpıcı bir arka plan uyaranını fark edebiliriz. Çizelgede gösterilen belirli oyun materyalleri çocuğun basmakalıp davranışlarını mı uyarıyor? Hata analizi bu tür problemlerin tanılanmasına önlenmesine yardımcı olur (Krantz ve McClannahan, 2014). Çizelge öğretimine en baştan tam fiziksel ipucu sunarak yeniden başlamakta alternatif hata düzeltme tekniklerinden biridir. Diğer bir seçenek ise çizelgeyi kapatarak materyalleri geri koymak ve oturuma yeniden başlamak üzere bireyi yönlendirmektir. Ayrıca kullanılan pekiştireç ve ödüllerin bireyin tercihine uygun olup olmaması ve veriliş sıklığı da tekrar değerlendirilebilir. Son olarak ise eğer birey hep aynı etkinlikte hata yapıyorsa bu etkinlik çizelgeden çıkarılabilir, kullanılan fotoğraf ya da materyali değiştirmek suretiyle de çizelgede yer alan etkinlikler tekrar değerlendirilebilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999).

2.1.2.6. İlk Çizelgede Ustalaştıktan Sonra Yapılması Gerekenler

İlk çizelgede ustalaştıktan, buna ilişkin kararlı veri elde edildikten sonra çizelgede yer alan fotoğrafların, raflarda dizili materyallerin sırasını değiştirmenin, çizelgeye yeni fotoğraf ve etkinlikler ekleyerek çeşitlendirilmeye başlamanın zamanı gelmiş demektir. Tüm bu basamaklar sırasıyla bireyin performansına dair uygun veri elde edildikten sonra gerçekleştirilmelidir (Birkan, 2015; Krantz ve McClannahan, 2014;).

Etkinlik sırasını değiştirmek: Uygulamacı bireye 8-10 adım uzaklıktayken birey %80 ile %100 arasında doğru tepkide bulunduğu art arda gerçekleştirilen

birkaç öğretim oturumunun ardından bireyin ilk çizelgede ustalaştığı varsayılmaktadır. Bu aşamada bir sonraki adımı atmak için çok fazla beklememek gerekmektedir. Aynı etkinlikler aynı sıra ile sunulmaya devam edildiğinde bireyin performansında düşüş görülebilmektedir. Çizelge izlemeyi öğrenmenin anlamı sadece belirli bir tepki zincirini yerine getirmek anlamına gelmemektedir. Tamamen bağımsız olabilmek için bireyin çizelgede yer alan bir resim tarafından temsil edilen herhangi bir etkinliği yerine getirmeleri yani fotoğraf okuyucu olmaları gerekmektedir. Çizelgede yer alan etkinlik fotoğraflarının sırasını değiştirmek bireye hazırlıklı olmayı ve çizelgedeki ipuçlarına göre hareket etmeyi öğretmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Yeni etkinlik eklemek: Sırası değiştirilen etkinliklerin yer aldığı çizelgeyi izlemeyi birey öğrendiğinde çizelgeye yeni fotoğraf ve etkinlik eklenebilmektedir. Eklenecek ilk yeni etkinlik değiştirilecek etkinliğe benzer seçildiğinde bireyin beceriyi kazanması kolaylaşmaktadır. Yeni etkinlik eklendiğinde elle yönlendirmeye geri dönerek ve tekrar ipucu silikleştirme sürecini kullanarak bireye yardım etmeye hazır olunmalıdır. İlk yeni etkinliği tamamlamada birey ustalaştığında çizelgeye ikinci yeni etkinlik eklenmelidir. Yeni etkinlikler eklenmeye çocuğun performansına göre devam edilmelidir (McClannahan ve Krantz, 1999).

Yeni çizelgeyle bağımsızlık kazandırmak: Birey fotoğrafların sırası değiştirildiğinde, iki ya da üç yeni etkinlik eklendiğinde, materyaller değiştirildiğinde çizelgesindeki etkinlikleri siz ipucu sunmadan tamamlıyorsa birey ile yakınlığınızı azaltarak bağımsız şekilde hareket etmesine fırsat sunulmalıdır. Çalışma ortamının dışına kadar yakınlık azaltılmalı ve her 15 saniyede bir birey gözetlenmelidir. Çizelgeyi takip etmiyorsa bir önceki ipucuna geri dönülmeli ve tekrar ipucu silikleştirilmelidir. Birey çizelgesini takip etmeye devam ediyorsa bireyi gözetleme sürenizi 30 saniye, 1 dakika, iki dakika şeklinde aşamalı şekilde arttırılmalı ve birkaç rastgele gözetlemede doğru tepki alana kadar devam edilmelidir (McClannahan ve Krantz, 1999).

2.1.2.7. Kalıcılık

Kalıcılığı arttırmak için ipuçları, uzun sıralı fotoğraflardan tek bir fotoğrafa doğru yavaş yavaş azaltılmalıdır. Bireyler yeni beceriler edindikçe etkinlikler değişmekte ve çizelge yenilenmektedir. Ayakkabı giyme gibi giyinme becerisini gösteren resimler, bir ayakkabı bağcığı ve ayakkabı giyilmiş bir ayak

resmi ile gösterilebilmektedir. Örneğin banyo yapma ve pijama giyme beceri analizinden üretilen 12 fotoğraf en sonunda banyo küvetinin yanında küçük bir çocuğun tek bir resmi altında toplanmakta; daha fazla ihtiyaç duyulmayana kadar bu ipucuyla banyo yapma becerisinin kalıcılığı sağlanmaktadır (Krantz ve McClannahan, 2014).

2.1.2.8. Genelleme

Fiziksel ipucu ve giderek azalan ipucu ile öğretilen etkinlik çizelgelerinin genelleştirilmiş tepkiyi arttırdığına dair bol miktarda kanıt bulunmaktadır (McClannahan ve Krantz, 2010). Etkinlik çizelgesi izleme becerisi ortamlar arasında, kişilerarasında ve beceriler arasında genelleştirilebilmektedir. Birey ilk çizelgede ustalaştıktan sonra fotoğrafların sırasının değiştirilmesi, farklı fotoğraflar kullanılması ve fotoğraflardan metne aktarılması şeklinde çizelge farklılaştırılmalıdır (Krantz ve McClannahan, 2014).

Çizelgenin ilk resmi sessiz bir odada öğretilebilmesine rağmen, çizelgeler, birçok dikkat dağıtıcının olduğu kalabalık bir sınıf ortamlarında tanıtılmaktadırlar. Amaç, çocuklar çizelgeyi çalan bir telefon, gürültülü bir kreş, yüksek sesli televizyon gibi birçok dikkat dağıtıcıların olabileceği evde takip ederken çizelge ile ilgili kalmalarına yardım etmektir. Uygulamacıların değişmesi programı yetişkinler arasında genelleştirmek içinde önemlidir. Çizelgedeki etkinliklerde ustalaştıkça, çizelgelerin evde, büyükanne-babanın evinde, toplumsal ortamlarda kullanmak için programlar oluşturmak amacıyla kullanılabilmektedir. Bir ortamda öğretilen becerilerin çoğu devam ettirilecekleri diğer ortamlara kolayca genellenebilmektedir (Krantz ve McClannahan, 2014).

Tüm bu bilgilerden anlaşılacağı üzere etkinlik çizelgeleri davranış analizi teknolojisine dayanan ve OSB tanılı bireye sahip ebeveynlerin çocuklarının evde bağımsızlıklarını arttırmaya yardım etmede oldukça yararlı bir uygulamadır. Ebeveynler tarafından bu bireylerin ev ortamında bağımsız hareket etmesi en çok arzu edilen durumlardan biri olmasından dolayı bu bireylerin uygun oyun ve boş zaman etkinlikleri becerilerini geliştirmek için ebeveynleri etkinlik çizelgesi uygulama becerisini kazandırmak önemlidir (Gerencser vd., 2017).

2.1.3 Aile Eğitimi

Aile, tipik gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi özel gereksinimleri olan bireylerin gelişiminde de önemli sorumluluklar üstelenen sosyal bir kurumdur (Karadağ-Saygı vd., 2015; Shriver ve Allen, 2008). Her çocuk ailesiyle bir

bütündür ve büyüdüğü aile ortamında ona sağlanan yaşantıların izlerini taşımaktadır. Dolayısıyla çocuğu etkileyen ilk ve yakın ilişkiler aile içinde gerçekleşmektedir (Özbey, 2010). OSB tanılı bireyler göz önüne alındığında ise, ailenin bu bireylerin yaşamındaki rolü daha da önem kazanmaktadır. Tipik gelişim gösteren bireylerin doğal olarak öğrendiklerini OSB tanılı bireylerin öğrenmeleri için sürekli öğretilmeye gereksinim duymaktadırlar. Bu bireyler yaşam boyunca öğrenmeye ve gelişmeye devam ettiklerinden eğitim gelişimlerinin her alanında önemli bir rol oynamaktadır (Jordan, 1997). Bu noktada ailelerin, özel gereksinimi olan çocuklarının eğitim gereksinimini karşılamak için onların eğitimi içerisinde yer almaları çocuklarının gelişimleri, içlerinde bulundukları olumsuz durumdan kurtulmaları ve ailenin güçlenmesi açısından oldukça önemlidir (Meyers ve Blacher 1987). Gerekli bilgi ve cesaretin OSB tanılı çocukların ebeveynlerine sağlanmasının çocuklarının gelişim potansiyelini geliştirmek hem aile dengesini koruma hem de çocuğun üretken ve onurlu bir yaşam sürme olasılığını artırma karşısında önemli bir adım olduğuna dair hiç şüphe yoktur (Groden ve Baron, 1988).

Yetersizliği olan bir çocuğun dünyaya gelmesi ya da çocuğun yetersizliğinin fark edilmesiyle ailede farklı gereksinimler ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 2010). OSB tanılı bireylere yönelik sunulan hizmet ve programların amacı hem OSB tanılı bireye hem de çevrelerindeki insanlara daha önceden ortaya çıkmış olan engelleri ve sonradan ortaya çıkacak bilgi yetersizliğini azaltmaya yardım etmektir. Bu hizmet ve programlarla OSB tanılı bireylerin topluma katılım seviyesi ve bu bireylerin içinde bulundukları topluluğun onları kabul ve destek düzeyini arttırmak amaçlanmaktadır (Jordan, 1997).

OSB tanılı çocuğun gereksinimlerini karşılayabilmek için öncelikle bu çocukların ailelerine odaklanmak ve ailelerin gereksinimleri karşılayarak onları güçlendirmek oldukça önemlidir. Ailenin güçlendirilmesi için bu ailelere çeşitli hizmetlerin sunulması gerekmektedir (Amaral vd., 2011). Belirlenen gereksinimlere dayalı olarak çocuk ve aile için gerekli olan hizmetlere karar verilmesi ve aile eğitim programlarının içeriğinin uygun şekilde planlanması oldukça önemlidir (Bailey ve Blasco, 1990; Chiu vd., 2013; Öztürk ve Uluşahin, 2011). Gereksinimlerin gerçekçi bir şekilde belirlenerek aile eğitimi programlarının gereksinimlere dayalı olarak oluşturulması, uygulanacak aile eğitimi ve destek programlarının uyumlu ve etkili olmasını sağlamaktadır (Bailey

ve Simeonsson, 1988). Ailenin temel gereksinimlerine uygun olmayan aile eğitimi programları ise başarı elde edememekte ve program amacını gerçekleştirememektedir (Sucuoğlu, 1995).

Erken ve yoğun eğitim OSB tanısı alan bireylerin eğitiminde hayati bir önem taşımasına karşın ülkemizde bu bireylerin eğitim gereksinimi eğitim kurumlarında tam olarak karşılanamamakta ve aile bireylerinin OSB tanısı alan bireyin eğitimine katılmasını zorunlu kılmaktadır. Ebeveynler çocuklarının en iyi tanıyan, onların sınırlı veya yeterli oldukları alanları bilen kişiler olmaları, özellikle erken çocukluk döneminde çocuğun zamanının büyük bir bölümünü ebeveynleri özellikle annesiyle geçirdiği gerçeği ebeveynlerin çocuğuna sağlayacağı eğitimin önemini arttırmaktadır. Özel gereksinimi olan bireylerin öğrenme deneyimleri akranlarından farklılık göstermesinden ve ebeveynlerin özellikle çocuklarının özelliklerine göre uygun olmayan davranışları azaltmada kullanılacak etkili teknikler konusunda yetersiz oldukları görüldüğünden ebeveynlerin eğitim almaları bir zorunluluk olmaktadır (Özdemir, 2010).

Ebeveynlerin sistematik gerçekleştirilen aile eğitimi programlarına katılmalarıyla ailenin güçlenmesi ve ebeveynlerin OSB tanılı çocuklarının eğitiminde aktif bir şekilde rol oynamaları sağlanabilmektedir (Cavkaytar, 2010). Ailenin güçlenmesinde, ebeveynlerin otizm, etkili öğretim ve yönetim stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Powers, 2000). Yetersizliği olan bireylerin ailelerine yönelik geliştirilen sistematik ve kavramsal bir sürece dayanan aile eğitiminin asıl amacı ebeveynleri bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve beceri edinmelerini sağlamaktır (Cavkaytar ve Özen, 2015). Ebeveynlerin eğitimi özellikle OSB alanında çok önemli bir rol oynamaktadır (Groden ve Baron, 1988).

Ebeveyn eğitimi, OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin ağır duygusal, kişiler arası ve öğrenme problemleri olan ve anlamakta zorlandıkları çocuklarını daha iyi anlamalarını ve problem davranışlarıyla daha rahat başa çıkabilmelerine yardım etmektedir. Dolayısıyla ebeveyn eğitimi programlarından en fazla verim alan grup OSB tanılı bireye sahip ebeveynler olduğu belirtilmektedir (Groden ve Baron, 1988).

Ebeveyn eğitimi oldukça önemli ve yararlıdır. Alanyazında yer alan çalışmalarda ebeveyn eğitiminin yararları ve hem aile hem de çocuk üzerinde ki olumlu etkileri üzerinde ağırlıklı olarak durulduğu görülmektedir. Aşağıda bazı

araştırmacılar tarafından vurgulanan ebeveyn eğitiminin yararları ve olumlu etkileri sıralanmıştır.

Ingersoll ve Dvortcsak (2010), hazırladıkları ebeveyn programına katılacak ailelerin elde edecekleri yararları şöyle sıralamaktadır:

- Çocuklarını en iyi tanıyan ve onlarla en çok zamanı geçiren kişiler olan ebeveynler bir anlamda çocuklarının ilk öğretmenleridir. Dolayısıyla aile eğitimlerinde öğrenilenler ile ebeveynler çocuklarına gün boyunca öğretim sunabilmekte ve çocuklar daha fazla öğrenme ve pratik yapma zamanı elde etmektedirler.
- Ebeveyni sayesinde daha fazla öğrenme ve pratik yapma şansına sahip olan çocuğun dil kullanımı artmakta, sosyal etkileşimi gelişmekte ve daha az problem davranış ortaya koymaktadır.
- Özellikle okul ya da kurumlarda imkân yaratılamayan banyo, uyku gibi bağımsız yaşam becerilerinin öğretimi için birçok fırsat ev ortamında ortaya çıkmaktadır. Ebeveynlerin alacağı eğitim ile, bu fırsatları öğretime dönüştürmek öğrenilir.
- Ebeveynler çocuklarına nasıl öğretim yapacaklarını öğrendiklerinde çocuğun aldığı tedavi saati büyük ölçüde artmaktadır. Ayrıca diğer aile üyelerine de bu teknikleri öğretebilme imkanı elde etmektedirler. Böylece çocuğun sahip olduğu terapist sayısı artmış olacağından dolayı çocuğun yoğun eğitim gereksinimi karşılamak mümkün olabilmektedir.
- Araştırmalarda OSB tanılı çocukların becerileri gerçek dünyada evlerinde öğrendiklerinde (sadece okul ya da kurumlar yerine) onları yeni becerilerde kullanma ve uzun dönemli olarak kullanmalarının daha yüksek olasılıklı olduğu belirtilmektedir.
- Ebeveyn eğitimleri, ebeveynlerin stresini azaltmakta, ebeveynlerin boş zamanını arttırmakta ve çocuklarının gelişimlerini etkileme yeteneklerine karşı olumlu düşünmelerini sağlamaktadır.
- Ebeveynler, çocuklarının davranışlarını şekillendiren ve etkileyen çevresel olaylar üzerinde büyük bir kontrole sahiptirler. Çocuğun doğal ortamındaki aile temelli bu tür müdahaleler tedavi maliyetini ve gereken uzman hizmet çeşitliliğini de azaltmaktadır (Kolko, 1984).

Ebeveyn eğitimi hem çocuğa hem de ebeveynlere bahsedildiği gibi birçok yarar sağlamaktadır. Tüm bunların yanı sıra ayrıca; ebeveyn eğitimi kullanmanın düşük maliyetli olması, tedaviden elde edilen kazanımların kalıcılığının sağlanması, genelleştirmeyi sağlamasını içeren avantajları bulunmaktadır (Matson vd., 2009). Ebeveynlerin ebeveynlik becerilerinde iyi kurulmuş ve zaman zaman zor kazanılmış ustalık ve güven duygusu geliştirmelerine izin vermektedir (Donofrio, 1976).

Kalıcılık ve genellemenin avantajları açısından, ebeveyn eğitimi ebeveynlerin stratejileri, çocukla çeşitli ortamlarda kullanabilmeleri için eşsiz bir avantaj sağlamaktadır. Bu daha sonra sürekliliğin ve çocuğun kullanılan yöntemde öğrenebilme olasılığının artmasına yol açmaktadır. Schultz ve diğerleri (2011) ebeveyn eğitimi ile ilgili çalışmaları derledikleri araştırmada, incelenen çalışmaların %83'ünde hedef becerilerdeki ilerlemenin ve %13'ünde rahatsız edici davranışlarda azalmanın rapor edildiği belirlenmiştir (Shaffer ve Minshawi, 2014).

Çocuk tarafından deneyimlenen yararların yanı sıra ebeveynlerde bilgi, beceri ve performans artışının dahil olduğu doğrudan yarar elde etmektedirler (McConachie ve Diggle, 2007). Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için öğretici olarak yetiştirilmesiyle, ebeveynlerin gelecekteki tedavi seçeneklerinde daha iyi tüketici olmaları ve etkili tedaviyi daha iyi anlamaları sağlanmaktadır. Eğitim almış ebeveynler, çocuklarının gelişim ve tedavisinde hem güçlendirici hem de ödüllendirici olabilen aktif birer katılımcıya dönüşmektedirler. Ebeveyn eğitimi ile ilgili çalışmaların gözden geçirildiği bir çalışmada (Schultz vd., 2011) incelenen araştırmaların %87'sinde ebeveyn eğitimi sonucunda ebeveynlerin davranışsal stratejiler gibi öğretildikleri becerileri uygulama yeteneklerini arttırdıklarını gösteren bulgular rapor edilmiştir (Shaffer ve Minshawi, 2014).

Ebeveyn eğitiminin diğer bir avantajı ise ebeveynler tarafından yaşanılan streste azalma ve depresif belirtilerde azalmayı içermektedir (Schultz vd., 2011). Ayrıca ebeveynlerin uygulamaları ile çocukların problem davranışları azalacağından tüm aile bireylerinin yaşam kalitesini arttırarak tüm aile bireylerine yarar sağlamaktadır (Shaffer ve Minshawi, 2014).

2.1.3.1. Aile Eğitimi Türleri

Aile eğitimine özel eğitim alanı açısından bakıldığında, aile eğitiminin geniş kapsamıyla farklı türde uygulamaları içerdiği görülmektedir (Özdemir,

2010). Genel olarak aile eğitimi yaklaşımları ebeveyni anne baba olarak gören, ebeveyni savunucu olarak gören ve ebeveyni öğretici olarak gören yaklaşımlar olmak üzere üç gruba ayrıldığı görülmektedir.

Ebeveyni anne-baba olarak gören yaklaşım: Davranışsal bozukluğu olan bir çocuğa sahip olmanın zorluklarını karşılamada ailelere destek olmak ve (Groden ve Baron, 1988; Özdemir, 2010) ebeveynlerin çocuklarının yetersizlik türüne uyum sağlamaları, yetersizliği olan çocuğun sosyalleşmesi, kardeş ilişkileri, yasal işlemler gibi konularda ebeveynlere bilgi, destek ve kaynak sağlamak amaçlanmaktadır (Cavkaytar ve Özen, 2015).

Ebeveyni savunucu olarak gören yaklaşım: Bu yaklaşımda ebeveynleri uzman, kurum ve kaynak bulma gibi çeşitli konularda eğitmeyi (Cavkaytar ve Özen, 2015), ulusal düzeyde çocuklarını savunmada onlara yardım edecek olan bilgiyi sağlamayı (Groden ve Baron, 1988) ve ailelerin sorumlulukları ve yasal hakları konusunda eğitim vererek abeveynleri bilinçlendirmek (Özdemir, 2010) amaçlamaktadır.

Ebeveyni öğretici olarak gören yaklaşım: Bu yaklaşımda ise ebeveynlere çocuk yetiştirme yaklaşımları, çocuğun dil, sosyal ve duygusal gelişimini destekleme, çocuğa çeşitli davranış ve beceriler öğretmeleri için yeterlik kazandırmak amaçlanmaktadır (Cavkaytar ve Özen, 2015). Bu ebeveyn eğitim yaklaşımında ebeveynler yardımcı terapist, öğretici olarak eğitilmekte (Briesmeister ve Schaefer, 1998) çocuklarının eğitiminde etkin bir şekilde yer almaları ve ev ortamında öğretici rolünü gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Özdemir, 2010). Laboratuvar ve klinik ortamlarda OSB tanılı çocuklara kazandırılmış olan davranışların, bu kontrollü ortamlardan uzaklaşıldığında çocukların yitirdikleri gözlendiğinden çocukların edindiği davranışları zaman ve ortamlar arasında sergilemeye devam edebilmesi için çocuğun ev ortamında davranış değişikliğinin desteklemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kolko, 1984). Bu amaçla ebeveynlere çocuklarının davranışlarını yönetebilmeleri için gerekli olan beceriler kazanmaları ve eğitimci ve ebeveyn olarak daha etkili bir şekilde işlev görmelerine yardım etmek amacıyla tasarlanmış olan çeşitli yöntem ve teknikler (Groden ve Baron, 1988; Özdemir, 2010) öğretilmektedir.

Ebeveyn eğitim programlarını planlamada, öncelikle oturumların bireysel eğitim ile mi yoksa grup eğitimi ile mi olacağına karar vermek gereklidir. Bunun yanı sıra oturumların gerçekleştirileceği ortama karar vermekte önemlidir.

Genellikle ortam seçimi bir sınıf, kurum/klinik ve ev arasından biridir. Her birinin avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Kurum tarzı ortamlar yabancı uyaranları kontrol altına almayı ve uzmanların zamanını ekonomik kullanmalarını sağlamaktadır. Bu ortamda grup eğitimi daha uygun şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Sınıf ortamında ebeveynlerin gözlem yapması video ve direk geri dönütlerle birlikte yapıldığında bazı ebeveynler için çok başarılı olmaktadır (Baker ve McCurry, 1984). Ev ortamı ise uzmanın ev ortamında yapılan oturumlar sırasında ebeveyn-çocuk etkileşimi ve çocuğun ortamını direk gözlemlemesine izin vermektedir. Ev ortamı ayrıca ebeveynlerin kurumda öğrendikleri becerileri ev ortamına genelleme gereksinimini de azaltmaktadır (Mash vd., 1976; Akt. Groden ve Baron, 1988). Ev ortamı dışında gerçekleştirilen programlarda ebeveynler eğitim sonunda yeterli öğretme becerileri edindiklerinde, bu yeni yeteneklerini daha az sınırlı ortam ya da ev ortamına aktarılmalarının sağlanması gerekmektedir (Baker vd.,1976).

Uzaktan eğitime dayalı aile eğitimi programları: Bu programlar, eğitim kurumlarına ulaşımda güçlük yaşayan ailelerin radyo, TV, basılı materyaller ve internet gibi farklı ortamlarda sunulan programları içermektedir (Cavkaytar ve Özen, 2015). Ulaşımda güçlük yaşayan ya da sınırlı zaman gibi nedenlerle diğer programlara katılamayan ebeveynler için yararlı olabilmekte ve ayrıca aynı zamanda daha fazla aileye ulaşılabildiğinden bir avantaj oluşturmaktadır (Özdemir, 2010).

2.1.4 Uzaktan Eğitim

Eğitim hangi yaşta olursa olsun her bireyin temel hakkı olan ve yaşam boyu süren bir gereksinimdir. Bu gereksinim her geçen gün hızla artmakta ve eğitim kurumlarına bu gereksinimi karşılamada büyük bir sorumluluk düşmektedir (Birişçi, 2013; Kaya, 2002). Ancak fiziki yapı, araç-gereç ve uzman personelin yetersiz oluşu (İşman, 2011), eğitime gereksinim duyan kişi sayısının sürekli artması, eğitime gereksinim duyanların farklı kitlelerden oluşması (Birişçi, 2013) gibi birçok nedenden dolayı geleneksel eğitim kurumları toplumun bu temel gereksinimini verimli ve yeterli şekilde karşılamada yetersiz kalmakta ve bu durum toplum için büyük bir sorun ve sınırlılık oluşturmaktadır (Kaya, 2002).

Geleneksel eğitimde yaşanılan bu sorun ve sınırlılıklara özellikle son yıllarda teknoloji destekli eğitim ile çözüm aranmaya başlanmış (Kırkan ve Kalelioğlu, 2017) ve geleneksel eğitimden farklı olarak ortam, zaman ve

mekândan bağımsız şekilde öğrenmenin gerçekleştiği uzaktan eğitim uygulamaları bu soruna bir çözüm olarak düşünülmüştür (Çığlık ve Bayrak, 2015). Özellikle temel eğitimini tamamlayan bireylerin yaşam boyu öğrenme gereksinimi uzaktan eğitimin önemini daha da artmasına neden olmuştur (Kaçan ve Gelen, 2020).

Ayrıca tüm dünyayı 2020 yılının başlarında etkisi altına almış olan Covid-19 salgını ekonomi sektörü ile birlikte eğitim sektörünüde derinden etkileyerek dünyanın her yerinde yaşamı değiştirmiştir (Dhawan, 2020; Schneider ve Council, 2020). Bu süreç eğitim kurumlarının geçici olarak kapanmasını zorunlu kılmış (Başaran vd., 2020; Can, 2020; Keskin ve Özer-Kaya, 2020) ve eğitime yönelik bakış açısını da yeniden değerlendirmeyi gerektiren sonuçlar doğurmuştur (Bozkurt, 2020). Covid-19 salgınıyla birlikte bireylerin uzaktan öğrenme gereksinimini ön plana çıkmış ve eğitimin ilk hedefinin kesintiye uğramadan sürdürülebilirliğinin sağlaması olmasına neden olmuştur (Can, 2020). Bununla birlikte kesintiye uğrayan eğitim ebeveynlerin normal şartlarda üstlenmiş oldukları eğitsel rollerinin üzerine yeni eğitsel roller üstlenmelerini de gerekli kılmıştır (Bozkurt vd., 2020), birçok ülkede eğitimcimler ve yöneticiler öğrenci ve ebeveynlerle iletişimi desteklemek ve için canlı ders ya da canlı kurslar sunmaları için teşvik edilmeye başlanmışlardır (Chang ve Satako, 2020). Covid-19 salgını geleneksel eğitim uygulamaları ile birlikte uzaktan eğitim gibi alternatif eğitim uygulamalarınada önem verilmesi gerektiğini ortaya koyarak (Can, 2020) tüm dünyada uzaktan eğitime odaklanılarak aktif şekilde uygulamaya konulmasına yol açmıştır (Başaran, vd., 2020).

Geçmişte mektupla öğretim şeklinde tanımlanabilen uzaktan eğitim, teknolojinin gelişmesiyle birlikte günümüzde tanımlamaları da değişmekte ve farklılık göstermektedir. Çağa ve gelişmelere ayak uydurmak için sürekli değişen uzaktan eğitimin alanyazında birçok farklı tanımının bulunduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim, öğrenen ve öğretenin farklı mekanlarda bulunduğu, senkron ya da asenkron olarak gerçekleşen bir eğitim olarak ifade edilebilmektedir (Kaçan ve Gelen, 2020). Kaya'ya (2002) göre uzaktan eğitim, "geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayıcılar ile öğrenciler arası, iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden bir öğretme yöntemidir". Sakarya (2011) ise uzaktan

eğitimi "öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak aynı anda ve aynı yerde bulunmalarına gerek kalmadan, en önemlisi zamandan ve mekândan bağımsız olarak bilişim-iletişim teknolojileri aracılığı ile gerçekleştirilen eğitim ve öğrenim faaliyeti" olarak tanımlamıştır. Diğer bir tanıma göre ise uzaktan eğitim, "öğrenci ile öğretenin birbirinden uzakta olmalarına karşın eş zamanlı ya da ayrı zamanlı olarak bir araçla iletişim kurdukları bir eğitim sistemi"dir (Dinçer, 2006).

Uzaktan eğitim için kullanılan terimlerin çoğunun ortak özelliği (çevrimiçi öğrenme, açık öğrenme, web tabanlı öğrenme, bilgisayar aracılı öğrenme, harmanlanmış öğrenme, örneğin m-öğrenme) herhangi bir yerden, istenildiği zaman ve ritimde öğrenme imkanı sunan ortak bir ağa bağlı bilgisayar kullanma becerisine sahip olmasıdır (Cojocariu vd., 2014).

Uzaktan eğitim uygulamalarının en önemli amacı, büyük bir kitlenin gerekli eğitimleri bulundukları yerden ve zamanda almalarıdır. Eğitimi alacak kişiye sunulan bu esneklik, eğitimin alınmasını kolaylaştırmaktadır (Dinçer, 2006). Birçok alanda olduğu gibi bilgisayarların eğitim alanında eğitim amaçlı kullanımı da giderek yaygınlaşmaktadır. Bilgisayarı uzaktan eğitim amaçlı olarak kullanan kurumlarda bilgisayarlı öğrenmeden sıkça söz edilmektedir. Uzaktan eğitimde bilgisayarlı öğrenme, bilgisayarlı öğrenme kaynaklarıyla gerçekleşmekte ve bu kaynaklar öğrenmeyi daha kolay, uygun ya da eğlenceli hale getirmektedir (Kaya, 2002).

2.1.4.1. İnternet/web Tabanlı Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Etkisini artık her alanda hissettirmeye başlayan dijital dönüşüm çalışmaları ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler sayesinde, eğitim bilimleri ve uzaktan eğitim alanları da çağa ayak uydurmaya başlamış (Orakçıoğlu, 2019), mektupla öğretim uygulamasıyla başlayan uzaktan eğitim uygulamaları, özellikle web teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte farklı boyutlarda gelişimini sürdürerek (Gökmen vd., 2017) günümüzde artık mobil uygulamalar ve cihazlar üzerinden takip edilir hale gelmiştir (Orakçıoğlu, 2019).

Günümüzde uzaktan eğitim uygulamalarında teknolojiden yoğun olarak yararlanılmaktadır. Teknolojilerin kullanıldığı uzaktan eğitim uygulamaları değişik biçimlerde kümelendirilebilseler de çoklu ortamlarla eğitim, bilgi dağıtıcı sistemlerle eğitim, telekonferans sistemleriyle eğitim ve internet yoluyla eğitim olarak kümelendirilebilmektedir. Son yıllarda giderek yaygınlaşan uzaktan eğitim için internet önemli bir öğrenme ortamı olarak görülmektedir (Kaya, 2002).

Internet teknolojisi, iletişim alanında sağladığı geniş olanaklar ile toplum hayatının hemen her noktasına girmektedir (Karasar, 1999) ve teknoloji ve iletişim alanında gerçekleşen yeniliklerle birlikte artık internet dünyanın her yerine ulaşmaktadır. İnternet, işteş bir iletişim imkânı sağlaması, çoklu kaynaklardan bilgilerin alınması gibi bazı özellikleriyle iletişimde kullanılan diğer araçlardan farklılık göstermektedir. Bu sebeple de eğitimde gerekli olan çift yönlü etkileşim ve çok kaynaklılık idealini en fazla karşılayan iletişim aracı olarak kabul edilmektedir (Ardıç, 2010).

İnternet dediğimiz yapı bir çeşit örümcek ağı gibidir. Bu ağa bağlanan her bilgisayar diğer bilgisayarlarla rahat iletişim kurabilmektedir. Her bilgisayarın kendine özgü bir adresi bulunur ve bu adresler arasında bağlantı kurmak ve bilgi aktarımı yapabilmek için internet kavramı geliştirilmiştir. Günümüzde internet sadece bilgisayarlar arasında değil, telefonlar tabletler ve benzeri cihazlarda da kullanabilmektedir (Özüçelik, 2019). İnternet üzerinden çeşitli hizmetlerin alınmasında işleyişi sağlayan birtakım araçlar vardır. Bunlardan en önemlileri Web (www) ile e-mail'dir. Eğitim, internetten farklı şekillerde sunulabilmektedir. E-mail, aracılarla oluşturulmuş sınıf, WEB ulaşımı, MUD, MOO ve Chat gibi. Internette, eş zamanlı (senkronize) ve eşzamanlı olmayan (asenkronize) iletişim gerçekleştirilebilmektedir (Karasar, 1999).

Uzaktan eğitim, özellikle de gelişen web tabanlı platform ve teknolojilerin desteği ile bireylere zamandan ve mekândan bağımsız eğitim ortamları sunmaktadır (Bilgiç ve Tüzün, 2015). Web tabanlı öğrenme sistemleri, günümüz uzaktan eğitimin uygulanmasında en temel unsur olmuştur (Gökmen vd., 2017). Web tabanlı uzaktan öğrenme, İnternet servis sağlayıcıları üzerinden uzaktan sunulan öğretim olarak tanımlanmaktadır (Newman, 2003; Akt. Bilgiç-Doğan, 2014). Web tabanlı uzaktan eğitim modeli hızla yaygınlaşırken kullanılan teknolojiler ve internet altyapısı ile örgün eğitimden veya basılı materyallere dayalı geleneksel uzaktan eğitimden farklı özellikleri gündeme gelmektedir (Bilgiç-Doğan, 2014). Bu eğitim biçimini cazip hale getiren özelliklerin başında zaman ve yer esnekliği, küresel öğrenme olanağı sunması gelmektedir. Web tabanlı uzaktan eğitim uygulamarında öğrencilere sunulan ders içeriklerine internetin ve bilgisayarın bulunduğu her yerden istediklerizaman ulaşabildikleri gibi, e-posta veya tartışma odaları gibi etkileşim araçları ileeğitmenlerle, konu uzmanları ile veya kendi aralarında iletişim kurabilmektedirler (Sakarya, 2011).

2.1.4.2. Video Konferans Aracılığıyla Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Geleneksel eğitim ve öğretime göre birçok farklı özelliği bünyesinde taşıyan uzaktan eğitimde, öğrenci ve öğretmen farklı mekanlarda olup bilgiye erişme ve iletişim amacıyla çeşitli yöntem ve araçlar kullanılmaktadır. Bu teknolojilerden biri de video konferanstır (Birisci, 2013). Bu sistemlerle iki yönlü ses iletimine ek olarak tek yönlü hareketli görüntü iletimi yapılabilmektedir. Kimi sistemler iki yönlü görüntü iletimine de olanak vermektedir. Video telekonferans uygulamaları sırasında ses iletimi telefon bağlantıları aracılığıyla kurulurken, hareketli görüntü iletimini sağlamak üzere kablo, mikrodalga ya da uydu gibi birkaç farklı yayın yönteminden biri kullanılabilmektedir. Video konferanslar, gerçek zamanlı çift yönlü ses ve video iletişim olanağı sunmakta ve farklı yerlerdeki bireylerin ya da bir grup insanın etkileşimli görüşmeler düzenlemesine olanak sağlamaktadır. Video konferans, kişiden kişiye görüntülü telefon, masaüstü video konferans sistemleri ve gelişmiş stüdyo temelli sistemleri de kapsayacak şekilde çeşitli yazılım, donanım ve ağ olanaklarını kullanan geniş bir uygulamalar aralığını kapsamaktadır. Tüm sistem, uzaktaki bir noktadan ve aynı noktaya, ses ve video göndermeye ve almaya izin vermektedir (Kaya, 2002).

Eğitimin uzaktan teknolojik iletişim araçları ile sağlanması tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yeni bir konu olmamasına rağmen (Ardıç, 2010) yaygın ve etkili bir biçimde uzaktan eğitim hizmeti veren kurumların çoğunlukla yükseköğretim düzeyinde olduğu görülmektedir (Özer, 1990). Ülkemizde mevcut olan yükseköğretim kurumlarının birçoğunda ön lisans, lisans, yüksek lisans programlarının ve çeşitli sertifika programlarının uzaktan eğitim ile gerçekleştirildiği görülmektedir.

Her alanda olduğu gibi aile eğitimi alanında da özellikle son yıllarda internetin rolü artarak yaygınlaşmaya devam etmektedir. Aileler, aile eğitiminde yer alan birçok konu hakkındaki (ebeveynlik becerileri, yasal haklar vb.,) bilgiye internet üzerinden hem yazılı hem görsel hem de işitsel çeşitli kaynaklara ulaşabilmektedirler. Bununla birlikte internet, alan uzmanları ile karşılıklı görsel işitsel iletişim kurma, diğer ebeveynlerle paylaşımlarda bulunma gibi imkân sağlarken aynı zamanda gruplar oluşturulmasıyla ebeveynlere sosyal destek sağlanmasına da olanak sağlamaktadır (Özdemir, 2010).

İnternet tabanlı olarak hazırlanan aile eğitimi programlarında bilgisayar ile kontrol edilen video uygulamaları ve davranışsal ebeveyn uygulamaları yer almaktadır (Harmancı ve Budak, 2018). Ancak ülkemizde zor ve yeni bir alan olması gibi nedenlerden dolayı uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitim alanında çok yeni olduğu görülmektedir (Ardıç, 2010). Ülkemizde gerçekleştirilen uygulamalar incelendiğinde genellikle yetersizlik tür ve özellikleri, eğitim uygulamaları, maddi ve manevi hizmet sağlayan kurum ve kuruluşlar, yasal haklar, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin çeşitli bilgiler ve alandaki gelişmeleri kapsayan konu anlatımlarının yapıldığı çalışmalara rastlanmaktadır (Ardıç, 2010). Uzaktan eğitim uygulamaları kullanılarak ebeveynleri öğretici olarak yetiştirmeyi amaçlayan çalışmalara bakıldığında ise oldukça sınırlı oldukları görülmektedir (Kizir, 2018; Ünlü, 1986). Bu araştırmalardan Kizir (2018) tarafından yapılan çalışmada yer alan aile eğitimi programının ebeveynlere video konferanslar aracılığıyla çevrimiçi uygulandığı görülmektedir. Bu çalışma ile ilgili ayrıntılı bilgiye literatür bölümünde yer verilmiştir. Ünlü (1986), tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise işitme yetersizliğine sahip 19 bireyin ailesine grup eğitimi yoluyla çocuklarının iletişim becerileri geliştirmeleri amacıyla öğretim sunma becerisi kazandırma amaçlanmıştır. Çalışmada basılı materyaller (posta ile gönderilmiş ve aileler uzman yardımı olmadan materyali okumuşlardır), televizyon ve radyo programı (tüm aileler grup olarak RAM'da toplanmış ve uzman tarafından bant kayıtları dinletilmişve izletililmiştir) aracılığıyla uzaktan eğitim sunulmuş ve ayrıca yüzyüze eğitim (tüm aileler grup olarak toplanmış ve uzman tarafından ailelerin soru ve sorunlarının dinlenerek açıklama yapılmıştır) ile desteklenerek aile eğitimi programı uygulanmıştır. Programın etkililiği ön-test ve son-test ile ailelerin bilgi seviyelerini test ederek değerlendirilmiştir. Bu çalışmalar ülkemizde özel eğitim alanında uzaktan eğitime dayalı olarak gerçekleştirilen ve ebeveynleri öğretici olarak yetiştirmeyi hedefleyen ilk iki çalışma arasında yer almaktadır.

Özellikle son on yılda uluslararası alanyazında aileleri öğretici olarak yetiştirmek amacıyla hazırlanan ve internet temelli uzaktan eğitim yoluyla sunulan aile eğitimi çalışmalarının arttığı, konunun araştırmacılar tarafından dikkat çekmeye başladığı görülmektedir. Alanyazındaki uzaktan eğitim ile aileleri eğitmeyi hedefleyen programlar incelendiğinde ailelere bilgi ve öğretim sunma becerisi kazandırmayı amaçlayan çalışmalar olmak üzere iki gruba ayrıldığı göze

çarpmaktadır. Öğretim yapma becerisi kazandırmayı hedefleyen aile eğitimi programlarında, ebeveynlere kazandırılması hedeflenen beceri ile ilgili bilgi sunumun yapıldığı öğretim süreci ve bu bilgi ve beceriyi uygulamak ve programın etkililiğini değerlendirmenin hedeflendiği uygulama olmak üzere iki aşamadan oluştuğu görülmektedir. Ebeveynlere öğretme becerisi kazandırılmasının amaçlandığı çalışmaların içeriği incelendiğinde ise ebeveynler için planlanan öğretim oturumlarında genellikle video konferanslar yoluyla bilgilendirme sunumlarının yapıldığı, sunumların işitsel ve görsel olarak desteklendiği, örnek videoların kullanıldığı, tartışmaların yapılarak ev ödevlerinin verildiği, geri bildirimlerde bulunulduğu görülmektedir. Ebeveynlere öğretilmesi hedeflenen beceri ile ilgili bilgi aktarımı yapıldıktan sonra ebeveynlerin öğrendiklerini pratik yapmaları amacıyla kendi evlerinde bağımsız uygulama gerçekleştirdikleri ve bu uygulamaların koçluk ve geri bildirim oturumlarıyla desteklendikleri görülmektedir. Bazı çalışmalarda uygulamalar eve dayalı ev ziyaretleri ile, bazı çalışmalarda uygulamanın video konferanslarla canlı olarak uzmana izlettirilmesi ya da uygulamanın kaydedilerek uzmana gönderilmesi yoluyla geri bildirimlerde bulunulduğu ve değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Literatür kısmında tüm bu çalışmalara ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

2.2 İlgili Literatür

Bu bölümde ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan araştırmalar etkinlik çizelgelerini konu alan araştırmalar, etkinlik çizelgelerini konu alan aile eğitimi araştırmaları, uzaktan eğitim ile sunulan aile eğitimi araştırmaları ve etkinlik çizelgelerini konu alan ve uzaktan eğitim ile sunulan aile eğitimi araştırmaları olmak üzer dört başlık altında sunulmuştur.

2.2.1 Etkinlik Çizelgelerini Konu Alan Araştırmalar

Etkinlik çizelgeleri kullanımını öğretmenin en önemli sebebi OSB tanılı bireylere yeni beceriler öğretmek ve bu becerilerde bağımsızlıklarını arttırmayı sağlamaktır. Bu amaçla öncelikle bireylere çizelge izleme becerisinin öğretilmesi gerekmektedir. Çizelge izleme becerisinin öğretiminin bu bireylerin etkinliklerle meşgul olma, etkinliği tamamlama ve etkinlikler içi ya da etkinlikler arası bağımsız geçiş yapma becerilerini ve sosyal etkileşimi arttırmada bunun yanı sıra problem davranışları azaltmada oldukça etkili olduğu görülmektedir.

Alanyazında etkinlik çizelgesi kullanımının uzman tarafından özel gereksinimli olan bireylere kazandırılmasının amaçlandığı hem uluslararası hem

de ulusal alanyazında bazı çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmaların birçoğunda etkinlik çizelgesi kullanımının çocuğa kurum ya da okul ortamında uzmanlar tarafından öğretildiği görülmektedir (Akgül, 2010; Betz vd., 2008; Brayn ve Gast, 2000; Carson vd., 2008; Carlile vd., 2013; Cihak, 2011; Connis, 1979; Çuhadar, 2008; Çuhadar ve Diken, 2011; Dalgın-Eyiip, 2011; Dauphin vd., 2004; Dooley vd., 2001; Duttlinger vd., 2012; Hall vd., 1995; Machalicek vd., 2009; Massey ve Wheeler, 2000; Morrison vd., 2002; O'Reilly vd., 2005; Sowers vd., 1980; Springs vd., 2007; Ülke-Kürkçüoğlu vd., 2011; Yılmaz ve Tortop, 2017; Zimmerman vd., 2017). Sınırlı sayıda da olsa etkinlik çizelgesi kullanımının çocuğa uzmanlar tarafından ev ortamında (Carmichael, 2005; McDuff vd., 1993), hem kurum hem de ev ortamında (Detmer vd., 2000) öğretildiği çalışmalarada alanyazında rastlanılmaktadır. Ayrıca alanyazında sınırlı sayıda da olsa etkinlik çizelgesi kullanımının OSB tanılı bireylere ev ortamında ve ebeveynleri tarafından öğretilmesi amacıyla ebeveynlere etkinlik çizelgesi uygulama becerisi kazandırmayı amaçlayan çalışmaların da yer aldığı görülmektedir (Clarke vd., 1999; Buschbacher vd., 2004; Dalgın-Eyiip vd., 2018; Goldman vd., 2018; Krantz vd., 1993: Wong, 2016). Bu çalışmalara bakıldığında büyük bir çoğunluğunda etkinlik çizelgesi uygulama becerisinin ebeveynlere yüz yüze eğitim kazandırıldığı ve etkinlik çizelgesi uygulama becerisinin ebeveynlere uzaktan eğitimle kazandırıldığı yalnızca tek bir çalışmanın yer aldığı görülmektedir (Gerencser vd., 2017).

Etkinli çizelgesi kullanma becerisinin özel gereksinimli bireylere uzmanlar tarafından kazandırıldığı çalışmalarda çizelgede yer alan etkinliğin beceri basamaklarına bölünerek fotoğraflarla temsil edilen her bir basamak arasında ya da farklı etkinlikler arasında bağımsız geçiş yapmayı öğreterek çocuk üzerinde bu etkinlikler ya da basamaklarla meşgul olma, problem davranışlarda azalma gibi bazı etkilerinin değerlendirildiği görülmektedir. Etkinlik çizelgeleriyle tek bir zincirleme becerinin öğretimini hedefleyen çalışmalarda etkinlik çizelgesinin hedef becerinin her bir basamağını temsil eden fotoğrafların yapılış sırasına göre bir klasöre yerleştirilmesiyle çok sayfalı olarak hazırlanarak kullanıldığı ya da beceri basamaklarını temsil eden her bir fotoğrafın pano/karton/sayfaya yan yana yerleştirilmesi, alt alta dizilerek şerit ya da liste şeklinde hazırlanarak sunulduğu görülmektedir. Ayrıca yeni bir beceri öğretmek amacıyla etkinlik çizelgesi kullanılan çalışmalarda birey tarafından edinilmiş olan iki etkinlik fotoğrafı

arasına öğretilmesi hedeflenen yeni becerinin basamaklarını temsil eden fotoğrafların yapılış sırasına göre yerleştirilerek alt çizelge şeklinde sunulmasıyla gerçekleştirildikleri görülmektedir.

Birçok çalışmada çok uzun yıllar yukarıda bahsedilen fiziksel çizelgelerin sıklıkla kullanılmış olmasına rağmen teknolojide yaşanılan gelişmelerle birlikte özellikle son 10 yıl içerisinde teknolojinin ve çeşitli uygulamalar yardımıyla videolarla genişleterek hazırlanan ve bir teknolojik cihaz ile sunulan etkinlik çizelgelerine de alanyazında fazlasıyla rastlanmaktadır. Aşağıda özel gereksinimi olan bireylere uzmanlar aracılığıyla kurum ortamında etkinlik çizelgesi kullanımının öğretildiği araştırmalar yer almaktadır.

Akgül'ün (2010), etkinlik çizelgesi kullanılarak sunulan öğretim sürecinin OSB tanılı bireylerin çizelge izleme ve etkinlikle meşgul olma becerileri üzerine olan etkililiğini değerlendirmeyi amaçladığı araştırma kurum ortamında ve uzman tarafından yürütülmüştür. Araştırmada ayrıca katılımcıların becerileri farklı ortamlara ne düzeyde genelleyebildikleri ve etkinlik çizelgesi izleme becerisi kazandırılırken kullanılan ipucu kullanım düzeyinin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Araştırma, katılımcılar arası çoklu başlama modeline göre desenlenmiş ve OSB tanılı 3-7 yaş arasında üç erkek çocuk dahil edilerek gerçekleştirilmiştir. Uygulama için serbest zaman becerilerini kapsayan etkinliklerle hazırlanmış fotoğraflı etkinlik çizelgesi kullanılmış ve ipucunu sunma ve geri çekme yöntemi ile çizelge kullanımı katılımcılara öğretilmiştir. Araştırma sonunda tüm katılımcıların beceriyi edindiği, katılımcıların çizelge takip etme ve etkinlikler meşgul olma becerilerinde artış olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Akers ve diğerleri (2016), tarafından yürütülen araştırmada etkinlik çizelgelerinin OSB tanılı küçük çocukların oyun alanı becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya daha önce etkinlik çizelgesi kullanma deneyimi olan, 4-5 yaşları arasında OSB tanılı 3 erkek çocuk dahil edilmiştir. Her katılımcı için 5 ile 8 etkinlik resminden oluşan ayrı birer fotoğraflı çizelge hazırlanmıştır. Çizelge ile katılımcılara çizelge izleme becerisi aşamalı yardım kullanılara öğretilmiş, uygulamacının "git oyna" yönergesinin ardından katılımcıların çizelgeyi açması, resmi işaret etmesi, resimdeki doğru etkinliğe gitmesi ve etkinlik tamamlanıncaya kadar devam etmesi tepkilerini vermesi beklenmiştir. Araştırma sonunda tüm katılımcıların çizelge izleme becerisini edindiği belirlenmiştir.

Arslan (2017), tarafından yürütülen, etkinlik çizelgeleri ile yapılan öğretimin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere halı dokuma becerisinin öğretilmesi ve öğrencilerin beceriyi genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığının belirlenmesini amaçlayan çalışma, katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmaya 8-11 yaş aralığında hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış, 3 erkek ve 1 kız öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma sonunda, tüm katılımcıların etkinlik çizelgesi ile yapılan öğretim yöntemiyle hedef beceriyi edindikleri ve öğretim bittikten bir, iki ve dört hafta sonra beceriyi koruduklarını ve bu beceriyi farklı araç-gereçlerle genelleyebildiklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Betz ve diğerleri (2008), yaptıkları çalışmada akran etkileşimli oyunların yer aldığı ve ortak kullanılan fotoğraflı etkinlik çizelgelerinin akran katılımını arıttırıp arttırmadığını değerlendirme amaçlanmış ve araştırmaya yaşları 4 ve 5 arasında olan üç çift OSB tanılı okul öncesi çağı çocuğu dahil edilmiştir. Çiftler arası eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi deseni kullanılarak yürütülen çalışmada katılımcı her bir çocuk çiftine etkileşimli bir dizi oyunu birlikte oynamaları için ipuçlarının yer aldığı ortak etkinlik çizelgesini izleme becerisi öğretilmiştir. Etkinlik çizelgesi oyun etkinliklerinin fotoğraflarıyla klasör şeklinde hazırlanmıştır. Çalışma sonucu, ortak etkinlik çizelgelerinin aktan katılımını ve her çift tarafından tamamlanan oyun sayısını arttırdığını göstermiştir. Oyun etkinliklerinin sırası değiştirildiğinde ve yeni oyunlar eklendiğinde üç katılımcı çiftinden ikisi ipucuna gereksinim duymadan gerçekleştirmeye devam etmişlerdir.

Birkan, McClannahan ve Krantz (2007), tarafından gerçekleştirilen çalışmada 6 yaşında otizm spektrum bozukluğu olan bir bireye yazılı etkinlik çizelgesini takip etmeyi öğretmek amaçlanmış ve bu amaçla ipucuna uyaran ekleme ve uyaranı silikleştirme kullanılmıştır. Etkinlik çizelgesinde öğretilmesi hedeflenen kelimelerin yazılışı arka planda resimleri ile bir arada çizelgeye yerleştirilmiştir. Zamanla aşamalı bir şekilde arka plandaki bu resimlerin silikleştirilmiştir. Araştırma sonunda katılımcının yazılı etkinlik çizelgesi kullanma becerisi edindiği belirtilmiştir.

Blum-Dimaya ve diğerleri (2010), tarafından yapılan çalışmada etkinlik çizelgeleri ve video modelin OSB tanılı bireylerin yaşlarına uygun serbest zaman becerileriyle meşgul olma üzerine olan etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmaya yaşları 11 ile 12 arasında otizm spektrum bozukluğu olan dört birey dahil

edilmiştir. Katılımcılara bir video oyunu oynamayı öğretmek amacıyla etkinlik çizelgesi ve video modeli bir arada kullanılmıştır. Etkinlik çizelgesi ile video oyununu kurma, sistemi başlatma ve kapatma, video model ile ise oyun konsolunu kullanarak şarkıyı notalara basarak çalma öğretimi için kullanılmıştır. Video model televizyon ile izlettirilmiştir. Etkinlik çizelgesi becerinin 27 sayfalık renkli fotoğrafların kullanıldığı bir dosya ile oluşturulmuştur. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak öğretim paketinin etkililiği değerlendirilmiş ve bunun için başlama düzeyi, öğretim, genelleme ve kalıcılık evreleri düzenlenmiştir. Öğretim süreci aşamalı yardım ile sunulmuş ve araştırmanın öğretim aşaması okul ortamında genelleme aşaması ise ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların belirlenen video oyununu oynamayı öğrendikleri, etkinlikle meşgul olma davranışlarında artış olduğu ve farklı ortamlara genelleyebildikleri belirlenmiştir.

Brodhead ve diğerleri'nin (2014) yürüttüğü çalışmada 3 ve 5 yaş arası OSB tanılı 6 çocuğa uygun oyun oynama becerisi (saklambaç oynama) kazandırmak amacıyla bağlantılı etkinlik çizelgeleri kullanılmıştır. Çocukların hepsi çizelge izleme becerisine sahip olduğundan dolayı çalışmanın amacı bu çocukların bağlantılı çizelgeyi izlemeyi ek bir ipucu kullanılmadan geçekleştirip gerçekleştirmeyeceklerini değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Çizelgeler her çocuk için ayrı olarak iki sayfası mavi renk zemin üzerine saklananın, ve iki sayfası yeşil zemin üzerine ebenin yapması gereken basamakları gösteren dört sayfalı küçük üç halkalı bir klasör ile hazırlanmıştır. Çocukların dönüşümlü saklanan ve ebe olmalarını sağlamak amacıyla çizelgenin üçünde mavi sayfalar başa, diğer üçünde ise yeşil sayfalar başa yerleştirilmiş ve çocuklar ikişerli gruplara ayrılmıştır. Uygun davranış dizisini çocuklara öğretmek için aşamalı yardım ve sözel ipucu (Git ve saklan, 20'ye kadar sayma, buldum seni) kullanılmıştır. Beceriyi akıcı şekilde edinim ölçütü %80 ve üzerinde doğru tepki göstermeleri olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda tüm çocukların çizelgenin varlığında uygun oyun becerisi sergiledikleri ve sonraki evrelerde beceriyi sürdükleri belirlenmiştir. Çizelgenin yokluğunda ise çizelgelerin tepkileri kontrol ettiğini gösteren doğru tepki düzeylerinde düşüş olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Brayn ve Gast (2000), yaptıkları çalışmada ise ilkokul çağındaki OSB tanılı bireylerin sınıf ortamında etkinlikle meşgul olma ve çizelge izleme becerilerini arttırmada aşamalı yardım ve resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımı

incelenmiştir. Araştırmaya 7-8 yaş aralığında OSB tanılı dört birey dahil edilmiş ve tek denekli desenlerden ABAB geriye çekme modeli ile araştırma desenlenmiştir. Deneysel kontrolü değerlendirebilmek amacıyla sürekli olarak resimli etkinlik çizelgeleri kullanıldığı ve çizelgelerin kullanımının geri çekildiği oturumlar gerçekleştirilmiştir. Çizelge izleme ve etkinlikle meşgul olma becerilerinin (bağımlı değişken) düzey ve eğilimi resimli etkinlik çizelgesinin (bağımsız değişken) kullanıldığı evrede artıyor ve resimli etkinlik çizelgesinin kullanılmadığı evrede azalıyor ise deneysel kontrolün kurulduğu kabul edilmiştir. Araştırmada sınıf içi etkinlerin çizili resimlerini içeren resimli etkinlik çizelgeleri kullanılmıştır. Katılımcılara çizelgedeki resimleri takip etmeleri aşamalı yardım ile öğretilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların performanslarının aşamalı yardım sürecinin uygulanmasıyla belirlenen ölçüte ulaştığı, resimli etkinlik çizelgelerinin varlığında (çizelgeli evre) katılımcıların performansı devam ettiği, çizelgelerin yokluğunda (çizelgesiz evre) ise çocukların performanslarında düşüşler yaşandığı ve çizelge izleme becerisini yeni etkinliklere genelleştirebildikleri bulguları elde edilmiştir. Tüm katılımcıların çizelge izleme becerisi edindiği ve sonrasında etkinlikle meşgul olma becerilerini arttırdığı görülmüştür.

Carlile ve diğerlerinin (2013), çalışmasında OSB tanılı dört çocuğa bağımsız boş zaman etkinliklerini içeren etkinlik çizelgelerini izlemeyi etkin bir şekilde öğretmek için bir iPod touch'ın kullanılıp kullanılamayacağının belirlenmesi amaçlanmış ve İPod touch ile sunulan öğretim sürecinin etkinlikle meşgul olma ve çizelge izleme becerisi üzerine etkisi değerlendirilmiştir. Çalışmaya çizelge kullanma deneyimi olmayan 8-12 yaş aralığında OSB tanılı 4 erkek çocuğu katılmış ve uygulama sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Her katılımcı yapmaktan en çok hoşlandığı 10 (potaya basket atmak, havaya roket fırlatmak-Air Hogs HeliBlaster, Table Top Pinball Machine, labirent oyunu -Perplexus, topaç ile oynamak, düz bir zeminde bateri çalmak, kâğıt boyamak gibi) boş zaman etkinliğini seçmiş ve çizelgeler bu seçime uygun hazırlanmıştır. Her oturum öncesinde her katılımcıya daha önceden belirlenen 10 atıştırmalık içerisinden katılımcının o oturum için kazanmak istediği bir atıştırmalığı seçmesi sağlanmıştır. Uygulamada fiziksel yardım, bekleme süreli öğretim ve pekiştireçler kullanılmıştır. Artan bekleme süreli öğretim süreci kullanılarak ipuçları

uygulamacının katılımcıya yakınlığı uygulamacının varlığı sona erene kadar silikleştirilmiştir. Çalışma sonunda tüm katılımcılar bağımsız bir şekilde iPod touch'ta sunulan boş zaman etkinlik çizelgelerini izleme becerisini edindikleri ve etkinlikle meşgul olma davranışlarının arttığı görülmüştür. Ek olarak, bu becerilerin yeni ortamlara ve yeni programlara genelleştirildiği ve zaman içinde korunduğu sonucuna varılmıştır.

Carmichael (2005), çalışmasında bilgisayar destekli etkinlik çizelgelerinin 6 ve 10 yaşındaki iki OSB tanılı bireyin etkinlikler arası geçiş yapma ve oyunlara katılımları üzerine olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Uygulama katılımcıların kendi evlerinde gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleri ile uzman yardımı olmadan katılımcıların hedef davranışlarını geliştirmek amaçlanmıştır. Etkinlik çizelgesinin öğretim süreci ipucunu sunma ve ipucunu geri çekme öğretim yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Etkinlik çizelgesinde olmasına karar verilen oyun etkinliklerinin resimleri çekilerek PowerPoint sunuma yerleştirilmiş ve ayrıca ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları bilgisayar destekli etkinlik çizelgelerinin katılımcıların etkinlikler arasında geçiş yapabilme ve oyun becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Carson ve diğerleri (2008), tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, ise bir okul kafeteryasında ve bir iş yerinde mesleki iş görevleri (etkinlikler) arasındaki bağımsız geçişleri artırmak için resimli etkinlik çizelgelerinin kullanımının etkinliğini değerlendirmektir. Araştırmaya 18-20 yaş arasında orta ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç birey dahil edilmiştir. Resimli etkinlik çizelge dosyasının her bir katılımcı tarafından oturum başına bağımsız olarak gerçekleştirilen beceri/görev/etkinlik değişikliği sayısı üzerine olan etkisini değerlendirmek için tek denekli desenlerden geriye çekme modeli (ABAB) kullanılmıştır. Çizelgeli ve çizelgesiz oturumlar gerçekleştirilmiştir. Çizelgeli uygulamalar sırasında önce uygulamacı tarafından katılımcıya tamamlaması gereken görevler sözel olarak verilmiş ardından da resimli etkinlik çizelgesi katılımcıya sunulmuş ve katılımcının çizelgeyi izlemesi istenmiştir. Çalışmanın bulguları, resimli etkinlik çizelgeleri kullanıldığında daha yüksek seviyede beceriler/görevler arası bağımsız geçiş gerçekleştirildiği, kullanılmadığı durumlara oranla bağımsız görev değişikliklerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Cihak (2011), çalışmasında klasör şeklinde sunulan resimli etkinlik çizelgelerinin ve bilgisayar destekli video model ile sunulan etkinlik çizelgelerinin yaşları 11-13 yaş arasında olan üç OSB tanılı ilköğretim öğrencisinin etkinlikler arası geçiş becerileri üzerine olan etkililiğini incelemiştir. Öğretim süreçlerinin bağımlı değişken üzerindeki etkililiği tek denekli araştırma desenlerinden dönüşümlü uyarlamalar modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Uygulama öğrencilerin sınıfında gerçekleştirilmiştir. Resimli etkinlik çizelgeleri katılımcıların belirlenen beş etkinliği gerçekleştirirken çekilmiş ve renkli şekilde bastırılarak yatay bir şekilde etkinlik sırasına göre sınıf içerisinde bulunan bilgisayarın yakınına yerleştirilmiştir. Video model olma ile hazırlanan etkinlik çizelgesi ise katılımcıların kendilerine model olma sürecine göre planlanmış ve etkinlikleri gerçekleştirme ve etkinlikten diğer etkinliğe geçişler yaptığını gösteren video klipler ile hazırlanmıştır. Uygun video klipler hazırlanmasında katılımcılara öğretmenler tarafından rol model olunmuş ardından video klipler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Videolar etkinliklerin gerçekleştirilme sırasına göre dokunmatik ekranlı bir bilgisayarın masa üstüne eklenmiştir. Her katılımcının gün içinde resimli etkinlik çizelgesi ile 5 ve video modelle hazırlanan etkinlik çizelgesi ile 5 olmak üzere toplam 10 etkinlik arasında geçiş yapması planlanmıştır. Katılımcıların sabah okula geldiklerinde (1) eşyalarını çıkarmadan çizelgeye, (2) çizelgeden okumaya, (3) okumadan bilgisayara, (4) bilgisayardan müzik odasına ve (5) sınıftan öğlen yemeği etkinliğine geçiş olmak üzere 5 etkinlik arasında geçiş yapmaları planlanmıştır. Öğleden sonra ise (1) sınıftan molaya, (2) moladan matematiğe, (3) matematikten mesleki etkinliğe, (4) mesleki etkinlikten, yemek pişirmeye ve (5) eşyalarını toplama ve servise binme etkinliklerine geçiş olmak üzere 5 etkinlik arasında geçiş yapmaları planlanmıştır. Katılımcıların ikisi sabah resimli etkinlik çizelgelerini kullanırken öğleden sonra video modelle hazırlanan etkinlik çizelgelerini kullanmaları diğer iki katılımcının ise sabah video modelle hazırlanan etkinlik çizelgelerini kullanmaları, öğleden sonra ise resimli etkinlik çizelgelerini kullanmaları planlanmıştır. Başlama düzeyi evresinde eğitimciler katılımcılara sadece sözel olarak yönergede bulunmuşlardır. Öğretim evresinde ise (a) sözel ipucu (okuma zamanı şimdi diyerek) sunma, (b) işaretler ve sözel açıklama da bulunma (okuma alanı işaret ederek okuma zamanı diyerek) ve (c) fiziksel yardım ile birlikte sözel ipucu (katılımcının elini tutarak yeni etkinliğe doğru yönlendirirken "şimdi okuma zamanı" diyerek) sunmadan

oluşan ipucunun giderek azaltılması tekniği kullanılmıştır. Her etkinlik arasında geçiş için ve ipuçları arasında katılımcının etkinlik arasında geçişi başlatması için 5 sn. süre tanınmıştır. İki çizelgenin uygulanma aşamasında ise öncelikle eğitimciler katılımcılara sabah ve öğleden sonra hangi çizelgeyi kullanacaklarını açıklamıştır. Resimli etkinlik çizelgelerini kullanacak olan katılımcılar için eğitimci tarafından "çizelgenizi kontrol edin" yönergesinde bulunulmuştur. Katılımcıların yönergenin ardından çizelgelerine bakmaları etkinliğe yönelmeleri ve etkinliğe başlamaları beklenmiştir. Video modelle hazırlanan çizelge içinde eğitimci aynı şekilde sözel olarak yönergede bulunmuştur. Katılımcıların bilgisayara gitmeleri, video ikonuna tıklamaları, videoyu izlemeleri ve etkinliğe başlamaları beklenmiştir. Öğretim sırasında ipucunun giderek azaltılması tekniği kullanılmıştır. Ölçüt olarak %100 oranında en az 3 etkinlik arasında geçiş gerçekleştirebilme kabul edilmiştir. Katılımcıların ölçüte ulaştığı çizelgeleri sabah ve öğleden sonra etkinlikleri karşısında tekrar kullanılmıştır. İki çizelge ile de ölçüte ulaşamayan katılımcı için, geçişleri için en az yardım gerektirmiş olan çizelge yeniden kullanılmıştır. Çalışma sonunda iki öğretim sürecinin de etkinlikler arası bağımsız şekilde geçiş yapma becerisini arttırdığına dair bulgular elde edilirken katılımcılardan birinin video modelle sunulan etkinlik çizelgesi ile diğer iki öğrencinin ise resimli etkinlik çizelgeleri ile beceriyi daha hızlı edindikleri belirlenmiştir.

Çuhadar (2008), yaptığı araştırmada serbest zaman becerilerinin yer aldığı etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecinin yaşları 4-6 arasında değişen OSB tanılı üç erkek çocuğun serbest zaman becerilerini edinme, çizelge izleme ve etkinlikle meşgul olma becerileri üzerine olan etkisini değerlendirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin görüşleri de değerlendirilmiştir. Etkinlik çizelgesini izleme becerisi, ekinlik çizelgesine odaklanmak, ilk sayfayı çevirebilmek, ilk sayfadaki resmi gösterebilme, resimdeki etkinliği 5 sn. içerisinde yapmaya başlama ve beceriyi tamamlama ve bir sonraki etkinliğe geçebilmek için materyalleri ve çizelgesini geri koyarak etkinlik dosyasına geri dönme davranışlarından oluşturulmuştur. Etkinlikle meşgul olma becerisi ise etkinlik için konsantre olabilme, etkinlik için uygun materyalleri kullanma, etkinlik için uygun davranışları gerçekleştirebilme gibi davranışlardan oluşturulmuştur. Öğretim sürecinde aşamalı yardım kullanılmıştır. Araştırma katılımcılar arası yoklama evreli çoklu başlama modeline göre desenlenmiş ve

uygulama çocukların devam ettikleri özel eğitim okulunda uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan etkinlik çizelgesi Legoları dizerek tren-araba yapma, patates kafanın parçalarını takma ve bowling topu ile lobutları devirme gibi serbest zaman becerilerinden oluşan üç farklı becerinin beceri analizine göre üç farklı fotoğraflı etkinlik çizelgesine yerleştirilmesi ve bu üç çizelgenin tek bir dosya içerisinde takılması ile oluşturulmuştur. Etkinlikler için gerekli malzemelerde birer kutu içerisinde sunulmuştur. Araştırma sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde fotoğraflı etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecinin otizmli çocukların etkinlikle meşgul olma ve çizelge takip etme davranışlarını arttırdığı ve ayrıca sosyal geçerlilik verilerinde öğretmenlerin olumlu görüşler bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Dalgın-Eyiip (2011), tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında bilgisayar videolarla genişletilmiş etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretim sürecinin yaşları 5 ile 7 arasında değişen OSB tanılı üçü erkek bir kız toplam dört çocuğun çizelge izleme ve rol oyun becerilerini edinimi, kalıcılığı ve genellemesi üzerine olan etkililiğini değerlendirilmiş ve aile ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak araştırmanın sosyal geçerliliği belirlenmiştir. Araştırmada aynı araç setlerinin farklı renkleri kullanılarak ortamlar arası ve araçlar arası genellemesi ve bilgisayarda sunulan etkinlik çizelgelerinin klasör şeklindeki çizelgeye genellemesinin yapıldığı iki farklı genelleme çalışması yapılmıştır. Araştırma tek denekli desenlerden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada oluşturulan etkinlik çizelgelerinde çay saati, kuaförlük ve trencilik gibi rol oyun becerilerinden oluşan üç farklı etkinlik yer almıştır. Çizelge bu etkinliklerin fotoğraf ve etkinliklerin yapılışını gösteren videolarla oluşturulmuştur. Etkinliklerin materyallerinin olduğu kutular üzerine çizelgede bulunan fotoğraflar yerleştirilmiştir. Her etkinliğin resminin ardından yapılışını gösteren video slayta yerleştirilmiş ve çizelgede yer alan üç rol oyun becerisinin ve çizelge izleme becerisinin öğretimi bir arada gerçekleştirilmiştir. Çizelge izleme becerisi öğretilirken etkinlik resminden sonra etkinliğin yapılışının gösterildiği video model kullanılmış ve video çocuk tarafından başlatılmış, video izlendikten sonra çizelge izleme becerisinin öğretimi ile aynı süreç izlenilerek becerinin öğretimi yapılmış, beceri tamamlandıktan sonra çizelgedeki sıradaki diğer etkinlik ile devam edilmiştir. İki öğretim sürecinin sunumunda da aşamalı yardım ile öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda bilgisayarda

videolarla genişletilmiş etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretim sürecinin araştırmaya katılan katılımcıların çizelge izleme ve etkinlik çizelgesinde yer alan rol oynama becerilerini bağımsız şekilde gerçekleştirmelerinde etkili olduğu, katılımcıların, öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra becerilerin kalıcılığını korudukları ve bu becerileri farklı ortam araç gereçlere ve farklı türdeki etkinlik çizelgesine genelleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aile ve öğretmenlerde öğretim sürecine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

Daneshvar ve diğerleri (2019), yaptıkları çalışmada OSB tanılı dört çocuğa sosyal beceriler kazandırma üzerine fotoğraflı etkinlik çizelgesi ve sosyal hikâyelerin kullanıldığı iki farklı öğretim sürecinin etkililiği karşılaştırılmıştır. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ek bir çoklu başlama kontrolüyle kullanılmış ve her uygulama durumu ile dört katılımcının her biri için iki sosyal beceri edindirilmesi hedeflenmiştir. Çalışma sonunda tüm katılımcıların fotoğraflı etkinlik çizelgeleri ile iki sosyal beceriyi edindikleri ancak sosyal hikayeler ile hedeflenen becerileri edinemedikleri görülmüştür.

Dauphin ve diğerleri (2004), çalışmasında OSB tanılı 3 yaşındaki bir çocuğa sosyodramatik oyun becerilerinin öğretiminde üç farklı şekilde sunulan etkinlik çizelgeleriyle (klasör şeklinde resimli etkinlik çizelgesi, bilgisayar destekli olarak resimler arasına videolar gömülerek hazırlanan etkinlik çizelgesi ve her ikisinin bir arada kullanımı) gerçekleştirilen öğretim sürecinin ve matrix öğretimin etkililiği değerlendirilmiştir. Bilgisayar destekli olarak hazırlanan etkinlik çizelgesi dijital fotoğraflar, videolar, yazılı ipuçları ve ses efektleri ile PowerPoint ile slaytlara yerleştirilerek hazırlanmıştır. Resimli etkinlik çizelgesi farklı birçok oyun etkinliğinden ve bir seçim tahtasından oluşturulmuştur. Klasör şeklinde olan çizelgenin her sayfasının ortasına bir resim yerleştirilmiştir. Çizelgelerdeki oyun etkinlikleri her grupta üçer resim olan üç grupta toplam dokuz etkinlikten oluşturulmuştur. Her çizelgede bu üç gruptaki etkinlikten biri yer alarak her çizelge üçer oyun etkinliğinden oluşturulmuştur. İlk grupta etkinlik tamamlandığında biten üç oyun (Patates kafa yapma, yapboz ve sesli kitap) yer almaktadır. İkinci grupta zamanlayıcı çaldığında biten üç oyundan biri (tren, bilgisayar oyunu ve boyama) yer almaktadır. Her resmin altına zaman ayarına ipucu vermek amacıyla beş dakika zamana ayarlı olduğunu gösteren bir zamanlayıcı resmi yerleştirilmiştir. Üçüncü grupta ise oyun tamamlandığında (Şişe çevirme ve bir ısınma oyunu) ya da öğretmen söylediğinde biten sosyal

oyunlar (sandalye kapmaca gibi) yer almaktadır. Sosyal oyun etkinliklerinin resimlerinin alt kısımlarında "Benimle oyna" yazan bir grafik bulunmaktadır. Her sayfanın altına bir sembol pekiştireç yerleştirilmiştir. Üç aşama olarak gerçekleştirilen uygulamada katılımcıya öncelikle sosyodramatik oyun becerisinin öğretimi bilgisayarda videolarla genişletilmiş etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretim süreci ile gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar destekli hazırlanan çizelge ile katılımcıya 3 farklı oyun rutinin olduğu video izletilmiştir. Bu videoda katılımcının oyun esnasında söylemesi gereken repliklere ilişkin model olunmuş videoda yapılan hareket sözel olarak verilmiştir (kız yürüyor gibi). Videonun ardından katılımcının oyun etkinliğini gerçekleştirmesi için ilk resimli ipucu verilmiştir. Katılımcı bilgisayar başından kalkmayı, resimdeki materyalleri almayı ve etkinliği gerçekleştirmeyi öğrenmiştir. Öğretim sürecinde eğitmen tarafından aşamalı yardım ve canlı model olma kullanılarak katılımcının yaptığı hataları düzeltmesi sağlanmıştır. Öğretim süreci sonunda katılımcı öğretimi yapılmış altı farklı oyun ile değerlendirilmiştir. Değerlendirmede videolar yerine sadece etkinliği tasvir eden resimler kullanılmıştır. İlk aşamadaki sosyodramatik oyunu katılımcı edindiğinde ikinci aşamaya geçilmiştir. Bu aşamada klasör şeklindeki resimli etkinlik çizelgeleri ile ilk aşamadan farklı bir sosyodramatik oyun öğretimi yapılmıştır. Son aşamada ise iki çizelge bir arada sunularak farklı bir sosyodramatik oyun öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonunda resimli ve video temelli etkinlik çizelgeleriyle yapılan öğretim sürecinin katılımcıların sosyodramatik oyun becerini edinmelerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Detmer ve diğerleri (2000), çalışmasında etkinlikler arası geçişte güçlük yaşayarak problem davranışlar sergileyen beş ve yedi yaşında OSB tanılı iki bireyin kurum ve ev ortamında bir etkinlikten diğerine geçişi kolaylaştırmak ve problem davranışlarını azaltmak amacıyla içerisinde etkinlik çizelgelerinin de bulunduğu görsel destekler kombinasyonunun bu bireylerin geçiş becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Araştırmada ABAB modeli kullanılmıştır. Katılımcılardan birinin çizelgeleri, araba içerisinde kullanılacak şerit şeklinde bir çizelge ve küçük bir fotoğraf albümü gibi hazırlanan taşınabilir bir çizelgeden oluşturulmuştur. Arabada kullanılacak olan çizelge arabanın ön paneline yerleştirilmiştir. Çizelge hayvanat bahçesine gitme, pizza yeme gibi farklı etkinliklerden oluşmuştur. Taşınabilir albüm ise iki boyutlu resimlerin fotoğraf albümüne yerleştirilmesinden oluşmuştur. Diğer katılımcı için ise iki

boyutlu çizimlerin kullanıldığı ve etkinlik tamamlandığında tamamlanan etkinliğin resminin konulacağı bir bitirilenler cebinden oluşan bir etkinlik çizelgesi kullanılmıştır. İki katılımcının çizelgesi de farklı sayıda resim ve etkinliklerden oluşturulmuş ve farklı ortamlarda uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Öğretim sürecinde görsel destekler, sözel yönerge ve fiziksel yardım kullanılmıştır. Uygulama OSB tanılı iki bireye bakım verenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Görsel desteklerin etkililiği tek denekli araştırma modellerinde tersine çevirme modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda her iki katılımcıdan da olumlu sonuçlar elde edilmiş, katılımcıların etkinlikler arası bağımsız geçişlerinde artış, geçiş süresinde azalış ve katılımcıların toplumdan uzak kalma ihtiyacında azalış görülmüştür.

Dooley ve diğerleri (2001), bu çalışmada PECS sistemine dayalı etkinlik çizelgesi ve pekiştireçlerin (tuzlu kraker) yaygın gelişimsel bozukluğu olan üç yaşındaki bir çocuğun okula geçişini kolaylaştırma üzerine olan etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Etkinlik çizelgesi ve ödül kullanılarak katılımcının okuldaki etkinlikler ve ayrıca evdeki rutinlerinin değiştiğinde vurma, ısırma, tekmeleme, ağlama, bağırma gibi saldırgan ve rahatsız edici davranışlarının azaltılarak kendini yönetme becerisini edindirmek ve öğretmen yardımına bağımlılığını azaltmak amaçlanmıştır. Katılımcının etkinlik çizelgesi okulda günlük yapması gereken etkinliklerin çizili resimlerinin tahta bir panoya sırasıyla asılmasıyla oluşturulmuştur. Katılımcı her gün okula gelişinde eğitimci ile birlikte etkinlik çizelgesini incelemiş ve ilk etkinliğin resmini panodaki çizelgeden alarak etkinliği gerçekleştirmesi için yönlendirilmiştir. Ardından katılımcı etkinlik resmi ile etkinlik materyallerinin olduğu kutu üzerindeki resmi eşleştirmiş ve etkinliği gerçekleştirerek etkinlik resmini kutuya koymuştur. Daha sonra bir tuzlu kraker alarak kendi kendini ödüllendirmesi sağlanmıştır. Katılımcının etkinliği tamamlamasının ardından bir sonraki etkinlik için çizelgesine geri dönmesi için sınıfın ışıkların yakılıp söndürülmesi ile sinyal verilmiş ve eğitimci tarafından sözel bir yönerge ile uyarılmıştır. Bunlar katılımcının çizelgedeki sıradaki resmi alması için ipucu niteliğinde verilmiştir. Uygulamanın ilk altı gününde katılımcının etkinlik resmini kutuya her koyuşunda bir tuzlu kraker alması sağlanmıştır. Sonrasında tuzlu kraker ödülü uygulamadan kaldırılmıştır. Uygulama sonunda katılımcının saldırgan davranışlarında azalma olduğu ve etkinlikler arası geçişler sırasındaki uyumlu davranışlarının arttığı

bulguları elde edilmiştir. Katılımcı geçişler sırasında davranışlarını bağımsız şekilde kontrol edebilmiştir.

Eliçin ve Tunalı (2016), yürüttükleri araştırmada, aşamalı yardım tekniği kullanılarak çizelge kullanım becerilerinin katılımcılara kazandırılmasında tablet bilgisayar kullanımının etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmaya yaşları 5-7 arasında değişen OSB tanılı üç erkek çocuk dahil edilmiş ve araştırma, tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada katılımcılara çizelge izleme becerisini öğretmek amacıyla tablet bilgisayarda hazırlanan çizelgede 12 parçadan oluşan bir yap-boz kullanılmıştır. Yapboz dörder parça halinde 3 gruba ayrılarak 1, 2 ve 3 olarak numaralandırılmış ve ayrı poşetlere yerleştirilmiştir. Her bir poşet yap-bozun bir sırasını oluşturan dört parçadan oluşmuştur. Sırasıyla poşetlerdeki parçalar kullanıldığında yap-bozun tamamının oluşturulması amaçlanmıştır. Her bir yap-boz grubunun olduğu poşet üzerlerinde bir, iki ve üç yazılı plastik kaplara konulmuştur. Yapbozun tamamlanmış fotoğrafı etkinlik çizelgesinde ana resim olarak kullanılmıştır. Aynı resim üç ayrı grup halinde poşetlenmiş yapboz parçalarının bulunduğu poşetlerin konulduğu plastik kabın üzerine de yapıştırılmıştır. Poşetler numarasına sırasına göre birleştirilmiştir. Yapbozun her bir parçası etkinliğin bir basamağı olarak çizelgede yer almıştır. Her tamamlanan basamak için uygulama içinde kutucuğa tamamlandı işareti konulmuştur. Uygulamacı tarafından başlama yönergesi verildikten sonra katılımcıların tablet bilgisayarda bulunan etkinlik çizelgesini seçmesi, ekranda gördüğü resme ilişkin rafta bulunan etkinlik materyalini alması, materyali masaya koyması, tablet bilgisayarda bulunan çizelge basamaklarını takip ederek yapboz etkinliğini tamamlaması, etkinliği tamamladıkça çizelge üzerinde bulunan kutucuklara tamamlama işaretini koyması ve son olarak etkinlik materyalini rafa kaldırması beklenmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların kullanılan öğretim süreciyle hedef beceriyi edindikleri bu beceriyi sürdürdükleri ve genellediklerini gösteren bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, araştırmada deneklerin öğretmenlerinden uygulamaya ilişkin görüş alınan görüşlerin olumlu olduğu ve sosyal geçerlik verilerini oluşturan bu görüşlerin araştırma bulgularını desteklediği belirlenmiştir.

Elmacı (2018), video destekli resimli etkinlik çizelgelerinin OSB tanılı 7. sınıf kaynaştırma öğrencilerinin fen deneylerini öğrenmeleri üzerine etkililiğini belirlemeyi amaçladığı çalışmaya OSB tanılı üç yedinci sınıf öğrencisi dahil

edilmiştir. Bağımlı değişkenin karışımların ayrılması ile ilgili fen bilgisi deneylerinin edinimi, bağımsız değişkenin ise; video destekli resimli ekinlik çizelgesi ile öğretim sürecinin olduğu araştırma katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak desenlenmiş ve sınıf ortamında yürütülmüştür. Deneylerin öğretimi için gerekli olan beceri basamakları kamera ile çekilmiş ve daha sonra materyal olarak öğretim oturumlarında kullanılmıştır. Etkinlik çizelgesi bir deneyin beceri basamaklarını temsil eden resim ve hemen arkasından o basamağın yapılışını gösteren videoların arkaya arkaya sıralanması ile bir diz üstü bilgisayarda hazırlanmıştır. Çizelge bir diz üstü bilgisayar bir TV'ye yansıtılmış ve katılımcının deneyi yaparken daha rahat görmesi sağlanmıştır. Öğretim sürecinde aşamalı yardım ile öğretim kullanılmıştır. Araştırma sonunda video destekli resimli etkinlik çizelgesi ile sunulan öğretim sürecinin katılımcıların hedef beceriyi öğrenmesinde etkili olduğu, öğretim bittikten sonra beceriyi korudukları ayrıca beceriyi, farklı zaman, farklı ortam ve farklı uygulayıcıya genelleyebildikleri sonucu elde edilmiştir.

Hall, McClannahan ve Krantz (1995), yaptıkları araştırmada bireylerin bağımsızlık ve etkinlikle meşgul olma becerilerini arttırmada resimli etkinlik çizelgelerinin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırma üç farklı okuldan ikişer öğrenci-yardımcı öğretmen çifti ile yürütülmüş ve eş zamanlı olmayan çoklu başlama modeli ile desenlenmiştir. Her öğrencinin yardımcı öğretmeni tarafından öğrencilerin yapabildiği ancak tamamlamada sorun yaşadığı yazı yazma etkinlikler, tuvalet becerileri gibi bağımsız yaşam ve akademik beceriler belirlenmiştir. Yardımcı öğretmenler tarafından öğretim sırasında sözel ve işaret ipucu ve fiziksel yardım kullanılmıştır. Araştırma sonunda resimli etkinlik çizelgelerinin katılımcıların bağımsız katılımını arttırarak etkinlikleri tamamlamalarında etkili olduğu, yardımcı öğretmenler tarafından verilen yardımları azalttığına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Kimball ve diğerleri (2003), tarafından gerçekleştirilen vaka çalışmasında etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretim sürecinin OSB tanılı 3 ve 6 yaşındaki iki çocuğun çizelge izleme becerisi ve etkinlikler arası geçiş sırasında meydana gelen çığlık atmak yüksek sesle konuşma, kendi kendine konuşma gibi problem davranışlar üzerine olan etkisini değerlendirmişlerdir. Belirlenen etkinliklerin fotoğrafları ve kısa videolarından oluşan etkinlik çizelgesi bilgisayar ortamında slayt şeklinde hazırlanmış ve öğretim sürecinde aşamalı yardım kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda iki katılımcının da çizelge izleme becerisini altı oturum gibi kısa bir sürede edindikleri ve problem davranışlarında azalma olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Kimball ve diğerleri (2004), tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise çizelge izleme becerisine sahip 6 yaşında OSB tanılı bir bireye iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında bilgisayar destekli etkinlik çizelgesinin etkisi değerlendirilmiştir. Katılımcının çizelgesindeki etkinlikle ilgili olarak akranına yaklaşması ve iletişim başlatması için etkinlik çizelgesinin kullanması beklenmiştir. Bilgisayar üzerinde oluşturulan etkinlik çizelgesi PowerPoint programı ile etkinliklerin fotoğrafları ve öğretilmesi hedeflenen becerinin videosu ile oluşturulmuştur. İki etkinlik arasına katılımcıya öğretilmesi hedeflenen etkinliğin videosu yerleştirilmiştir. Videoda gösterilen etkinlik katılımcının akranları ile etkileşime girmesini gerektiren bir etkinliktir. Araştırma sonunda kullanılan etkinlik çizelgesinin katılımcının sosyal etkileşim başlatmayı ediniminde, kalıcılığını ve genellemesinin sağlanmasında etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ledbetter-Cho ve diğerleri (2017), yaptıkları çalışmada OSB tanılı çocukların video ile geliştirilmiş etkinlik çizelgeleri ile iPod tabanlı görsel etkinlik çizelgelerinin akademik becerileri ve problem davranışları üzerine olan etkileri değerlendirilmiştir. İki farklı etkinlik çizelgesinin matematik ve Türkçe ile ilgili akademik beceri edinimi üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla yaşları 9 ve 11 olan iki katılımcı ve belirlenen üç beceri ile beceriler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda video ile geliştirilmiş etkinlik çizelgelerinin her iki katılımcıya da çeşitli akademik becerileri bağımsız olarak tamamlama becerisi edindirmede etkili olduğu ancak problem davranışların devam ettiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Lewis (2016), tarafından gerçekleştirilen araştırmaya OSB tanılı 3-5 yaş arasında üç çocuk dahil edilmiş ve silikleştirme sürecinin oyun parkında etkinlik çizelgesi kullanımının etkisi üzerindeki gücü değerlendirilmiştir. Uygulama açık havada oyun parkında geçekleştirilmiştir. Çizelge her sayfasına cırt cırtlarla yerleştirilmiş fotoğraf ipuçlarıyla üç halkalı bir klasörden oluşturulmuştur. Öğretim sürecinde giderek azalan ipucu hiyerarşisi kullanılmıştır. Çizelgede yer alan oyun etkinliği fotoğraflarının boyutunun üç aşamada küçültülmesi, klasörden sayfaların hepsinin çıkarılarak fotoğrafların dikey şekilde alt alta çıplak klasöre

yerleştirilmesi ve fotoğrafların bir şerit üzerine yerleştirilerek çocuğun boynuna asılacak şekilde taşınabilir hale getirilmesi şeklinde çizelgenin sunumunda yapılan değişikliklerle silikleştirme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda katılımcılardan ikisinin geleneksel klasör şeklindeki formundan taşınabilir formuna geçiş yapabildiklerini sonucuna ulaşılmıştır.

MacDuff ve diğerleri (1993), çalışmasında yaşları 9-11 arasında OSB tanılı dört erkek çocuğuna aşamalı yardım yöntemi kullanılarak etkinlik çizelgesini takip etme becerisi ev ortamında kazandırmak amaçlanmıştır. Katılımcıların problem davranışlarda, dil problemlerinde ve öz bakım, ev yaşam ve serbest zaman becerileri gibi becerileri gerçekleştirmede sürekli olarak sözel yardıma gereksinim duymaktaydılar. Katılımcılara çizelge takip becerisini (ev ödevi ve serbest zaman zaman etkinliği- çalışma kağıtları, atıştırmalık, yapboz ve TV izleme etkinlikleri) aşamalı yardım ile kazandırmak ve etkililiğini değerlendirmek amacıyla araştırma katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile desenlenmiştir. Çalışmada katılımcılara giderek artan ipucu hiyerarşisi ile ve fiziksel ipucu aracılığıyla etkinlik sırasının değişmediği çizelgelerini tamamlama öğretilmiştir. Daha sonra katılımcıların çizelgede yer alan etkinlik resimlerinin yeri değiştirildiğinde ya da farklı etkinlik resimleri eklendiğinde de bununla ilgili çalışılmamış olmasına rağmen beceriyi sergilemeye devam edip etmedikleri değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda resimli etkinlik çizelgeleri ve aşamalı yardımdan oluşan müdahale programının katılımcılara etkinlik ile meşgul olma ve çizelge takip becerilerini öğretmede etkili olduğu belirlenmiş ve etkinlik resimlerinin sırasının değişmesi ya da çizelgeye yeni resimler eklenmesi durumunda beceriyi genelleyebildikleri sonucu elde edilmiştir.

Machalicek ve diğerleri (2009), çalışmasında resimli klasör şeklindeki etkinlik çizelgesi ile söyle yap uyumundan oluşan öğretim paketinin OSB tanılı üç katılımcının (6-7 ve 12 yaş) serbest oyun zamanında problem davranışlarını azaltma ve oyun alanında uyumlu oyun oynama becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama modeli kullanılmış ve uygulama okulda ve eğitimciler tarafından gerçekleştirilmiştir. Resimli etkinlik çizelgeleri ve söyle yap uyumu öğretim paketi sürecinin sunumunda sabit bekleme süreli öğretim ile giderek azalan ipucu sistemi kullanılmıştır. Etkinlik çizelgeleri panoya asılmış oyun alanındaki etkinliklerin renkli fotoğraflarından oluşturulmuştur. Çalışma sonunda tüm

katılımcıların oyun uyumunda artış olduğu ancak üç katılımcıdan sadece ikisinin problem davranışlarında azalma olduğu, üçüncü katılımcının ise değişmediğine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Martin ve diğerleri (1982), yaptığı araştırmada resimli ipuçlarının, zihinsel yetersizliği olan yetişkinlerin karmaşık yemek yapımını tamamlamaları için oto-kontrol oluşturmaları üzerine olan etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan 3 yetişkin dahil edilmiş ve uygulama katılımcıların yaşadıkları ortamda personel tarafından yürütülmüştür. Katılımcılar arası çoklu başlama modeline göre araştırma desenlenmiştir. Beş farklı yemek yapımı (balık, taze fasulye, puding…) için yemek zorluğuna bağlı olarak 48-76 basamak arasında değişen beceri analizleri yapılmış ve bu basamakları temsil eden fotoğraflar metal bir halkaya geçirilerek resimli tarif kartlarıyla bir çizelge oluşturulmuştur. Katılımcılara "resimli tarif kartlarını kullanarak yemek yap" yönergesi ile oturumlar gerçekleştirilmiştir. Fiziksel yardım ve sözel ipuçları kullanılarak öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların bağımsız şekilde yemek yapma becerilerinin düzeyinde artış görülmüştür.

Massey ve Wheeler (2000), resimli etkinlik çizelgelerinin aşamalı yardım ve giderek azalan ipucu sistemi ile sunumunun OSB tanılı dört yaşında bir kaynaştırma öğrencisinin etkinlikle meşgul olma becerisi ve problem davranışları üzerine olan etkililiğini değerlendirmişlerdir. Resimli etkinlik çizelgelerinin bağımlı değişkenler üzerine olan etkililiği etkinlikler arası çoklu başlama modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Kullanılan etkinlik çizelgesi serbest zaman ve akademik becerilerden seçilen etkinliklerin fotoğraflarının karton bir dosyaya yerleştirilerek klasör şeklinde oluşturulmuştur. Genellemede kullanılmak üzere ise öğlen yemeği sırasında kullanılmak üzere farklı bir çizelge oluşturulmuştur. Çizelgenin sunumu aşamalı yardım yapılmış ve fiziksel, işaret ve sözel ipucu hiyerarşisi ile silikleştirilmiştir. Uygulama sonunda tüm katılımcıların çalışma, serbest zaman ve öğlen yemeği sırasındaki etkinlikle meşgul olma becerilerinde artış gözlenirken çalışma ve öğlen yemeği sırasındaki problem davranışlarda azalma ancak serbest zaman etkinlikleri sırasındaki problem davranışlarında artış olduğuna dair bulgular elde edilmiştir.

Mechling ve Gast (1997), yaptıkları araştırmada görsel ve işitsel ipucunun bir arada kullanımının zihinsel yetersizliği olan bireylerin bağımsız beceri tamamlama düzeylerini arttırma üzerine olan etkisi değerlendirilmiştir.

Araştırmaya 10-13 yaşları arasında orta derecede zihinsel yetersizliği bulunan dört birey dahil edilmiştir. Katılımcılara mikrodalgada mısır patlatma ve fıstık ezmeli sandviç hazırlama, alışveriş paketlerini yerleştirme, okul malzemelerini sıralama, bulaşık makinesi kullanma gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiş ve okulun yemekhanesi, ofisi, sanat malzemeleri odası, dinlenme odası ve mutfağı gibi farklı bölümlerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğretim sürecinin bağımsız gerçekleştirilen zincirleme becerinin basamak sayısı üzerine olan etkisini değerlendirmek amacıyla geriye çekme (ABAB) modeline göre katılımcılar ve davranışlar arasında yinelemeli olarak desenlenmiştir. Öğretimde kullanılmak üzere becerilerin basamaklarını gösteren fotoğraflarla birlikte üzerine bastıklarında beceri basamağını sesli olarak söyleyen bir tuş yerleştirilmesi suretiyle çizelge oluşturulmuştur. Katılımcıların resme bakmaları, tuşa basıp yönergeyi dinlemeleri, yönergeyi gerçekleştirmeleri, fotoğrafı bulunduğu yerden alıp kutunun içine koymaları ve diğer basamağın fotoğrafına geçmeleri öğretilmiştir. Araştırma sonunda kendi kendine ipucu veren bir cihaz kullanıldığında performansta farklılıklar görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Meral (2018), tarafından yürütülen çalışmada etkinlik çizelgelerinin, OSB tanılı bireylere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretiminde etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmaya 17 yaşlarında OSB tanılı bir kız iki erkek ergen birey dahil edilmiştir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeline göre desenlenen araştırmada kullanılan etkinlik çizelgeleri yazılı olarak hazırlanmıştır. Çizelge telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerine ait beceri basamaklarından (yaşam koçunu ara, selamlaş, ...bulamıyorum, yardım eder misin?" de, …buldum, teşekkür ederim." de ve vedalaş gibi) meydana getirilmiştir. Öğretim sürecinde katılımcıların kek yapma, kahve pişirme, cam silme, bilgisayar oyunu oynama, nakış işleme gibi becerileri gerçekleştirmeleri için yaratılan fırsatlarda gerekli malzemelerden birinin eksik olduğu senaryosı karşısında çözüm olarak etkinlik çizelgesinde yer alan telefon ile yardım isteme becerisini çizelgeyi izleyerek gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Araştırma sonunda etkinlik çizelgelerinin OSB olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerini edindirmede etkili olduğunu, katılımcıların becerileri genelleyebildikleri ve sürdürebildikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların ailelerinin ve uygulamacıların

öğretim sürecine yönelik olumlu görüş bildirdiklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Morrison ve diğerleri (2002), OSB tanılı bireylerin karşılıklı ve uyumlu şekilde oyun oynama ve etkinlikle meşgul olma becerilerini geliştirmek amacıyla etkinlik çizelgeleri ve söyle yap uyumu öğretiminin (sözel yönergeler ve olumlu pekiştirme) etkililiğini değerlendirmişlerdir. Çalışmaya yaşları 3 ile 5 arasında değişen OSB tanılı dört öğrenci katılmıştır. Çalışma tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeline göre desenlenmiştir. Her öğrenci için sınıf ortamında etkinliklerin fotoğraflarıyla bir pano hazırlanmıştır. Etkinliklerin gerçekleştirileceği alanda etkinlik çizelgesindeki her etkinliğe ait fotoğrafların olduğu sarı bir kutu bulundurulmuştur. Çalışmanın uygulaması üç aşamadan oluşmuştur. İlk olarak etkinlik çizelgesi takip, daha sonra söyle yap uyumu öğretilmiş son olarak ise katılımcıların belirlenen oyun bölümlerinde oynayıp oynamadığı değerlendirilmiştir. Katılımcılara oyun seçimi etkinlik çizelgesi aşamalı yardım ile öğretilmiştir. Ayrıca sözel yönergeler ve pekiştireçler de kullanılmıştır uygulamada. Çalışma sonunda etkinlik çizelgelerinin kullanımı ile tüm katılımcıların oyun uyumu ve etkinlikle meşgul olma becerisinde artış olduğu hem etkinlik çizelgesi hem de sözel yönergeler ve olumlu pekiştirme birlikte (söyle yap uyumu) kullanıldığında olumlu davranışların daha fazla arttığına dair bulgular elde edilmiştir.

O'Reilly ve diğerleri (2005), ise bireyselleştirilmiş etkinlik çizelgelerinin zihinsel yetersizlik ve OSB tanısı olan 12 yaşında bir çocuğun etkinlikle meşgul olma ve kendine zarar verme davranışları üzerine olan etkisini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Kullanılan çizelgede oyun, serbest zaman ve akademik becerilerle ilgili istek bildiren durumlar ve bu durumların bir dizisi kullanılmıştır. Yapılan işlevsel analiz sonucunda katılımcıda oyun etkinlikleri ve etkileşim olmayan serbest zamanlarda çok nadir problem davranışlar gözlenirken akademik etkinliklerin gerçekleştirilmesine yönelik istek olduğunda bazı kendine zarar verici problem davranışlarda yoğun şekilde ortaya çıktığı gözlenmiştir. Araştırma sonunda etkinlik çizelgesinin kullanımı ile problem davranışların azaldığı ve etkinlikle meşgul olma davranışının arttığı görülmüştür.

Pierce ve Schreibman (1994), tarafından yapılan araştırmada etkinlik çizelgeleri ile OSB tanılı üç bireye günlük yaşam becerilerini öğretmek amaçlanmıştır. OSB tanılı bireylere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde öncül

uyaranlar olarak resimlerin kullanılarak kendi kendine pekiştireçlerin seçimi, performansın izlenmesi, performansın değerlendirilmesi ve kendi kendine sunulan pekiştireçlerin dahil olduğu geleneksel öz-denetim unsurlarını kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu amaçla araştırmaya 6, 8 ve 9 yaşındaki OSB tanılı üç birey dahil edilmiş ve uygulama katılımcı çocukların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Çizelge hedef davranışın ya da hedef davranışta kullanılacak olan bir objenin beceri analizinden oluşturulmuş seçili basamakların renkli bastırılmış fotoğraflarıyla (6 inç x 4 inç) kitap şeklinde oluşturulmuştur. Resimler bir fotoğraf albümüne yerleştirilmiş, sayfaların daha kolay çevrilebilmesi için her sayfanın sağ alt köşesine küçük bir yuvarlak yeşil keçe konulmuştur. Her çocuk için ayrı bir çizelge hazırlanmıştır. Her çocuk için ebeveynlerinin çocuğun repertuarında olmadığını düşündüğü günlük yaşam becerilerinden oluşan üç beceri seçilmiştir. Birinci katılımcı için; yemek masası hazırlama, öğlen yemeği hazırlama ve çamaşır yıkama, ikinci katılımcı için; yemek masası hazırlama, yatağını toplamak ve içecek hazırlamak ve üçüncü katılımcı için; giyinme, yemek masasını hazırlama ve öğlen yemeği hazırlama becerilerine karar verilmiştir. Her beceri için farklı sayıda resim (yani basamak) kullanılmıştır. Her çizelgenin son sayfası bir "gülen yüz" etiketi (4 inç 2 inç) içermiştir. Bu gülen yüz etiketi etkinliğin tamamlanması ve çocuğun kendini pekiştirmesi için fırsat anlamına gelmesi hedeflenmiştir. Öğretim sürecinin sunumunda sözel ipucu, model olma, işaret ipucu ve daha sonra terapistin varlığının aşamalı olarak azaltıldığı bir paket kullanılmıştır. Sonuç olarak otizmi olan çocukların bir yetişkin olmadan da davranışlarını yönetmek için fotoğrafları başarıyla kullanabildiklerini, davranışlarını ortamlar ve beceriler arasında genelleştirdiklerini ve davranışları sürdürdüklerini göstermiştir. Ek olarak, başlama düzeyine kıyasla, tüm çocukların tekrarlayan davranışlarında önemli bir azalma görülmüştür. Resimlerin sırası değiştirildiğinde dahi katılımcılar yeni resim sırasını izleyerek resimlerin davranışlarını kontrol edebildikleri düşünülmüştür. Ayrıca iki katılımcı planlanan eğitim süresinin %25'inden daha az bir zamanda ikinci ve üçüncü davranışlarda belirlenen ölçüte ulaştığı için zamanda tasarruf edilen bir etkiye ulaşılmıştır.

Sanchez (2004), yaptığı çalışmada resimli etkinlik çizelgelerinin yaşları 6-7 arasında olan ikisi OSB tanılı üç ilkokul öğrencisinin problem davranışlarının azaltılması, etkinlikler arası bağımsız geçişlerinin arttırılması üzerine olan etkisini değerlendirilmiş ve araştırma sonunda resimli etkinlik çizelgelerinin katılımcıların

uygun olmayan davranışlarında azalmaya, bağımsız bir şekilde etkinlikler arasında geçiş yapabilme becerilerinde ise artmaya yol açtığı bulguları elde edilmiştir.

Spriggs ve diğerleri (2015), tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı İPad ile sunulan video modelli görsel etkinlik çizelgelerinin OSB tanılı lise öğrencilerine yeni beceriler edindirme ve yeni etkinlikler arasında ve içinde geçiş yapma becerileri üzerine olan etkiliğini belirlemektir. Bu amaçla çalışmaya 17-19 yaş arasında dört lise öğrencisi dahil edilmiş ve araştırma katılımcılar arası çoklu yoklama modeline göre desenlenmiştir. Çizelgede paragraf yazma, masa hazırlama, veri girişi gibi akademik ve günlük yaşam becerilerine yer verilmiştir. Giderek azalan ipucu hiyerarşisi ile sözel ipucu, model olma ve fiziksel ipucu öğretim sırasında kullanılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların yeni becerileri edindikleri ve etkinlikler arasında ve içinde bağımsız geçiş yapabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Taylor (2018), tarafından yürütülen yüksek lisans çalışmasında OSB tanılı öğrencilerin akademik becerilerden oluşan bir dizi çalışma kağıdındaki etkinlikleri tamamlama düzeyleri üzerinde fotoğraflı etkinlik çizelgelerinin etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmaya OSB tanılı 6-7 yaş aralığında iki erkek bir kız çocuğu dahil edilmiştir. Uygulama katılımcıların sınıf ortamında etkinlik çizelgesinde yer alan bir dizi çalışma kağıdından oluşan etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde klasör şeklinde etkinlik çizelgesi ve çalışma kağıtlarının olduğu 3 farklı renkte materyal kutusu kullanılmıştır. Öğretim süreci aşamalı yardımla öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma tersine çevirme modelinin katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelinin içine gömülmesi şeklinde desenlenmiştir. Başlama düzeyi, etkinlik çizelgesi evresi, genelleme ön-test, öğretim evresi, geri çevirme evresi ve genelleme son-test evreleri düzenlenmiştir. Başlama düzeyi sürecinde araştırma sadece "tüm çalışma kağıtlarını yap" yönergesi vermiştir. Etkinlik çizelgesi ve materyal kutusu da ortamda bulundurulmuştur. Hemen ardından etkinlik çizelgesi evresi süreci başlama düzeyi süreci ile aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyinden farklı olarak etkinlik çizelgesi ve materyal kutuları masaya katılımcının önüne yerleştirilmiştir. Katılımcı tüm çalışma kağıtlarını tamamlarsa pekiştireci alması sağlanmıştır. Etkinlik çizelgesi evresi sadece bir oturum düzenlenmiştir. Genelleme ön-testi farklı bir sınıfta ve farklı bir çizelge ile sadece

bir kere yapılmıştır. Katılımcılar %80 ve üzeri oranda 3 kararlı veri gösterdiklerinde bu evre sonlandırılmıştır. Tersine çevirme evresi başlama düzeyi evresi gibi düzenlenmiş ancak etkinlik çizelgesi sunulmamış sadece "tüm çalışma kağıtlarını yap" yönergesi verilmiştir. Genelleme son-test evresi de sadece bir oturumdan oluşmuştur. Başlama düzeyi ile aynı süreç izlenmiştir. Katılımcı en az %80 oranında doğru tepki göstermezse öğretim sürecine geri dönülmüştür. Araştırma sonunda etkinlik çizelgelerinin sadece katılımcı olan öğrencilerde değil aynı zamanda sınıftaki diğer tipik gelişim gösteren akranlarında çalışma kağıtlarını tamamlamada ilerleme göstermelerine yol açtığı görülmüştür.

Ülke-Kürkçüoğlu ve diğerleri (2015), tarafından yürütülen araştırma bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecinin OSB tanılı bireylerin çizelge izleme, etkinlikle meşgul olma ve rol oyun becerilerini edinmeleri üzerindeki etkililiğini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile desenlenmiş ve yaşları 4 ile 10 arasında olan OSB tanılı üç erkek çocuk ile yürütülmüştür. Etkinlik çizelgesi rol oyun becerilerinden oluşan etkinliklerin beceri analizlerinin yapılması ve basamakların fotoğraflarının çekilerek PowerPoint programı kullanılarak hazırlanmıştır. Öğretim sürecinde çizelge izleme becerisi aşamalı yardımla öğretim kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda etkinlik çizelgesiyle sunulan öğretim sürecinin katılımcıların hedef becerileri edinmeleri, genellemeleri ve becerileri sürdürmeleri üzerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca aile ve öğretmenlerin araştırmanın sosyal kabulüne ilişkin olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Yılmaz (2017), tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında ise tablet bilgisayar ile ve dosyadan sunulan geleneksel etkinlik çizelgelerinin etkililiğini değerlendirmek amaçlanmış ve araştırma bu amaçla tek-denekli araştırma desenlerinden ABC modeline göre desenlenmiştir. Araştırma 6 ve 7 yaşlarında otizm spektrum bozukluğu tanısı alan iki çocuk ile özel bir özel eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcılara tişört giyme, el yıkama ve uçak yaparak boyama becerilerini öğretmek amacıyla bu becerilerin fotoğraflarından oluşturulan etkinlik çizelgeleriyle kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın içeriği ile ilgili daha fazla bilgiye, araştırmacının etkinlik çizelgesinin nasıl oluşturulduğu ve öğretimin nasıl yapıldığına, iki farklı çizelgenin nasıl karşılaştırıldığına ilişkin herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Ancak araştırma sonucunda tablet ile sunulan etkinlik çizelgelerinin dosya ile sunulan etkinlik çizelgelerine göre katılımcılar üzerinde daha etkili olduğu, katılımcıların tablet bilgisayar yoluyla sunulan üç etkinliği kazandığı ve çalışma sona erdikten birkaç hafta sonra dahi kalıcılığını sürdürdükleri sonucu elde edildiğine dair bilgi verilmiştir.

White ve diğerleri (2011), tarafından gerçekleştirilen ve OSB tanılı ergenlere mesleki beceri edindirmede liste şeklindeki etkinlik çizelgesinin etkisinin değerlendirildiği araştırma çoklu başlama modeline göre desenlenmiştir. Çalışmaya 17-19 yaş arasında OSB tanılı altı birey dahil edilmiş ve bu bireyler ikişerli gruplara ayrılmıştır. Liste şeklinde hazırlanan çizelge için seçilen mutfak temizleme, mutfak malzemelerini yenileme (sebze, meyve ve yiyecekler) ve ofis temizleme olmak üzere üç mesleki becerinin basamakları üç farklı çizelgede ayrı ayrı sunulmuştur. Eşleştirilmiş iki katılımcıya aynı anda öğretim yapılmış ve liste şeklinde hazırlanan çizelgedeki etkinlikleri sırasıyla tamamlamaları için aşamalı yardım kullanılmıştır. Birinci katılımcının listedeki birinci etkinliği gerçekleştirmeye başladığı sırada diğer katılımcının listenin ikinci sırasında yer alan etkinliğe başlaması beklenilmiştir. Uygulamacı tarafından başlama yönergesinin verilmesinin ardından katılımcılardan biri fiziksel ipucuyla liste şeklindeki çizelgede yazılı olan ya da resmi olan (katılımcıların özelliklerine göre değişmekte) etkinliği okuması, kalemle üzerini çizmesi ve etkinliği başlatması için yönlendirilmiştir. Ardından uygulamacı diğer katılımcının sıradaki diğer etkinliği işaret etmesi, okuması ve etkinliği başlatması için fiziksel ipucu sunmuştur. Etkinliği tamamlayan katılımcıyı uygulamacı tekrar çizelgeye dönmesi ve üzeri çizili olmayan sıradaki etkinliği tamamlaması için yönlendirmiştir. Aşamalı yardım ile sunulan ipuçları silikleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda tüm katılımcıların hedef becerileri edindikleri belirlenmiştir.

2.2.2 Etkinlik Çizelgelerini Konu Alan Aile Eğitimi Araştırmaları

Bu başlık altında OSB tanılı bireye sahip ebeveynlere etkinlik çizelgesi uygulama becerisini kazandırmayı amaçlayan aile eğitimi araştırmaları yer almaktadır.

Etkinlik çizelgesi uygulamaları belli bir uzmanlık gerektirse de gerekli eğitim ve fırsat verildiğinde OSB tanılı bireye sahip ebeveynler tarafından kendi doğal ev ortamlarında yüksek uygulama güvenirliğiyle uygulanarak çocuklarına farklı bağımsız yaşam becerilerini edindirmede kullanılabilmektedir (Gerencser

vd., 2017; Symon, 2005). Ancak alanyazın incelendiğinde OSB tanılı bireye sahip ebeveynlere etkinlik çizelgesi uygulama becersinin edindirilmesiyle OSB tanılı çocuklara etkinlik çizelgesi kullanım becerisi edindirmenin amaçlandığı sınırlı sayıda aile eğitimi çalışması yer aldığı görülmektedir Buschbacher vd., 2004; Clarke vd., 1999; Dalgın-Eyiip vd., 2018; Gerencser vd., 2017; Goldman vd.,2018; Krantz vd., 1993; Wong, 2016). Bu çalışmalardan ilki Buschbacher ve diğerleri (2004) tarafından günlük yaşam becerilerinin yer aldığı etkinlik çizelgesi ile bireylerin etkinlikle meşgul olmayı arttırma ve problem davranışlarını azaltmak amacıyla yürütüldüğü, diğer bir çalışma da ise Clarke ve diğerleri'nin (1999) günlük yaşam becerilerinin yer aldığı çizelge ile bireylerin etkinlikle meşgul olmayı arttırma ve problem davranışlarını azaltmak amaçlandığı görülmektedir. Benzer olarak Dalgın-Eyiip ve diğerleri (2018), serbest zaman becerilerinin yer aldığı etkinlik çizelgesi ile bireye etkinlik çizelgesi izleme becerisi edindirme amaçlarken, Goldman ve diğerlerinin (2018) ise çocuğun etkinlikler arası bağımsız geçişlerini arttırmak amacıyla etkinlik çizelgelerini kullandıkları görülmektedir. Başka bir çalışmada Krantz ve diğerleri (1993), etkinlik çizelgesi izleme ve etkinlikle meşgul olmayı arttırmak amacıyla ev içi yaşam becerilerinin yer aldığı bir çizelge ile çalışmayı yürütürken Wong (2016), ise oyun becerilerinin yer aldığı bir çizelge ile bireylerin çizelge izleme ve çizelgeyle meşgul olma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bahsedilen çalışmalar aşağıda ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Buschbacher ve diğerleri (2004), işlevsel değerlendirme ve olumlu davranış desteği kullanımının otizm spektrum bozukluğu ve Landau Kleffner syndromu olan 7 yaşında bir çocuğun etkinlikle meşgul olma davranışını arttırmak ve problem davranışlarını azaltmak üzerindeki etkililiğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada ebeveyn tarafından giysi değiştirme ve giysi yerleştirme gibi etkinliklerden oluşan rutinlerin yer aldığı resimli etkinlik çizelgesi ev ortamında kullanılmıştır. Araştırma tek denekli desenlerden etkinlikler arası çoklu başlama modeline göre desenlenmiş ve ebeveynin işlevsel değerlendirme ve olumlu davranış desteğini çizelge kullanımı sırasında uygulaması beklenilmiştir. Araştırma sonunda ev ortamında uygulanan etkinlik çizelgeleri öğretim sürecinin çocuğun etkinliği tamamlamada %80 oranında artma ve problem davranışlarda %55 azalma ve rutinindeki etkinlikleri tamamlama süresinde azalma sağladığı sonucu elde edilmiştir.

Clarke ve diğerleri (1999), tarafından gerçekleştirilen çalışmada Asperger sendromu olan 10 yaşında bir çocuğa sahip anne tarafından uygulanan ve resimli etkinlik çizelgesi içeren çok bileşenli bir müdahale paketinin çocuğun giyinme becerileri ve okula hazırlıklardan oluşan sabah rutinini tamamlaması, problem davranışlarınızı azaltması, etkinlikle meşgul olması üzerine olan etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışmada öncelikle işlevsel değerlendirme yapılmış ve ardından çocuğun yataktan çıkma, banyoya gitme, pijamasını çıkararak iç çamaşırlarıyla kalma, pantolon, gömlek, çorap ve ayakkabı giyme, saç tarama ve banyodan kahvaltı masasına mutfağa doğru yürümeden oluşan 6 adımlı sabah rutinini tamamlayabilmesi için üç aşamalı bir müdahale paketi hazırlanmıştır. Müdahale paketi, resimli ve yazılı bir çizelge, katılımcının giysilerini kendi rahatça giyebilmesi için düzenlemelerin yapılması ve başarılı tamamlanan her rutinin ardından ödül seçiminin yapılması şeklinde üç aşamadan oluşturulmuştur. Çizelge her rutinin bir sayfada resimlendirilip ilgili kelimesinin olduğu yapraklı bir kâğıttan oluşturulmuştur. Resimler katılımcının tamamladığı her adımın resmini çizelgeden çıkarabileceği şekilde yerleştirilmiştir. Katılımcı tüm resimleri çizelgeden çıkarıp tamamladığında mutfağa kahvaltı masasına doğru yürüyebilmesi amaçlanmıştır. Katılımcının bağımsız şekilde giyinmesini kolaylaştırmak amacıyla giysileri üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Örneğin bağcık bağlamada zorlandığı için bağcıklı ayakkabı yerine bağlamasını gerektirmeyen ancak sıkılaştırması için çekmesini gerektiren bağları olan ayakkabı, uzun çoraplar yerine çekmesini gerektirmeyen kısa soket çorap ve banyo yerine giysilerinin kolayca ulaşabileceği belirli yerlere yerleştirildiği kendi odasında giyinmesi gibi düzenlemeler yapılmıştır. Müdahale paketinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla çalışma tek denekli desenlerden geriye çekme modeli ile desenlenmiş ve (a) katılımcının rutinleri ile ilgili performansının değerlendirildiği başlama düzeyi evresi, (b) müdahale paketinin sunulduğu ilk uygulama evresi, (c) müdahale paketini 2 gün geri çekme ve başlama düzeyi evresi sürecini uygulama (d) müdahale paketini tekrar 4 gün daha uygulama olmak üzere dört evre olarak gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Uygulama anne tarafından katılımcının gerçekleştireceği rutinlerin resimlerinin ve ilgili kelimelerin yazılı olduğu görsel ve yazılı çizelgeyi çocuğuna tanıtarak başlamıştır. Uygulama sonunda katılımcının problem davranışlarında azalma etkinlikle meşgul olmada artış ve sabah rutini tamamlama süresinde azalış olduğu bulguları elde edilmiştir.

OSB tanılı bireylerin bağımsız yaşam becerilerinin ebeveynleri tarafından sunulan etkinlik çizelgeleriyle geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen ve ulusal alanyazında tek olan çalışma ise Dalgın-Eyiip ve diğerleri (2018) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada hazırlanan aile eğitim paketinin yetişkinliğe geçiş dönemindeki OSB tanılı bir gence sahip anneye etkinlik çizelgesi hazırlamayı ve çizelge izlemeyi öğretmedeki etkililiğinin belirlenmesi ve OSB tanılı gencin, annesinin sunduğu öğretim süreciyle serbest zaman etkinliklerinin yer aldığı fotoğraflı etkinlik çizelgesini izlemeyi öğrenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ailenin evinde yüz yüze eğitim ile gerçekleştirilmiş ve tek denekli araştırma yöntemlerinden AB modeli ile desenlenmiştir. Hazırlanan aile eğitimi programı ön bilgi sunma, model olma, prova yapma ve geri bildirim aşamaları takip edilerek sunulmuş ve sunumlarda sunum slaytları, video görüntüleri kullanılmıştır. Ön-test/son-test ile anne değerlendirilmiştir. Aile eğitimini tamamlayan anne, genç çocuğuna serbest zaman ve sosyal etkileşim etkinliklerinden oluşan fotoğraflı etkinlik çizelgesi ile aşamalı yardım kullanarak öğretim sunmuştur. Araştırma sonucunda hazırlanan aile eğitim paketinin annenin etkinlik çizelgesi hazırlama ve öğretimi üzerinde etkili olduğu, annenin sunduğu öğretim sürecinin gencin serbest zaman etkinliklerine dayalı çizelge izleme becerisini edinmesinde etkili olduğu, araştırmaya katılan gencin öğretilen beceriyi öğretim sona erdikten bir, iki, dört hafta sonra da sürdürdüğü ve edindiği bu beceriyi farklı ortama genellediği bulgularına ulaşılmıştır.

Goldman ve diğerleri (2018), ise bu araştırmada OSB tanılı çocukların bağımsız çizelge kullanımı ve etkinlikler arası geçiş becerileri üzerine ebeveyn tarafından uygulanan öğretim sürecinin etkisi değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 6 ve 10 yaşında OSB tanılı çocuğu olan iki Afrikalı-Amerikalı çocuk-anne çifti dahil edilmiş ve araştırma çiftler arasında yinelenen etkinlikler arası çoklu başlama modeli ile tasarlanmıştır. Ebeveynler etkinlik çizelgelerini ev rutinleri sırasında uygulayabilmeleri için yüz yüze bir eğitimden geçirilmişlerdir. Eğitimde kullanılmak üzere öğretim süreciyle ilgili açıklamaların yer aldığı basılı bir açıklama sayfası annelere verilmiştir. Sözlü açıklamalar yapılmış, becerinin her bir adımına model olunmuş, rol oynamaya dayalı geri bildirimde bulunularak bağımsız uygulama sırasında koçluk oturumları düzenlenmiştir. Etkinlik çizelgesinin uygulaması giderek artan ipucuyla öğretim ile gerçekleştirilmesi planlanmış ve ebeveynlere giderek artan ipucuyla görsel çizelge kullanımının

eğitimi verilmiştir. Ancak iki ebeveynde farklı ipuçlarını kullanmışlardır. Bir ebeveyn işaret ipucu, kısmı fiziksel ve tam fiziksel ipucu kullanırken, diğer ebeveyn sözel ipucu, işaret ipucu, model olma ve fiziksel ipucu kullanmıştır. Bir katılımcı çocuk için 3 etkinlik fotoğrafının ve bitilenler cebinin yer aldığı yatay olarak hazırlanmış şerit çizelge, diğer katılımcı çocuk için ise 5 etkinlik fotoğrafı ve bitirilenler cebinin yer aldığı dikey olarak hazırlanmış çizelge kullanılmıştır. Etkinlik çizelgeleri çocukların özelliklerine göre farklılaştırılmıştır. Araştırma sonunda bir anne-çocuk çiftinin rutinleri arasında işlevsel bir ilişki belirlenmiş olmasına rağmen, katılımcılar arasında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Krantz ve diğerleri (1993), OSB tanılı çocuklarına etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretmede aşamalı yardımla öğretimi kullanmaları için ebeveynleri eğitmede davranışsal bir beceri eğitimi yaklaşımını içeren eve dayalı bir eğitimin etkililiğini değerlendirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada beveynler tarafından uygulanan resimli etkinlik çizelgelerinin, çocukların etkinlik ile ve çizelge ile meşgul olma süreleri üzerindeki etkililiği değerlendirilmiştir. Katılımcılar arası çoklu başlama deseni kullanılmış ve eğitim sırasında ebeveynlere 17 ila 22 arasında oturumla 53 ila 90 saat arasında profesyonel destek sunulmuştur. Araştırmaya yaşları 6 ile 8 arasında değişen üç otizmli çocuk ve anneleri dahil edilmiştir. Bu çalışmanın öncesinde OSB tanılı çocuklara kurum ortamında çizelge izleme becerisi öğretilmiştir. Ebeveynlerin etkinlik çizelgelerini kullanma performansını değerlendirmek amacıyla öncelikle başlama düzeyi evresi düzenlenmiştir. Bu evrede ebeveynler kendi yöntemlerini kullanarak çocuklarına ev içi becerileri öğretmeye çalışmışlardır. Daha sonra ebeveynlere etkinlik çizelgelerinin aşamalı yardım ile sunumunu öğretmek amacıyla hazırlanan ebeveyn eğitim programı model olma, rehberli uygulamalar ve geri bildirim yöntemleri kullanılarak uzmanlar tarafından uygulanmıştır. Bu eğitimde ebeveynlere çocuklarına çizelge izleme becerisi edindirmek için çizelgedeki resmi işaret etmeyi, seçilen materyali almayı, resimdeki etkinliği tamamlamayı, materyalleri yerine geri koymayı, çizelgeye geri dönmeyi, sayfayı çevirmeyi ve bir sonraki etkinliğe geçmeyi nasıl öğretecekleri, aşamalı yardımı nasıl kullanacakları öğretilmiştir. Verilen eğitimin ardından ebeveynler, çocuklarına ev yaşamı/ev içi becerilerini (çocuklarına evde ceket asma, yemek kutusunu kaldırma, atıştırmalık alma, etkileşim partneri bulma, oyuncak alma ve oyuncakları geri koyma gibi) resimli etkinlik çizelgelerini kullanarak öğretmek

amacıyla öğretim uygulamalarında bulunmuşlardır. Bu uygulamalarda 3 halkalı dosya şeklinde hazırlanan ve çeşitli ev içi yaşam becerilerini gösteren fotoğrafların yer aldığı resimli etkinlik çizelgeleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, yaklaşık 10 ay boyunca devam eden ev temelli müdahalede kullanılan resimli etkinlik çizelgeleri ile çocuklara verilen eğitim sonunda çocukların ev içi yaşam becerilerini kazandıkları, çizelge ile meşgul olma ve sosyal etkileşim seviyelerinin arttığı ve problem davranışlarının azaldığı sonucu elde edilmiştir. Ancak bu çalışmada ebeveynlerden güvenirlik verileri toplanmamış dolayısıyla ebeveynlerin öğretim sürecine ne kadar sadık kaldıkları değerlendirilememiştir.

Etkinlik çizelgelerini konu alan aile eğtimi araştırmalarından sonuncusu ise Wong (2016), tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada 3,4 ve 6 yaşında OSB tanılı çocuğa sahip annelere oyun becerilerinin yer aldığı fotoğraflı etkinlik çizelgesi öğretim sürecini kazandırmada hazırlanan programın etkisini ve anneler tarafından gerçekleştirilen öğretim sürecinin çocukların çizelge takip ve etkinlikle meşgul olma becerisi üzerine olan etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, üç anne çocuk çifti arasında çoklu başlama modeline göre desenlenmiştir. Çocukların etkinlik çizelgeleri yapboz, kesme ve örüntü tamamlama gibi oyun becerilerin kapsamında yer alan etkinliklerle klasör şeklinde hazırlanmıştır. Aile eğitimi programının oturumları sözlü açıklamalar, model olma, rol oynama ve geri bildirim yöntemleri kullanılarak sunulmuştur. Çizelge izleme becerisinin 50 basamaktan oluşan analizi yapılmış ve bu analize göre oturumlar planlanmıştır. Öğretim oturumlarında uzman tarafından öncelikle etkinlik çizelgesi öğretim beceri analizi yazılı olarak annelere sunulmuş ve her bir basamak açıklanmıştır. Daha sonra annelere bu basamakların uygulanışının videoları izlettirilmiştir. Hatalı davranışların da gerçekleştirildiği video klipler üzerinde tartışılmış ardından uzman çocuk rolü oynayarak anneye uygulama için fırsat sağlamış ve geri bildirimde bulunularak annenin doğru tepkileri ödüllendirilmiştir. Annelerin yaptığı hatalar ise uzman tarafından hatanın açıklanması ya da doğru tepkiye model olunması şeklinde geri bildirimde bulunarak düzeltilmiştir. Eğitimin sonunda ebeveynler tüm basamakları olması gerektiği gibi gerçekleştirerek etkinlik çizelgelerini uygulayabildikleri ve çocukların ise etkinlikle meşgul olma ve çizelge izleme beceri düzeylerinde artış görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3 Uzaktan Eğitim Aracılığıyla Sunulan Aile Eğitimi Araştırmaları

Uzaktan eğitim konusu uzun bir geçmişe dayanıyor olmasına ve uluslararası alanyazında ebeveynlerin uzaktan eğitim ile öğretici olarak yetiştirildiği birçok çalışma olmasına rağmen ulusal alanyazında sadece iki çalışma yer (Kizir, 2018; Ünlü, 1986) almaktadır. Aşağıda hem ulusal hem de uluslararası alanyazında OSB olan bireye sahip ebeveynlere farklı öğretim becerileri edindirmek amacıyla hazırlanmış ve uzaktan eğitim ile sunulan aile eğitimi programlarını konu alan araştırmalar yer almaktadır.

Aggarwal ve diğerleri (2015), tarafından gerçekleştirilen araştırma, OSB tanılı küçük çocukların iletişim becerilerini desteklemek amacıyla ebeveynlerinin öğretim becerilerini geliştirmede video temelli aile eğitimi programının (Hanen More Than Words Program) etkililiğini değerlendirmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmaya 3-4 yaşında OSB tanılı çocuğa sahip iki anne dahil edilmiştir. Video konferans aracı olarak canlı olarak materyal paylaşımına, slaytların üzerine yazı yazmaya ve video klipleri durdurarak tekrar başlatmaya izin veren VSee (https://vsee.com/)) adlı bir uygulama kullanılmıştır. Bu araç tüm katılımcıların aynı ekranda ayrı pencerelerde birbirlerini ve video klip ya da diğer sunulan materyalleri görerek takip etmelerine olanak sağlamıştır. Program eğitim ve geri bildirim olmak üzere iki modülden oluşturulmuştur. Eğitim modülü, 2,5 saatlik toplam sekiz eğitim modülü içermiş ve eğitimler ebeveynlere grup olarak çocuklar olmadan verilmiştir. Modüller kısa video klipler ve PowerPoint slaytlarından oluşturulmuştur. Geri bildirim modülü ise ebeveynlerin stratejileri çocuklarına nasıl uyguladıklarını anlamak amacıyla her ebeveyn ile üç oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Dil konuşma uzmanı gözetiminde her ebeveyn çocuğuyla 1-3 arasında etkinliğin (el yıkama, kitap okuma gibi) uygulamasını gerçekleştirmiştir. Bu uygulama videoya kaydedilmiştir. Uygulama sonrasında ebeveynin video kaydı uzman ile birlikte izlenmiş ve üzerinde konuşularak uzman tarafından canlı geri bildirim sunulmuştur. Değerlendirme uzman ve gözlemcinin aldığı notların nitel olarak analiz edilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uygulama öncesi ve sonrası yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Tüm uygulama toplam üç ay sürmüştür. Araştırma sonunda tüm katılımcıların video tabanlı eğitimi memnuniyetle karşıladıkları ancak aynı zamanda, özellikle diğer katılımcılarla ilişki kurma, eşit katılıma davet etme ve ebeveyn-çocuk etkileşimleri hakkında

geribildirim sağlama ve gözlemleme konusunda çeşitli zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Baharav ve Reiser (2010), tarafından yapılan çalışmada geleneksel aile eğitimi modeli ve uzaktan eğitim (Telepraktis) modeli ile sunulan aile eğitim programları karşılaştırılmıştır. Araştırmaya 4-5 yaşlarında OSB olan iki çocuk ve anneleri dahil edilmiştir. Tek denekli desenlerden AB modeline göre araştırma desenlenmiştir. Geleneksel model ile hafta da iki kez kurum ortamında dil ve konuşma terapi oturumları gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim modelinde ise terapi oturumları haftada bir klinikte gerçekleştirilmiş ve bu oturumun ardından evde ebeveyn tarafından terapinin devam ettirilmesi sağlanmıştır. Bu sırada ebeveynlere canlı video konferans aracılığıyla anında geri bildirim sunulmuştur. İnternet üzerinden web-kamerası, Skype, kablosuz bluetooth kullanılarak uzman tarafından rehberlik ve koçluk yapılmıştır. Araştırma sonunda çocukların iletişim becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür. Geleneksel terapilerden sağlanan etkililiğin uzaktan eğitim yoluyla evde korunabileceği ve daha da arttırılabileceği sonucu çıkarılmıştır.

Benson ve diğerleri (2018), tarafından yapılan araştırmada video konferans aracılığıyla sunulan aile eğitimi programının ebeveynlerin işlevsel analiz ve işlevsel iletişim öğretim becerisi üzerine olan etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmaya biri beş yaşında, zihinsel yetersizlik ve Serebral Palsi olan, diğeri sekiz yaşında OSB tanılı iki erkek çocuğu ve anneleri katılmıştır. Araştırma tek denekli desenlerden ABAB modeli ile desenlenmiştir. Tüm uygulama süreci katılımcıların kendi evlerinde ebeveynler tarafından yürütülmüştür. İşlevsel analiz ve işlevsel iletişim öğretimi uygulamalarının eğitimi için video konferans kullanılmıştır. İki uygulama içinde beceri analizi yapılmıştır. Ebeveynler bu analizlerin basamaklarına verdikleri doğru ve yanlış tepkilere göre değerlendirilmişlerdir. Ebeveynlere koçluk yapılmıştır. Araştırma sonunda video konferans aracılığıyla sunulan aile eğitimi programının ebeveyn tarafından uygulanan işlevsel analiz ve işlevsel iletişim öğretiminin her iki çocuğun kendine zarar verme davranışlarında düşüşe ve iletişim isteklerinde artışa yol açtığı bulgusu elde edilmiştir. Sonuç olarak video konferans yoluyla yoluyla koçluk yapılan ebeveynlerin işlevsel analiz ve işlevsel iletişim öğretimi sürecini başarılı şekilde uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Douglas ve diğerleri (2017), tarafından yapılan araştırmada OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlere iletişim stratejisi öğretmek amacıyla hazırlanan aile eğitim programının etkililiği değerlendirilmiştir. Eğitimler online olarak canlı şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2-5 yaş arasında OSB tanılı üç çocuk ve anneleri dahil edilmiştir. Tek denekli araştırmalardan çoklu yoklama modeline göre desenlenen araştırmanın uygulama oturumları hafta da bir ya da iki kere yapılacak şekilde planlanmıştır. Katılımcıların başlama düzeyi verilerini toplamak üzere beş oturum gerçekleştirilmiş ve oturumlarda uzman tarafından "normalde oynadığınız gibi çocuğunuzla oynayın" yönergesi verildikten sonra ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlenmiştir. Online eğitimlerde ebeveynlerin çocuklarını evde oyun sırasında iletişimlerini desteklemeleri amacıyla bir iletişim stratejisinin kullanımı öğretilmiştir. Online eğitimlerde altı modülden oluşan bir program kullanılmıştır. Her bir modülde görsel ve anlatımlı yazılı slaytlar, strateji kullanımının basamaklarına model olunan videolar, strateji edinimini değerlendirmek için testler ve çocuklarının kendi çocukları ile pratik yaparken kullanmaları için senaryolar yer almıştır. Ebeveynlere 48 saat içerisinde online sistem içerisinde geri dönütlerde bulunulmuştur. Online eğitimler tamamlandıktan sonra ebeveynlere son test uygulanmıştır. Ancak ön testten farklı olarak uzman ebeveyne eğitimin yapıldığı stratejinin adını söyleyerek "stratejiyi uygula" yönergesini vermiştir. Her bir ebeveyn ile beş son test düzenlenmiştir. Araştırmanın bulguları, online ebeveyn iletişim eğitiminin ebeveynin OSB olan çocuğuna sağladığı iletişim fırsatlarının sayısını, çocuğun iletişimini ve ebeveynin tepkilerini arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Heitzman-Powel ve diğerleri (2013), tarafından yapılan araştırmada UDA stratejilerinin OSB olan çocuğu sahip ebeveynlere uzaktan eğitim ile sunulan aile eğitimi programıyla kazandırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmaya dört farklı aileden toplam yedi ebeveyn dahil edilmiş ve araştırma ön-test, son-test ile desenlenmiştir. Araştırmada ebeveynlere eğitim canlı olarak uzaktan koçluk yapılarak sağlanmıştır. Uygulama, ebeveynlerin öncelikle uygulamalı davranış analizi stratejileri ile ilgili farklı modüllerden oluşan bir online eğitim programını tamamlamaları, sonrasında uzman tarafından koçluk yapılması şeklinde yürütülmüştür. Online eğitim programı 8 modülden oluşturulmuştur. Her modül ebeveynin boşlukları doldurduğu, maddeleri sürükleyip bıraktığı, çok seçmeli formlar yer almış ve ebeveynin aktif olarak takip etmesini gerektirmiştir.

Ebeveynler bir modülü tamamlamadan diğer bir modül aktif hale gelmeyecek şekilde geliştirilmiştir. Her modülün sonunda 20 soruluk bir bilgiyi ölçen test ile değerlendirmeye yer verilmiştir. Bu değerlendirmeler ve ebeveynlerin eğitim boyunca program üzerindeki tüm hareketleri program tarafından kaydedilmesi sağlanmıştır. Bu, uzmanın eğitim oturumları sonrasındaki ebeveynin değerlendirme verilerini kontrol ederek gerçekleşen ilerlemeyi takip edebilmesine ve performansa uygun geri bildirim sunabilmesine imkân sağlamıştır. Bu değerlendirme ön-test ve son-testten ayrı şekilde kullanılmıştır. Online eğitim ve değerlendirmenin ardından ebeveynler ile video konferanslarına başlanmıştır. Video konferans oturumlarına başlamadan önce ebeveynlere oturumlar boyunca kullanacakları oyuncak ve öğrenme materyallerinin olduğu bir eğitim çantası gönderilmiştir. Video konferansların yapıldığı oturumların her biri online eğitimdeki bir modül ile ilgili tartışma, belirlenen stratejiyi ebeveynlerin çocuklarıyla beş dakikalık bir oyun süresince uygulaması, uzmanın gözlem yaparak ebeveynin tepkilerini puanlaması, ebeveyne koçluk yapması ve geri bildirimde bulunması şeklinde yürütülmüştür. Uzmanın değerlendirmesinde %80 altında puan alan ebeveynler için o modül ile ilgili ek video konferans ile koçluk sağlanmıştır. İstenilen puanı alan ebeveynlerle ise bir sonraki oturumda bir sonraki modül ile ilgili çalışılmıştır.

Ingersoll ve Berger (2015), tarafından yapılan araştırmada telekomünikasyon temelli ebeveyn uygulamalı müdahaleyi OSB tanılı çocukların ebeveynlerinin kullanım durumlarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmaya yaşları 27-73 ay arasında OSB tanılı çocuğa sahip 28 ebeveyn dahil edilmiştir. Eğitime başlamadan önce ebeveynlere klinikte ve evde ebeveyn-çocuk işlevini değerlendiren bir ölçek, çocuklara ise ifade edici dil becerilerini değerlendiren bir ölçek uygulanmış ve sonrasında tesadüfi olarak araştırmanın deney ve kontrol grubuna atanmışlardır. Ebeveynlere online web-site üzerinden ve video konferans ile koçluk yapılarak eğitim verilmiştir. Her iki gruptaki ebeveynlerin rehbersiz takip etmeleri gereken bir online web sitede yer alan eğitimi tamamlamaları gerekmiştir. Bu web site ebeveyne kazandırılması amaçlanan konuyu içeren toplam 12 dersten oluşturulmuştur. Her bir dersin konusunu anlatan slaytlar, slayt içerisine gömülen ve uzman tarafından konunun adım adım anlatıldığı video klipler aracılığıyla ebeveynlerin takip etmesi sağlanmıştır. Web sitede ayrıca testler, self-checkler ve ev ödevlerine de yer verilmiştir. Tüm ders içerikleri yazılı

olarak da ebeveynlere gönderilmiş ve haftalık olarak maillerle uzman tarafından küçük bilgilendirmeler yapılmıştır. Kontrol grubu sadece web site aracılığı ile 12 hafta süren bir eğitim alırken kontrol grubundaki ebeveynler web sitedeki dersleri takip ederken aynı zamanda haftalık 30'ar dakikalık uzman tarafından rehberliğin sağlandığı koçluk oturumlarıyla birlikte toplam 24 hafta sürede eğitimlerini tamamlamışlardır. Bu oturumlarda Skype üzerinden video konferanslar yapılmıştır. Koçluk sırasında derslerle ilgili konuşulduktan sonra ebeveynin çocuğu ile uygulama yapması ve uzman tarafından geri dönüt vermesi süreci izlenmiştir. Uygulama sonunda son-test ile ebeveyn-çocuk etkileşimiyle birlikte web sitenin değerlendirilmesine dayalı bir anket ile ebeveynin öğrenme çıktıları değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda uzmanın koçluk yaptığı kontrol grubunda daha iyi gelişmeler kaydedilmesine rağmen sadece online eğitimi takip eden deney grubunda da yüksek gelişmeler kaydedildiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Kizir (2018), tarafından yürütülen doktora tezinde çevrim içi sunulan aile eğitim programının, OSB olan çocuğa sahip annelere, "Ayrık Denemelerle Öğretim-ADÖ" yöntemini uygulayabilme becerisini kazandırmadaki etkililiğini ve annelerin öğretimiyle çocuklarının hedeflenen temel taklit becerilerini kazanıp kazanmadıklarını belirleme amaçlanmıştır. Araştırma, OSB tanısı olan üç çocuk ve anneleriyle yürütülmüş ve tek-denekli araştırma modellerinden "yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında annelerin ADÖ yöntemini uygulayabilmesi amacıyla çevrim içi sunulan bir aile eğitim programı hazırlanmıştır. Bu eğitim programı, öğretim ve koçluk oturumlarını içeren iki bölümden oluşturulmuştur. Araştırmanın tüm oturumları çevrim içi ortamda, yüz yüze eğitime olanak sağlayan Skype programı aracılığıyla yürütülmüştür. Araştırma bulguları, çevrim içi ve birebir olarak yürütülen çevrim içi sunulan aile eğitim programının, annelerin OSB olan çocuklarına temel taklit becerilerini öğretebilmeleri amacıyla, ADÖ yöntemini uygulama becerilerini kazanmaları üzerinde etkili olduğunu, farklı davranışlara genelleyebildiklerini ve programın tamamlanmasının ardından kazandıkları ADÖ yöntemini uygulama becerilerini sürdürebildiklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra anneler aracılığıyla uygulanan ADÖ yöntemi ile OSB olan çocuklarının temel taklit becerilerini sergileyebildikleri ve program sonrasında yine anneler aracılığıyla sunulan yeni taklit becerilerini edinmeye devam ettikleri ortaya konmuştur. Çevrim içi sunulan aile eğitim programının sosyal geçerlik verilerinin elde edilebilmesi amacıyla

annelerle gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında, annelerin programa ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Vismara, Young ve Rogers (2012), yaptıkları pilot çalışmada OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlere uzaktan eğitim aracılığıyla 12 hafta boyunca sunulan (haftada bir saat toplam 12 saat) bir aile eğitimi programının etkililiği değerlendirilmiştir. Aile eğitimi programı ile ebeveynlere çocuklarının kendiliğinden gelişen dil ve taklit becerilerini geliştirmeleri için oyun ve çocukların bakımı gibi günlük rutinleri sırasındaki etkileşimi eğitim fırsatına çevirme ve etkili iletişim becerisi kazandırılması hedeflenmiştir. Bu amaçla aile eğitimi programı ile ebeveynlere Denver Erken Müdahale Modeli (ESDM) programının uygulaması öğretilmiştir. Araştırmaya 36 ay ve daha küçük yaşta OSB tanılı çocuğa sahip dokuz ebeveyn dahil edilmiştir ancak uygulamanın ilk dört oturumundan sonra ebeveynlerden biri çalışma dışında kalmış ve sekiz ebeveyn ile çalışmaya devam edilmiştir. Araştırma çoklu başlama desenine göre desenlenmiş ve tüm aile eğitimi programının uygulaması DVD ve online video konferans programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama ebeveynlerle haftalık olarak bilgilendirme yapılması, ebeveyn-çocuk etkileşiminin gözlemlenmesi ve uzmanın geri dönüt vererek gerçekleştirildiği video konferanslardan oluşmuştur. Başlama düzeyi sürecinde ebeveyn ve uzman haftada iki kere video konferans yapılmıştır. Bu süreçte uzman ortalama 10'ar dakika boyunca ebeveyn ve çocuğun ev ortamında oyun oynama, yemek yeme ve/ya da etkinlikler sırasındaki etkileşimini gözlemlemiş ve herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Başlama düzeyini tamamlayan ebeveyn-çocuk çiftleri ile hemen uygulamanın aile eğitimi programının uzaktan sunumlarına başlanmıştır. Uzman tarafından ebeveynlere her hafta o haftanın konusunu anlatan ve örnek videoların yer aldığı DVD'ler yollanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarıyla uygulamaları tavsiye edilen aktivitelerin yer aldığı bağlantılara yer verilmiş uzman ile yapılan video konferans sırasında ebeveynlere geri dönüt sunulmuştur. Oturum başlarında 5-10 dakikalık bir önceki oturumdaki konunun tekrarı yapılmış, videolar izlenmiş, tartışmalara ve geri dönüte yer verilmiştir. Ardından ebeveyn-çocuk davranışları ile ilgili veri toplayabilmek için 10 dakikalık bir ebeveyn ve çocuk etkileşimi içeren bir oyun aktivitesi gerçekleştirilmiştir. Bu oyun etkinliği ayrıca uzmanın ebeveynin video konferanslar sırasında önceki oturumlarda öğrendiği becerileri uygulayıp uygulamadığını gözlemlemesine de imkân yaratmıştır. Her oturum

bitiminden önce uzman ve ebeveyn birlikte ebeveynin öğrendiklerini çocuğu ile deneyebilmesi için doğal günlük rutinlerde yer alan en az iki etkinlik belirlemiştir. 12 saatlik uygulama aşamasından sonra birer saatten oluşan üçer oturum video konferans ile düzenlenerek izleme verilerinin toplanması ve koçluk yapılması sağlanmıştır. Ebeveynlerin uygulama becerisi ve web siteyi kullanabilme becerilerinin yanı sıra çocuklarının sözel dili ve ortak dikkat becerileri de değerlendirilmiş ve araştırma sonunda ebeveynlerin stratejileri uygun bir şekilde çocuklarına uygulayabildikleri ve çocukları ile olan etkileşimlerinin daha duyarlı ve özenli bir şekilde değiştiği sonucu elde edilmiştir.

Vismara ve diğerleri (2013), tarafından gerçekleştirilen araştırma Vismara ve diğerleri (2012) araştırması ile benzer şekilde gerçekleştirilmiş ve internet temelli olarak sunulan aile eğitimi programının OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlere çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmeyi öğretme üzerindeki etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan ve video konferanslarla sunulan aile eğitimi programında ebeveynlere Denver Erken Müdahale Modeli (ESDM) programını uygulama becerisi kazandırılmış ve ebeveynlerin programı uygulayarak çocuklarının sözel dil ve ortak dikkat becerilerini geliştirmeleri beklenmiştir. Ebeveyn-çocuk çiftleri arasında çoklu başlama modeline göre araştırma desenlenmiştir. Katılımcılar çalışmaya kendi evlerinden laptop ve web-kamera kullanarak katılmışlardır. Araştırmanın başlama düzeyi evresinde ebeveyn ve çocuk 10 dakikalık bir süre gözlemlenmesiyle yapılmıştır. Ebeveynlere istedikleri zaman erişebilecekleri bir web platformu sunulmuştur. Çift yönlü iletişime izin veren video konferanslar da bu platform üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu platform, ESDM programı ile ilgili bilgilerin yer aldığı bölümler, videolar, uzman ve ebeveynlerin karşılıklı iletişimini sağlayacak video konferans bölümlerinden oluşturulmuştur. Ebeveynler ESDM programını bu platform aracılığıyla öğrenmişler ve platform ebeveynler tarafından ESDM programının tamamlanan bölümlerini uzmanın kontrol edebilmesini sağlayacak şekilde dizayn edilmiştir. Uygulama haftada birer saat olmak üzere toplam 12 hafta sürmüştür. Sonrasında uzman tarafından ebeveynlere koçluk hizmeti sunulmuştur. Koçluk oturumları ebeveynin bir önceki uygulama ile ilgili yaşanılanları anlatması ile başlamış ve ardından ebeveyn-çocuk etkileşimi için 10 dakikalık bir zaman ayrılmıştır. Bu süreçte uzman ebeveyn ve çocuğu gözlemleyerek veri toplamıştır. Ardından uzman yeni konunun sunumunu yapmış

ve site üzerindeki materyalleri göstermiştir. Daha sonra anlatılan tekniği ebeveynin çocuğu ile pratik yapması ve uzmanın geri bildirim sunması takip etmiştir. Ebeveyn öğrendiği tekniği besleme, giyinme, oyun oynama gibi farklı etkinlikler karşısında ve evin farklı bölümlerinde uygulamıştır. Son olarak diğer ebeveynlerin yeni teknikleri uygulamaları hakkında konuşulmuştur. Araştırmada ebeveynlerin uygulama becerileri, web sitesini kullanma durumları, çocuklarının sözel dili ve ortak dikkat becerileri değerlendirilmiş ve araştırma sonunda araştırmaya katılan ebeveynlerin bazılarının ve çocuklarının kazandırılması hedeflenen becerileri gerçekleştirme düzeylerinde artış görüldüğü sonucu elde edilmiştir.

2.2.4 Etkinlik Çizelgelerini Konu Alan ve Uzaktan Eğitim ile Sunulan Aile Eğitimi Araştırmaları

Alanyazında etkinlik çizelgesi uygulama becerisinin ebeveynlere kazandırmanın amaçlandığı sınırlı sayıda da olsa bazı çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Buschbacher vd., 2004; Clarke vd., 1999; Dalgın-Eyiip vd., 2018; Goldman vd., 2018; Krantz vd., 1993; Wong, 2016). Ancak bu çalışmaların neredeyse tamamının yüz yüze eğitim ile gerçekleştirildiği uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen yalnızca tek bir çalışma olduğu görülmektedir (Gerencser vd., 2017). Gerencser ve diğerleri (2017), çalışmasında etkileşimli bilgisayarlı eğitim programının ebeveynlerin etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisini edinim düzeyleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek için üç anne ve çocuğu ile ebeveynler arası eşzamanlı olmayan çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Çalışmada ebeveynlere sadece çizelge izleme becerisinin öğretimine ilişkin eğitim verilmiş çizelge hazırlamaya ilişkin herhangi bir eğitim verilmemiştir. Klasör şeklinde hazırlanmış çizelge ve gerekli tüm materyaller araştırmacılar tarafından temin edilmiştir. Çizelge içerisinde yer alan etkinlikler ve ödüllere çalışmanın başında yapılan yüz yüze görüşmede ebeveynler tarafından karar verilmiştir. Ebeveynler evlerinde ziyaret edilerek başlama düzeyi verileri toplanmış ve eğitime hazırlık yapılmıştır. Çalışmada ebeveynlere sadece çizelge izlemeyi öğretme beceri analizinin basamaklarının yazılı olduğu tek sayfalık bir sayfa verilmiştir. Eğitim bilgisayar üzerinde ebeveynlerin modülleri takip ettikleri bir yazılım programı ile gerçekleştirilmiş ardından ebeveynin evinde uzman rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Etkileşimli bilgisayarlı eğitim modülü etkinlik çizelgeleri ve türleri, etkinlik çizelgelerinin yararları, öğrenme ortamını hazırlama,

tercih değerlendirmesi yapma, ipucu sunma ve ipuçlarını geri çekme ve veri toplayarak veriye dayalı karar verme bileşenlerini içeren 13 modülden oluşturulmuştur. Eğitim modülü içerisine 13 soru yerleştirilmiş ve ebeveynler yanıtlarının doğru ya da yanlış olduğunu dair otomatik geri bildirim almışlardır. Yanlış yanıtlarda sunum slaydını tekrar inceleyerek soruyu tekrar yanıtlamaları gerekmiştir. Eğitim modüllerinin tamamlanması 60-90 dakika arasında sürmüştür. Bu eğitim sırasında uzman sadece teknik destek gerektiğinde telefon aracılığıyla destekte bulunmuş herhangi bir rehberlik, koçluk yapılmamış ve geri dönüt verilmemiştir. Eğitim modülünün ardından araştırmacı her bir ebeveyn ile 5-11 arasında değişen sayıda rol oynama oturumları gerçekleştirilmiştir. Gerencser ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonunda her üç ebeveyninde çocuklarına etkinlik çizelgesi izlemeyi öğrettikleri ve çalışmanın tamamlanmasından iki hafta sonra hala beceriye sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çocukların da kısa sürede çizelge izleme becerisini yüksek bağımsızlık düzeyinde kazandıklarına yönelik bulgular elde edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenler, çalışma grubu, ortam, aile eğitimi programı, araç-gereçler, veri toplama araçları ve verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve deneysel süreç ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle sunulan aile eğitimi programının OSB tanılı çocuğa sahip annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama ve etkinlik çizelgesi uygulamadaki etkililiğini ve anneler tarafından sunulan öğretim sürecinin OSB tanılı çocukların etkinlik çizelgesi izleme becerisi edinmeleri üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla araştırma tek denekli araştırma desenlerinden AB modeli ve Yoklama Evreli Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada ayrıca ön test/son test kullanılmıştır.

Uygulamanın birinci bölümünde bağımsız değişkenin (aile eğitimi programı) bağımlı değişken (annelerin çizelge hazırlama becerisini edinim düzeyi) üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla AB modeli kullanılmıştır. Ayrıca programın birinci bölümünün annelerin hedef beceri bilgi düzeyine olan etkisini değerlendirmek amacıyla ön-test ve son-test uygulanmıştır. AB Modeli en temel tek denekli araştırma modelidir ve tüm tek denekli araştırma modellerine kaynaklık etmektedir. Bu modelde amaç başlama düzeyi evresinde toplanan veriler ile uygulama sırasında toplanan verilerin karşılaştırılmasıdır (Tekin-İftar, 2012, 156).

Uygulamanın ikinci bölümünde ise bağımsız değişkenin (aile eğitimi programı) bağımlı değişken (annelerin etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisini edinim düzeyi) üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Ayrıca programın ikinci bölümünün annelerin hedef beceri bilgi düzeyine olan etkisini değerlendirmek amacıyla ön-test ve son-test uygulanmıştır. Çoklu yoklama modelleri, birden fazla durum üzerinde bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlar ve çoklu başlama modellerinin bir uyarlamasıdır. Bu model yoklama denemeli ya da yoklama evreli olmak üzere

iki şekilde tasarlanabilmektedir. Çoklu yoklama modeli sürekli başlama düzeyi verisi toplamayı gerektirmemesi, olgunlaşma ve sınanma etkisini kontrol etmede çoklu başlama düzeyi modellerine göre daha güçlü olması, öğretime daha çok benzeyen doğal bir model olması ve sürekli veri toplamayı gerekmediğinden daha etik olması (Tekin-İftar, 2012) gibi nedenlerle bu modelin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modelinin uygulamasında, öğretim yapılacak üç durum (bağımlı değişken) belirlenmektedir. Her üç durumda eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanmakta, birinci durumun başlama düzeyi evresinde kararı veri elde edildikten sonra tüm durumlarda başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci durumda uygulamaya geçilmektedir. Birinci durumda uygulamada ölçüte ulaşıldıktan sonra tüm durumlarda yoklama evresi düzenlenmektedir. İkinci durumun yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra ise tüm durumlarda yoklama evresi sonlandırılarak ikinci durumla uygulamaya geçilmektedir. İkinci durumda uygulamada ölçüte ulaşıldıktan sonra tüm durumlarda eş zamanlı olarak yoklama evresi düzenlenmekte ve üçüncü durumun yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra da üçüncü durumda uygulamaya geçilmektedir Üçüncü durumda da uygulamada ölçüte ulaşıldıktan sonra ise tüm durumlarda sonuncu yoklama evresi düzenlenmektedir. Birinci durumun A ve B evrelerinde verilerin eğilim, düzey, sıklık ya da yoğunluğunda görülen değişikliğin ard-zamanlı olarak diğer iki durumlarda da görülmesiyle bağımlı ve bağımsız değişken arasında işlevsel ilişki kurularak deneysel ilişki sağlanmaktadır (Tekin-İftar, 2012, 224).

Bu araştırmanın deneysel kontrolü hedef beceriye ilişkin öğretim evresini tamamlayan katılımcının yoklama oturumlarındaki performansının başlama düzeyindeki performansına göre artmak suretiyle farklılaşması, öğretim evresi henüz yapılmamış olan katılımcıların yoklama oturumlarındaki performanslarının ise başlama düzeyi oturumlarındaki performanslarına benzer olması ile kurulmuştur.

Bu süreçte öncelikle katılımcıların "etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisine" ilişkin performanslarını belirleyebilmek amacıyla tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak başlama düzeyi evresi düzenlenmiştir. Her bir katılımcı anneden en az beş kararlı veri elde edinceye kadar veri toplanmıştır. Tüm katılımcılarla kararlı veri elde edildikten sonra birinci katılımcı ile öğretim evresine geçilmiştir.

Öğretim evresinde hedef beceriye ilişkin ölçüt karşılanıp sürekli kararlı veri elde edinceye kadar birinci katılımcıyla uygulamaya devam edilerek veri toplanmıştır. Birinci katılımcıdan toplanılan veriler katılımcının başlama düzeyi evresinde toplanan verileri ile karşılaştırılmış, verilerin düzey, eğilim, sıklık, süresinde istendik yönde bir değişiklik meydana gelmişse bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine ilişkin bir *tahminde* bulunulmuştur. Birinci katılımcıdaki hedef davranışta ölçüt karşılanıp sürekli kararlı veri elde edilmesinin ardından tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak birinci yoklama evresi düzenlenmiştir. Sürekli kararlı veri elde edene kadar tüm katılımcılardan en az beş yoklama verisi toplanmaya devam edilmiştir.

Birinci yoklama evresinin tamamlanmasının ardından ikinci katılımcı ile öğretim evresine geçilmiş ve ölçüt karşılanıp sürekli kararlı veri elde edinceye kadar ikinci katılımcı ile uygulamaya devam edilerek veri toplanmıştır. İkinci katılımcıdan toplanılan veriler katılımcının başlama düzeyi ve yoklama evresinde toplanan verileri ile karşılaştırılmıştır. Verilerin düzey, eğilim, sıklık, süresinde istendik yönde bir değişiklik meydana gelmişse birinci katılımcıda yapılan tahmin ikinci katılımcıda elde edilen verilerle *doğrulanmış* sayılmıştır. İkinci katılımcıdaki hedef davranışta ölçüt karşılanıp sürekli kararlı veri elde edilmesinin ardından tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak ikinci yoklama evresi düzenlenmiş ve sürekli kararlı veri elde edene kadar en az beş yoklama verisi toplanmıştır.

Daha sonra üçüncü katılımcı ile öğretim evresine geçilmiş ve ölçüt karşılanıp sürekli kararlı veri elde edinceye kadar üçüncü katılımcı ile uygulamaya devam edilerek veri toplanmıştır. Üçüncü katılımcıdan toplanılan veriler katılımcının başlama düzeyi ve yoklama evresinde toplanan verileri ile karşılaştırılmıştır. Üçüncü katılımcıda da diğer katılımcılarda olduğu gibi istendik yönde bir değişiklik meydana gelmişse elde edilen bulgu *yinelenmiş* olduğundan bağımlı ve bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki kurulmuş sayılmıştır.

3.2 Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın amaçları için üç farklı bağımlı ve bağımsız değişken tanımlanmıştır.

Birinci alt amacın bağımlı ve bağımsız değişkenleri;

Bağımsız değişken: Video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle sunulan aile eğitimi programı.

Bağımlı değişken: OSB tanılı çocuğa sahip annelerin çizelge hazırlama becerisini edinim düzeyleri.

İkinci alt amacın bağımlı ve bağımsız değişkenleri:

Bağımsız değişken: Video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle sunulan aile eğitimi programı.

Bağımlı değişken: OSB tanılı çocuğa sahip annelerin etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisini edinim düzeyleri.

Üçüncü alt amacın bağımlı ve bağımsız değişkenleri:

Bağımsız değişken: Programı tamamlayan anneler tarafından sunulan öğretim süreci.

Bağımlı değişken: OSB tanılı çocukların çizelge izleme becerisini edinim düzeyleri.

3.3 Çalışma Grubu

3.3.1 Katılımcı Anne ve Çocuklar

Aile eğitim programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla araştırmaya OSB tanılı çocuğa sahip anneler ve bu annelerin 9-12 yaş aralığındaki çocuklarından oluşan beş anne-çocuk çifti katılmıştır. Bir anne çocuk çifti pilot çalışmada yer almıştır. Katılımcılara ulaşabilmek amacıyla Türkiye'nin çeşitli illerinde bulunan özel eğitim okullarının çeşitli kademelerinde çalışan özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile görüşülmüş araştırma hakkında ve katılımcılarda bulunması gereken özellikler ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Bu kurum ve kişiler araştırmaya uygun olabilecek annelere ulaşarak araştırma hakkında kısa bir bilgi verip katılmak isteyen annelerin iletişim bilgilerini araştırmacıya ulaştırmışlar. Elde edilen bu bilgilerle araştırmacı tarafından katılımcı aday listesi hazırlanmıştır. Bu listede Antalya, Ankara, Balıkesir, Düzce, Gebze, İstanbul, İskenderun, İzmir, Mersin, Sakarya, Sivas Tokat ve Tunceli gibi Türkiye'nin çeşitli illerinde ikametgâh eden toplam 26 anne adayı yer almıştır.

Araştırmacı tarafından bu listedeki tüm katılımcı adayları ile tek tek iletişime geçilerek araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmaya uygun olan ve katılmaya gönüllü olan anneler belirlemiştir. Bu görüşmeler WhatsApp adlı bir uygulama üzerinden annelerin sesli aranmaları ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde hem anne hem de çocuğunun araştırmaya katılabilmek için gerekli ölçütleri karşılayıp karşılamadıkları üzerinde

durulmuştur. Öncelikle annelerin teknolojik aletlerle ilgili deneyimlerinin, çalışma esnasında video konferans ile görüşme yapılabilmesi için kullanılacak olan teknolojik aracı ve uygulamayı kullanma becerisine sahip olup olmadığı annelere sorularak belirlenmiştir. Ardından ev ya da mobil internet erişim imkanları, masa üstü bilgisayarı, dizüstü bilgisayar, tablet ya da geniş ekranlı bir akıllı telefona sahip olma durumları, araştırmaya düzenli şekilde zaman ayırabilme durumları hakkında detaylı bilgi edinilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü ve teknolojik aletleri kullanma becerisine sahip olan annelere internet erişimi ya da teknolojik bir aleti olmasa dahi araştırmaya katılabilecekleri, internet erişimi ve tablet bilgisayarın araştırmacı tarafından kendilerine temin edileceği bilgisi de verilmiştir. Bu görüşmelerde annelerin OSB olan çocuklarıyla ilgilide bilgi toplanmıştır. Çocukların demografik özellikleri, öz bakım becerilerini gerçekleştirme performans düzeyleri ve etkinlik çizelgesi kullanımı için çocukların sahip olması gereken ön koşul beceriler ile ilgili olarak da annelerden bilgi toplanmıştır.

Listedeki tüm annelerle görüşmeler tamamlandıktan sonra 19 annenin araştırmaya katılmaya uygun olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılmayan uygun olmayan anneler çalışmaya gönüllü olduklarını belirtmelerine rağmen pandemi döneminden dolayı uzun süre evde kalan çocukların rutinlerinin değişmesinin de etkisiyle agresif davranışlar göstermeleri ve annelerin çalışmanın gerekliliklerini yerine getiremeyeceklerini düşünmeleri, pandemi sebebiyle köy/yaylada bulunduklarından dolayı internet bağlantısının uygun olmaması, ev taşıma, video çekimleri yapmak istememe, yeterli zamanı ayıramayacaklarını düşünme gibi nedenlerden dolayı araştırmaya katılmayacaklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve tüm ön koşul beceri ve özelliklere sahip sadece yedi katılımcı belirlenmiş ve araştırmaya bu katılımcılarla başlamaya karar verilmiştir. Araştırmaya katılmasına karar verilen yedi katılımcı ile WhatsApp uygulaması üzerinden tekrar bir ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme ile ayrıntılı bilgi deneysel süreç başlığı altında yer almaktadır. Araştırmaya katılması uygun olan yedi katılımcıdan ikisi gerekli izin formlarını imzalayarak araştırmacıya gönderdikten sonra ön-testi tamamlamamış ve araştırmacıya herhangi bir bilgilendirmede de bulunmamışlardır. Dolayısıyla bu iki katılımcı araştırma dışı bırakılmıştır. Geriye kalan beş katılımcı adayının biri araştırmanın pilot çalışmasının katılımcı anne adayı, biri yedek katılımcı anne ve diğer üçü ise

asil katılımcı olarak belirlenerek araştırmaya dahil edilmişlerdir. Ön görüşmelerde katılımcıların uygulama sırasında kullanacakları araç-gereçlerin ve formların yer aldığı katılımcılara gönderilmesi planlanan eğitim çantalarından bahsedilmiştir. Katılımcıların adresleri temin edilerek asil, yedek ve pilot çalışmada yer alaması belirlenen katılımcılara kargo ile gönderilmiştir. Yedek katılımcı aile eğitimi programının birinci bölümünde öğretim evresi verilerinin toplanma aşamasında otizm spektrum bozukluğu olan üç yaşında diğer bir çocuğu olduğu ve araştırmanın verilerini oluşturacak olan video çekimlerine zaman ayırmada ve görevleri zamanında tamamlamakta zorlandığı için katılımcı ve araştırmacı ortak bir kararla çalışmadan ayrılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Anneler için belirlenen ölçüt ve ön koşul beceriler:

1. Gönüllülük: Katılımcı annelerin araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları yapılan ön görüşmelerde hem sözlü olarak ifade ettikleri beyanları hem de katılımcılara gönderilen ve imzalayarak araştırmacıya ulaştırdıkları katılımcı bilgilendirme ve diğer izin formlarına dayanılarak bu ölçütü karşıladıkları kabul edilmiştir.

2. OSB tanılı çocuğa sahip olma: Katılımcıların çocuklarının OSB tanısına sahip oldukları katılımcılardan talep edilen hastane ve Rehberlik Araştırma Merkezi raporlarına dayanılarak bu ölçütü karşıladıkları kabul edilmiştir.

3. Masa üstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik araçları kullanabilme: Katılımcıların sözlü ifadelerine dayanılarak bu ölçütü karşıladıkları kabul edilmiştir.

4. Çalışma için gerekli olan teknolojik araç ya da internet erişimine sahip olunmadığı durumda araştırmacı tarafından sağlanacak desteği kabul etme: Uygulama öncesi ön görüşmede teknolojik araç ve internet bağlantısı olmayan katılımcılara kabul etmeleri durumunda araştırmacı tarafından destek sağlanacağı belirtilmiş ve annelerin sözlü ifadeleri dikkate alınmıştır.

5. Etkinlik çizelgeleri ile ilgili daha önce herhangi bir eğitime katılmamış olma: Uygulama öncesi ön görüşmede annelere sözlü olarak sorulmuş ve annelerin sözlü ifadelerine dayanılarak bu ölçütü karşıladıkları kabul edilmiştir.

Çocuklar için belirlenen ölçüt ve ön koşul beceriler:

1. OSB tanısı aldığına dair rapora sahip olma: Katılımcı annelerden çocukların raporları istenerek incelenmiş ve tanıya sahip oldukları onaylanmıştır.

2. Takvim yaşlarının 7-15 yaş aralığında olma: Tanı raporlarında yazan doğum tarihleri dikkate alınmıştır.

3. Öz bakım becerilerine sahip olma: Çocukların elini yıkama, yüzünü yıkama, el ve yüzünü kurulama, diş fırçalama, saç tarama, saça toka takma, krem sürme, giyinme, soyunma vb. gibi öz bakım becerilerinden özellikle bazı basit kişisel bakım becerilerini edinmiş ancak bu becerileri bağımsız bir şekilde performans göstermede güçlüğe sahip olma ölçütü belirlenmiştir. Annelerin sözlü ifadelerine dayanılarak çocukların bu ölçütü karşıladıkları kabul edilmiştir.

4. Etkinlik çizelgeleri ile ilgili herhangi bir deneyiminin olmaması: Annelerin sözlü ifadelerine dayanılarak çocukların bu ölçütü karşıladıkları kabul edilmiştir.

5. Etkinlik çizelgeleri ile öğretim gerçekleştirebilmek için çocukların resim-zemin ayırt etme, benzer nesneleri eşleme, resim-nesne ilişkilendirme ve elle yapılan yönlendirmeleri kabul etme (McClannahan ve Krantz, 1999) becerilerine sahip olması: Annelerle yapılan ön görüşmede çocuklarıyla ilgili ayrıntılı bilgi alınmış ve bazı örneklerle annelere çocukların bu becerilere sahip olup olmadıkları sözlü olarak sorulmuştur. Annelerin sözlü ifadelerine dayanılarak çocukların bu ölçütü karşıladıkları kabul edilmiştir. Ayrıca iki çocuğun Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kayıtlı oldukları okuldaki sınıf öğretmenleri ile iletişime geçerek çocuklarla ilgili bilgi alınmıştır.

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri

Anne	**Yaşı**	**Mesleği**		**Eğitim durumu**	**EÇUT**
1.Katılımcı Bahar Hanım	41	Ev hanımı		Lise mezunu	Yok
2.Katılımcı Leyla Hanım	46	Ev hanımı		Ortaokul mezunu	Yok
3.Katılımcı Fatma Hanım	37	Çalışan		Lise mezunu	Yok
Çocuk	**Yaşı**	**Cinsiyeti**		**Tanısı**	**EÇKT**
1.Katılımcının Çocuğu Ege	12	Erkek		OSB	Yok
2.Katılımcının Çocuğu Ozan	10	Erkek		OSB	Yok
3.Katılımcının Çocuğu Nil	9	Kız		OSB	Yok

Hem katılımcı anneler hem de çocuklarının isimleri değiştirilerek kod isim kullanılmıştır.
EÇUT: Etkinlik çizelgesi uygulama tecrübesi, EÇKT: Etkinlik çizelgesi kullanım tecrübesi.

Birinci katılımcı ve OSB tanılı çocuğu: Bahar isimli birinci katılımcı anne 40 yaşında bir ev hanımıdır. Bahar Hanım tipik gelişim gösteren 19 yaşında bir erkek ve 12 yaşında OSB tanılı erkek olmak üzere iki çocuğa sahiptir. Lise mezunu olan Bahar Hanım Bolu'da iki oğlu ve eşi ile birlikte ikamet etmektedir.

Bahar Hanım uzun yıllar bir firmanın muhasebe departmanında çalışmış ancak ikinci oğlunun doğumundan sonra işten ayrılmak zorunda kalmış ve iş hayatına tekrar dönmemiştir. Gündelik yaşamdaki zamanının büyük bir miktarını evde Ege'nin bakımı ve ev işleri ile geçiren Bahar Hanım'ın etkinlik çizelgeleriyle ilgili herhangi bir deneyimi yoktur ve daha önce herhangi bir aile eğitimi programına katılmamıştır. Bahar Hanım masa üstü bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik araçları kullanma becerisine sahiptir. Ayrıca anne WhatsApp uygulamasını yoğun şekilde günlük yaşamında kullanmaktadır. Zoom uygulamasını ise birkaç kullandığından tecrübe sahibi olduğu varsayılmıştır. Bahar Hanım'a Zoom kullanımı ilgili herhangi bir yardımda bulunulmamıştır. Bahar Hanım'ın uygulama ile ilgili herhangi bir sorun yaşama durumunda büyük oğlu tarafından yardımda bulunulmuştur.

Bahar Hanım'ın OSB tanılı çocuğu 12 yaşında Ege isimli bir erkek çocuğudur. Ege yaklaşık anaokulu çağındayken OSB tanısı konulduğu ve ilk defa otizm ile o yıllarda tanıştıklarını Bahar Hanım ifade etmiştir. Ege, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulu bünyesinde olan bir özel alt sınıfında eğitim almaktadır. Bahar Hanım Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinin işleyişinden memnun kalmadığı için Ege bir süredir özel kurumlardan ek bir eğitim hizmeti almamaktadır. Araştırmanın uygulamasının gerçekleştirildiği sırada Covid-19 salgını sebebiyle Türkiye genelinde eğitim-öğretime ara verildiğinden dolayı Ege'nin eğitimi tamamen kesilmiş durumdadır. Bahar Hanım salgın dolayısıyla sürekli ilan edilen sokağa çıkma yasaklarının Ege'nin günlük yaşamında birçok değişikliğe neden olduğu ve bu değişikliklerin Ege'yi olumsuz şekilde etkilediğini ifade etmiştir. Ege, iletişim becerilerinden sözsüz iletişim becerilerine, sözel iletişim becerilerinden zamirleri, sıfatları, karşıtlık bildiren sözcükleri ve olumsuzluk bildiren ifadeleri cümle içerisinde kullanabilme, üç-dört sözcüklü cümleler ile kendini ifade edebilme becerisine sahiptir. Akranları ve diğer kişilerle iletişim başlatma, sürdürme ve ortak dikkat becerileri göstermektedir. Ege, okuma-yazma becerisine sahip ancak işlevsel okuma yazma becerisinde güçlük yaşamaktadır. Giyinme, soyunma, yemek yeme, tuvalet ihtiyacını giderme, el yüz yıkama ve kurulama, diş fırçalama, saç tarama, krem sürme gibi birçok öz bakım becerisini bağımsız şekilde sergileyebilmekte banyo yapma, tırnak kesme gibi karmaşık becerilerde ise Bahar Hanım'dan destek almaktadır. Ege, öz bakım becerilerinin birçoğunu kendisi yapabilmesine rağmen

annesi tarafından hangi beceriyi, ne zaman, nerede yapması gerektiğine ilişkin sözel yönerge verilmeden günlük rutinini yerine getirmede güçlük yaşamakta ve birçok beceriyi tamamlamada yetişkin tarafından verilen ipucuna bağımlılığı bulunmaktadır. Ege'nin en büyük ilgi alanı çizgi film kahramanlarıdır. Pepe, Niloya, Hulk, Örümcek Adam, Süpermen gibi kahramanların oyuncak figürlerine sahip olmayı ve bu oyuncaklarla sembolik oyunlar oynayarak boş zamanının çoğunu geçirmektedir. Ayrıca Ege boş zamanında yoğun şekilde telefon ile oyun oynama müzik dinleme gibi etkinliklerde geçirmektedir. Süper kahramanlarla oyun oynama ya da telefon ile oynama etkinliğinin Ege üzerinde etkili olan pekiştireçlerden biri olduğu Bahar Hanım tarafından belirtilmiştir. Ege'nin dokunulmaya karşı herhangi bir hassasiyeti bulunmamaktadır. Elle yönlendirmeyi kabul etmekte herhangi olumsuz bir tepkide bulunmamaktadır. Ayrıca Ege resim ile zemini ayırt etme, benzer nesneleri eşleme, nesne resim eşleme gibi becerilere sahiptir.

İkinci katılımcı ve OSB tanılı çocuğu: Leyla isimli ikinci katılımcı anne 46 yaşında bir ev hanımıdır. Anne, OSB tanılı 10 yaşında bir erkek çocuğa sahiptir. Ortaokul mezunu olan anne İstanbul'da eşi ve oğluyla birlikte ikamet etmektedir. Leyla Hanım'ın etkinlik çizelgeleriyle ilgili herhangi bir deneyimi yoktur ve daha önce herhangi bir aile eğitimi programına katılmamıştır. Leyla Hanım oğlunun eğitimini evde destekleyebilmek amacıyla özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim aldığı her bir eğitim oturumunu gözlemlemekte ve evde öğretici rolü üstlenerek oğlunun eğitim saatini arttırmaya çalıştığını ifade etmektedir. Leyla Hanım tablet bilgisayar kullanma becerisine sahiptir. Ayrıca günlük yaşamında yoğun şekilde akıllı telefon ve WhatsApp adlı iletişim uygulamasını kullanmaktadır. Ancak Leyla Hanımın Zoom uygulamasını kullanma tecrübesi bulunmamaktadır. Zoom uygulamasının telefonuna yüklenmesi konusunda ve sorun yaşama durumunda kardeşi tarafından Leyla Hanım'a yardımda bulunmuştur.

Leyla Hanım'ın OSB tanılı çocuğu 10 yaşında Ozan isimli bir erkek çocuğudur. Ozan'ın doğumu sırasında omuz bölgesinde bulunan kemiklerde kırılma olduğundan uzun süre hastanede tedavi altında kalmış ve hastane sonrasında fizik tedavi uygulamaları almak zorunda kalması gelişimini olumsuz şekilde etkilemiştir. Leyla Hanım Ozan'ın diğer alanlardaki gelişiminin iki buçuk yaşına kadar normal devam ettiğini hatta akranlarından önce konuşmaya

başladığını ancak iki buçuk yaş sonrasında edindiği birçok beceride gerileme yaşandığını ifade etmiştir. Leyla Hanım Ozan da otizm spektrum bozukluğuna ilişkin belirtileri açık şekilde fark eder etmez uzmanlara başvurduğunu, Ozan'a OSB tanısı konulduğu ve otizm ile ilk defa o yıllarda tanıştığını belirtmiştir. Bu tanı ile birlikte Ozan fizik tedavi ile birlikte özel eğitim almaya başlamıştır. Ozan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulu bünyesinde olan bir özel eğitim sınıfının otizm şubesinde eğitim almaktadır. Ozan ayrıca Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinden aylık 8 saatlik bireysel eğitim almaktadır ancak araştırmanın uygulamasının gerçekleştirildiği sırada Covid-19 salgını sebebiyle Türkiye genelinde eğitim-öğretime ara verildiğinden dolayı eğitimi tamamen kesilmiş durumdadır. Leyla Hanım, koronavirüs salgınından dolayı sık sık sokağa çıkma yasağı ilan edilmesi Ozan'ın aktif olan günlük yaşamında birçok değişikliğe neden olduğunu ve bu değişikliklerin Ozan'ı olumsuz şekilde etkilediğini ifade etmiştir. Ozan iletişim becerilerinden sözsüz iletişim becerilerine, sözel iletişim becerilerinden karşıtlık bildiren sözcükler ve olumsuzluk bildiren ifadeleri cümle içerisinde kullanabilmekte, iki ve üç sözcüklü cümleler ile kendini ifade edebilmekte ancak zaman zaman ekolali görülmektedir. Akranları ve diğer kişilerle iletişim başlatma, sürdürme ve ortak dikkat becerileri göstermektedir. Ozan okuma-yazma becerisine sahip ancak işlevsel okuma yazma becerisinde güçlük yaşamaktadır. Giyinme, soyunma, yemek yeme, tuvalet ihtiyacını giderme, el yüz yıkama ve kurulama, diş fırçalama, saç tarama, krem sürme gibi birçok öz bakım becerisini bağımsız şekilde sergileyebilmekte banyo yapma, tırnak kesme gibi karmaşık becerilerde ise Leyla Hanım'dan destek almaktadır. Ozan öz bakım becerilerinin birçoğunu kendisi yapabilmesine rağmen annesi tarafından hangi beceriyi, ne zaman, nerede yapması gerektiğine ilişkin sözel yönerge verilmeden günlük rutinini yerine getirmede güçlük yaşamaktadır. Ozan'nın birçok beceriyi tamamlamada yetişkin tarafından verilen ipucuna bağımlılığı bulunmaktadır. Leyla Hanım günlük hayatlarında Ozan'ın yapması gereken birçok beceri ya da davranış için Ozan'a model olma, işaret ya da sözel ipucu sunarak sürekli şekilde ipucu sunması gerektiğini belirtmiştir. Sabah okula zamanında varabilmek gibi kısıtlı zamanda yapılması gereken etkinlikler olduğunda Leyla Hanım yapılması gereken her şeyi hızlı bir şekilde kendisinin Ozan'a yaptırdığını da ek olarak belirtmiştir. Ozan'ın en büyük ilgi alanı kuşlardır. Evdeki boş zamanını internetten belgesel izlemek ya da şarkı

dinlemekle geçirmektedir. Belgesel izleme etkinliğinin Ozan üzerinde etkili olan pekiştireçlerden biri olduğu Leyla Hanım tarafından belirtilmiştir. Ozan ilk defa bulunduğu yabancı ortamlarda karşı karşıya kaldığı ışık, ses seviyesi, ani ortaya çıkan yüksek sesler gibi birçok yabancı uyaranlara maruz kaldığında kaygı düzeyinin arttığı ve o ortamda bulunmak istemediğini ancak kendisine gürültünün sebebi ya da ışıklarla ilgili bilgi verildiğinde kaydı düzeyinin azalarak rahatladığı Leyla Hanım tarafından ifade edilmiştir. Ozan'ın dokunulmaya karşı herhangi bir hassasiyeti bulunmamaktadır. Elle yönlendirmeyi kabul etmekte herhangi olumsuz bir tepkide bulunmamaktadır. Ayrıca Ozan resim ile zemini ayırt etme, benzer nesneleri eşleme, nesne resim eşleme gibi becerilere sahiptir.

Üçüncü katılımcı ve OSB tanılı çocuğu: Fatma isimli üçüncü katılımcı 37 yaşında ve yarı zamanlı çalışan bir annedir. Anne 13 ve beş yaşında tipik gelişim gösteren iki erkek ve dokuz yaşında OSB tanılı kız olmak üzere üç çocuğa sahiptir. Lise mezunu olan anne Tokat'ta üç çocuğu ve eşi ile birlikte ikamet etmektedir. Fatma Hanım bir firmanın satış ve muhasebe bölümünde haftanın belirli gün ve saatlerinde yarı zamanlı olarak çalışmaktadır. Boş zamanlarını evde çocuklarının bakımı ile geçiren Fatma Hanım'ın etkinlik çizelgeleriyle ilgili herhangi bir deneyimi yoktur ve daha önce herhangi bir aile eğitimi programına katılmamıştır. Fatma Hanım masa üstü bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik araçları kullanma becerisine sahiptir. Ayrıca anne aktif şekilde akıllı telefon kullanmakta ve WhatsApp uygulamasını yoğun şekilde günlük yaşamında kullanmaktadır. Zoom uygulamasını büyük çocuğunun eğitimi için sürekli kullandıklarından dolayı uygulamayı kullanma tecrübesine sahiptir ve herhangi birinin desteğine gereksinimi yoktur.

Fatma Hanım'ın OSB tanılı çocuğu 9 yaşında Nil isimli bir kız çocuğudur. Nil iki yaşında OSB tanısı almış ve üç yaşında Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nden eğitim almaya başlamıştır. Eğitime başladığı yıldan şu ana kadar kurumların işleyişinden ve sık sık eğitimci değişmesinden dolayı Nil birçok farklı kurumda eğitim almak zorunda kalmıştır. Nil ikamet ettikleri şehirde evlerinin yakınında bulunan bir ilköğretim okulunda özel eğitim sınıfına devam etmekte ancak araştırmanın uygulamasının gerçekleştirildiği sırada Covid-19 salgını sebebiyle Türkiye genelinde eğitim-öğretime ara verildiğinden dolayı eğitimi tamamen kesilmiş durumdadır. Pandemi dönemi dolayısıyla Nil'in günlük yaşamında yaşanan değişikliklerin özellikle ilk haftalarda Nil'i oldukça fazla

etkilendiği, öfke nöbetleri gibi bazı problem davranışların artmasına neden olduğu ancak zamanla evdeki yeni günlük rutine alıştığı ve problem davranışlarında azalma görüldüğü Fatma Hanım tarafından ifade edilmiştir. Sınırlı konuşma becerelerine sahip olan Nil bir iki sözcük ile basit cümleler kullanarak sözel iletişimde bulunmaktadır. Nil'de zaman zaman ekolali görülmekte ve akranları ve diğer kişilerle iletişim başlatarak sürdürmede güçlük yaşamaktadır. Nil, okuma ve yazma becerilerinde sınırlılığa sahiptir. Giyinme, soyunma, yemek yeme, tuvalet ihtiyacını giderme (temizlenmede yardım almaktadır), el yüz yıkama ve kurulama, diş fırçalama, saç tarama, krem sürme gibi birçok öz bakım becerisinin edinimine sahip olmasına rağmen bu becerilere ilişkin çoğu zaman bağımsız performans göstermede güçlük yaşamakta ve bir yetişkin tarafından sözel yönerge ya da fiziksel ipucu verilmesini beklemektedir. Fatma Hanım ya da eşi tarafından günlük yaşamda Nil'e sürekli yönerge verilerek ya da yardımda bulunarak tamamlaması gereken etkinlikler tamamlatılmaktadır. Nil'in dokunulmaya karşı herhangi bir hassasiyeti bulunmamaktadır. Aksine Nil özellikle annesine sarılma, öpme gibi davranışları çok sık sergilemekte elle yönlendirmede bulunulduğu zaman herhangi olumsuz bir tepkide bulunmamaktadır. Nil resim ile zemini ayırt etme, benzer nesneleri eşleme, nesne resim eşleme gibi becerilere sahiptir.

3.3.2 Uzmanlar

Araştırmada aile eğitimi programının planlanması, veri toplama formlarının, el kitabı, sunum slaytları gibi aile eğitiminde kullanılan tüm araçların hazırlanmasında, geçerlik ve güvenirlik verilerinin toplanmasında uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmada görüşlerine başvurulan uzmanlardan ilki bir üniversitenin özel eğitim bölümünde öğretim üyesi olan ve uzun yıllardır özel eğitim alanında lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde çeşitli derslerin eğitmenliğini yapmaktadır. Görüşüne başvurulan diğer bir uzman ise lisans ve yüksek lisans eğitimini özel eğitim alanında tamamlayan ve şuan özel eğitim alanında devam ettiği doktora eğitiminin tez aşamasında olan uzman bir özel eğitim öğretmenidir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'na ait bir eğitim kurumunda özel eğitim sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmada görüşlerine başvurulan son uzman ise lisans eğitimini özel eğitim alanında tamamlayan ve şuan özel eğitim alanında devam ettiği yüksek lisans eğitiminin tez aşamasında olan uzman bir özel eğitim öğretmenidir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'na ait bir eğitim kurumunda özel eğitim sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

3.3.3 Uygulamacı

Bu araştırmanın deney sürecini yürüten araştırmacı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Programı doktora öğrencisidir. Araştırmacı lisans eğitimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği, yüksek lisans eğitimini ise Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Programında tamamlamıştır.

3.4 Ortam

Bu araştırmada etkililiğinin belirlenmesi amaçlanan aile eğitimi programının katılımcılara sunumu video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle yapılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın katılımcılarıyla yüz yüze görüşülmemiş, yapılan tüm görüşmeler internet üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın uygulaması fiziksel bir ortamda değil online olarak video konferanslar aracılığıyla Zoom adlı bir uygulama üzerinden gerçekleştirilmiştir (Bu uygulama ile ilgili ayrıntılı bilgi araç gereçler başlığı altında verilmiştir). Ayrıca uygulamanın tüm aşamalarında katılımcılarla yoğun şekilde WhatsApp adlı uygulama üzerinden iletişim kurulmuştur. Katılımcı anneler eğitim oturumlarına dış etkenlerden etkilenmeyeceklerini düşündükleri evlerinin bir odasından kullanmayı tercih ettikleri teknolojik araç ile bağlanmışlardır. Araştırmacı ise katılımcı anneler gibi kendi evinde her türlü dış etkenden izole edilmiş olan çalışma odasından kişisel diz üstü bilgisayarı ile aile eğitimi programı oturumlarının sunumlarını gerçekleştirmiştir. Annelerin bağımsız bir şekilde gerçekleştirmeleri gereken bağımsız öğretim uygulamaları çalışılması gereken beceriler kişisel bakım becerilerinden oluştuğundan dolayı bunun için evin en uygun bölümü olan banyoda gerçekleştirilmiştir.

3.5 Aile Eğitimi Programı

Bu araştırmada OSB tanılı çocuğa sahip annelere video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle sunulan aile eğitimi programı iki bölüm olarak oluşturulmuştur. Birinci bölümde annelere "etkinlik çizelgesi hazırlama becerisi" ikinci bölümde ise hem annelere "etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisi" edindirmek hemde anneler tarafından sunulan öğretim süreciyle OSB tanılı çocuklara etkinlik çizelgesi izleme becerisi" edindirmek amaçlanmıştır. Her iki bölüm teorik bilginin aktarıldığı bilgilendirme ve annelerin öğrendikleri beceriyi bağımsız uyguladıkları bağımsız uygulamaları ve gerektiğinde bağımsız

uygulamalara sunulan geri dönüt oturumları olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Aile eğitimi programının oturumlarının sunumu ve geri dönütlerin verildiği oturumlar her bir katılımcı ile birebir olarak "Zoom" adlı bir video konferans programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla Zoom üzerinden yapılan her bir görüşmenin 30 dakika ile 45 dakika arasında sürmesi ve katılımcılarla WhatsApp adlı uygulama üzerinden bilgi ve veri alışverişi yapılması planlanmıştır.

3.5.1 Aile Eğitimi Programının Geliştirilmesi

Aile eğitimi programının içeriğinin hazırlanması aşamasında öncelikle detaylı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Bu taramada öncelikle anneleri öğretici olarak yetiştirmeyi amaçlayan çalışmalar, annelerin gereksinimleri ile ilgili çalışmalar, OSB tanılı bireylerin eğitiminde kullanılan uygulamalar ile ilgili çalışmalar, etkinlik çizelgesi kullanımını içeren çalışmalar ve uzaktan eğitim ile sunulan aile eğitimi programlarını içeren çalışmalar incelenmiştir. Bu incelemeler sonunda annelerin en önemli gereksinimlerinden birinin bilgi ve beceri edinme gereksinimi olduğu belirlenmiştir. OSB tanılı bireylerin edindikleri becerileri bir yetişkin yönlendirmesi olmadan bağımsız şekilde sergilemede zorlanmalarından dolayı çocukların bakım ve eğitim yükünü annelerin üstlenmesi dolayısıyla hem çocuğun hem de annelerin yaşam kalitesini düşürmektedir. Bilimsel dayanaklı bir uygulama ve aynı zamanda bağımsızlığı arttırmada etkili bir yöntem olan etkinlik çizelgeleri ile öğretim becerisinin, OSB tanılı bireylerin annelerine kazandırılması hem annelerin hem de OSB tanılı çocuklarının yaşam kalitesini yükseltmeye yardım edeceği düşünülmüş ve aile eğitimi programının bu konu çerçevesinde anne-babayı öğretici olarak gören yaklaşım doğrultusunda oluşturulmasının önemli olduğu, annelerin gereksinimi olan bilgi ve becerileri edindirmede yararlı olacağı düşünülmüştür.

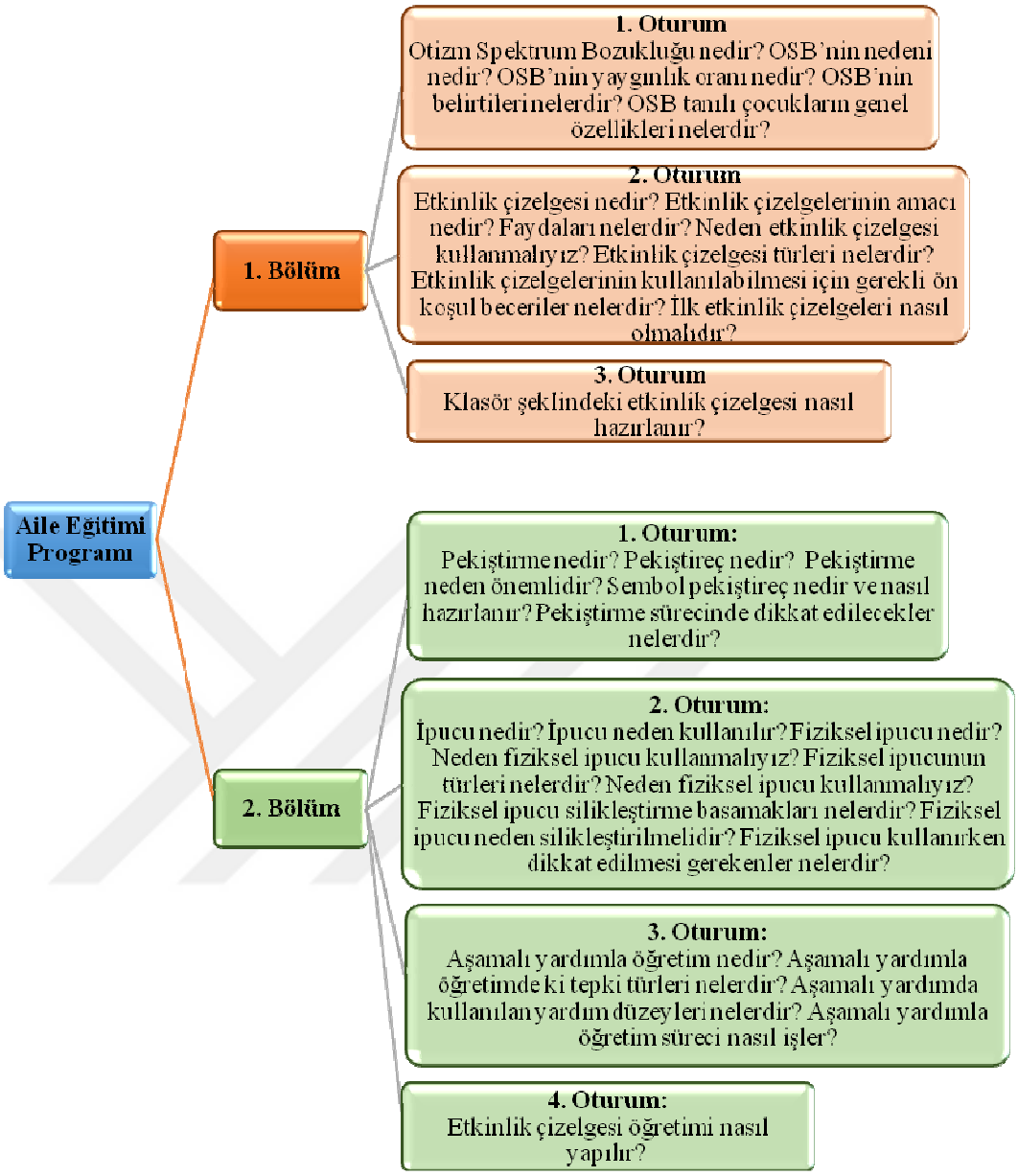
Ardından annelerin bu çalışmadan elde edecekleri yararlar belirlenmiştir. Bu program annelere ne kazandıracak ve niçin bu programa katılmaları gerektiğini vurgulayan bazı maddeler belirlenmiştir. Bu maddeler şöyle sıralanabilir: İlk olarak annelerin çocuklarını ev içi ya da ev dışı ortamlarda yönetme, öğretme ve bakımlarını yapabilmek için gerekli olan bilgi ve becerileri kazanacak olmaları bu programın annelere kazandıracağı en temel yararlarından biridir. Ailelerin çocuklarının eğitimi için ek bir maddi yükün altına girmeden evde daha fazla eğitim fırsatı yaratarak uzmanlardan alacakları sınırlı eğitim

süresini arttıracak olmaları da önemli yararlardan biridir. Çocukların eğitim kurumlarında edindikleri becerileri evde genellemelerine annelerin katkı sağlayacak olması ve annelerin evde çocuklarıyla geçirdikleri zamanı öğretim fırsatına çevirme becerisi elde edecek olmalarıda yine önemli diğer yararlar arasındadır. Son olarak ise çocukların etkinlik çizelgesi kullanma becerisi edinmesiyle daha bağımsız birer birey haline gelecek olmaları dolayısıyla annelerin hem kendilerine hem de diğer aile bireylerine ayırabilecekleri zamanın artarak daha stressiz, kaygısız ve kaliteli bir yaşama sürmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu sürecin ardından annelere etkinlik çizelgesi hazırlama ve çizelge izlemeyi öğretme becerisi edindirmek amaçlacıyla programının içeriğinin hazırlık çalışmalarına başlanmıştır.

3.5.2 Aile Eğitimi Programının İçeriği

OSB tanılı çocuğa sahip annelere hem etkinlik çizelgesi hazırlamayı hem de etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisinin kazandırılmasının amaçlanmasından dolayı aile eğitimi programının iki bölümden oluşmasına karar verilmiştir. Bu şekilde hem verilerin toplanması ve programın uygulaması üzerinde daha rahat kontrol sağlanacağı hem de annelerin süreci daha iyi anlamalarını sağlayacağı düşünülmüştür. Her bölümün değerlendirilebilmesi için en uygun olan araştırma yöntemleri belirlenmiş ve bu yöntemlere uygun planlamalara başlamıştır. Her iki bölümün öğretim evresinin bilgilendirme, bağımsız uygulama ve geri dönüt oturumları şeklinde üç aşama olarak sunulmasına karar verilmiştir.



Şekil 3.1. Aile eğitimi programının içeriği

Aile eğitimi programının birinci bölümüne ilişkin bilgilendirme aşamasında annelere etkinlik çizelgesi hazırlama becerisi edindirmek amacıyla "otizm spektrum bozukluğu, etkinlik çizelgeleri ve çizelge hazırlama sürecine" ilişkin konuların yer aldığı üç oturumluk bir program belirlenmiştir. Bu bilgilendirme aşamasının hemen ardından bağımsız uygulama oturumlarına yer verilmiş ve annelerin araştırmacı tarafından belirlenen özelliklerdeki farklı çizelgeleri hazırlaması beklenmiştir. Son olarak ise geri dönüt oturumlarında

becerinin tamamlanan her bir aşamasına araştırmacı tarafından gerekli geri dönüt sunulması planlanmıştır.

Aile eğitimi programının ikinci bölümüne ilişkin bilgilendirme aşamasında annelere etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisi edindirmek amacıyla "pekiştireçler ve pekiştirme, ipucu, aşamalı yardımla öğretim ve etkinlik çizelgesi öğretim sürecine" ilişkin konuların yer aldığı dört oturumluk bir program belirlenmiştir. Bu bilgilendirme aşamasının hemen ardından birinci bölümde olduğu gibi bağımsız uygulama oturumlarına yer verilmiştir. Annelerin ilk bölümde hazırladıkları çizelgelerden kişisel bakım rutinleriyle ilgili olan çizelgeyi kullanarak çocuklarına çizelge izleme becerisinin öğretimini yapmaları beklenmiş ve gerektiğinde bu öğretim oturumlarına geri dönüt sunulan oturumların yapılması planlanmıştır.

Aile eğitimi programında teorik bilginin verildiği oturumlarda annelerin eğitim öncesi ve sonrasındaki bilgi düzeyindeki meydana gelen değişikliği değerlendirebilmek amacıyla her iki bölüm oturumlarının her biri için çoktan seçmeli sorular hazırlanmış ve bu sorular ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır. Aile eğitimi programının içeriği her iki bölüm ve oturumlara göre Şekil 3.1'de kısaca yer almaktadır. Daha geniş bilgi Ek 1'de yer alan "Aile eğitimi programının içeriği" adlı bölümde yer almaktadır.

Programın içeriği belirlenip aile eğitimi programının bölümleri hazırlandıktan sonra öncelikle annelere rehber olması amacıyla bir el kitabı ardında her oturumun sunumunda kullanılmak üzere slayt sunumları hazırlanmıştır. El kitabı ve sunum slaytlarının hazırlanması ile ilgili detaylı bilgi araç-gereçler başlığı altında verilmiştir. Tüm bu sürecin ardından araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarının hazırlanması aşamasına geçilerek araştırmanın deneysel sürecine hazır hale gelinmiştir. Veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgi veri toplama araçları başlığı altında ilerleyen bölümde verilmiştir.

3.6 Araç-Gereçler

Araştırmanın uygulamasında kullanılmak üzere çeşitli araç-gereçler hazırlanmıştır. Aile eğitimi programının içeriğinin annelere sunumunda kullanılmak üzere el kitabı, eğitim sunumlarında kullanılmak üzere sunum slaytları, video konferans görüşmesi yapmada kullanılmak üzere bir uygulama, bu uygulamanın kullanıldığı teknolojik bir araç, katılımcıların çizelge hazırlamada

kullandıkları araç-gereçlerin yer aldığı bir eğitim çantası ve veri toplamada kullanmak üzere çeşitli veri toplama formları hazırlanmıştır. Aşağıda her bir araç-gereç ile ilgili ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

3.6.1 El Kitabı

Aile eğitimi programına katılan annelere rehber olması, eğitim sırasında ya da sonrasında gereksinim duyduklarında tekrar tekrar okuyabilmeleri ve ellerinde somut bir materyal bulundurmalarını sağlamak amacıyla bir el kitabı hazırlanmıştır. Bu el kitabının ilk bölümü, aile eğitimi programına ilişkin genel bir bilgi verilen giriş bölümünden oluşturulmuştur. Ardından iki bölümden oluşturulan aile eğitimi programının birinci bölümü ve ikinci bölümde yer alan her oturum sırasıyla el kitabında yer almıştır. Her oturumun içeriğinde konulara ilişkin sade ve akıcı bir dille yazılmış kısa açıklamalarda bulunulmuştur. Her oturum, içeriğine uygun şekilde tablolar, şekiller ve farklı görsellerle zenginleştirilmiştir. Aile eğitimi programı için hazırlanan el kitabı Ek 2'de verilmiştir.

3.6.2 Slayt Sunumları

Aile eğitimi programının her bir oturumu sunumu için PowerPoint programı ile sunum slaytları hazırlanmıştır. Birinci bölüm için üç, ikinci bölüm için ise dört slayt olmak üzere toplamda yedi sunum slaydı hazırlanmıştır. Bu slaytların hazırlanmasında el kitabı rehber alınmıştır. Her bir slaytın içerisine oturumun içeriğine uygun görseller ve videolar gömülmüş ve anlaşılır kısa yazılı cümleler kullanılmaya dikkat edilmiştir. Her iki bölümün oturumlarına ait sunum slaytları Ek 3'te verilmiştir.

Hazırlanan slaytlarda her bir oturumda yer alan konuyu pekiştirmek amacıyla internet ortamından hazır bulunan ve araştırmacı tarafından hazırlanan olmak üzere iki tür resim ve video kullanılmıştır. Hazır videolar için Google üzerinden arama yapılmıştır. OSB, etkinlik çizelgeleri, çizelge hazırlama, fiziksel ipucu sunma, aşamalı yardımla öğretimin aşamaları, etkinlik çizelgesi kullanımını gösteren çeşitli videolara ulaşılmış ve bu videolar incelenmiştir. Uygun olduğu düşünülen resim ve videolar araştırmacı tarafından bilgisayarına indirilmiştir. İndirilen videolar tekrar incelenerek seçilmiştir. Videolar seçilirken annelerin anlayabileceği basitlikte olan ve her aşamayı net bir şekilde görmelerini sağlayan görüntülere sahip olmasına dikkat edilmiştir. İzin alınması gerekli olduğu

düşünülen videolar için ilgili kişi ya da kurumlarla iletişime geçilmiştir. Ayrıca videolar üzerinde ses, yazı, ışık efektleri gibi küçük düzenlemeler yapılmıştır.

Birinci bölümün oturumlarında kullanılan videolar, OSB, etkinlik çizelgeleri ve çizelge hazırlama ile ilgili kısa video kliplerden oluşturulmuştur. Bu bölümde 13 hazır, iki araştırmacı tarafından çekilen video olmak üzere toplam 15 video kullanılmıştır. Ancak pilot çalışma sonrasında videolardan bazıları çıkartılmıştır. İkinci bölümün oturumlarında kullanılan videolar ise pekiştirme, ipucu sunma, aşamalı yardımla öğretim, etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme süreci ile ilgili kısa video kliplerden oluşturulmuştur. Bu videolardan 11 tanesi internet üzerinden hazır bulunmuş 12 tanesi ise araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ancak pilot çalışma sonrasında videolardan bazıları çıkartılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan videolarda çocuk rolünü üstlenen bir yetişkin, uzman rolünü üstlenen bir yetişkin ve iki buçuk yaşında bir çocuk ve araştırmacı yer almaktadır.

3.6.3 Video Konferans Programı

Aile eğitim programı uzaktan eğitim aracılığıyla video konferanslar ile sunulacağından dolayı karşılıklı görüntülü ve sesli iletişime, veri alışverişine, ekran paylaşımına, yapılan görüşmeyi kaydetmeye izin veren bir uygulamanın belirlenmesi gerekmiştir. Bu uygulamaya karar verirken alanyazında daha önce internet temelli olarak video konferans kullanılarak yapılan çalışmalarda kullanılan uygulamalar incelenmiştir. Google kullanılarak istenilen özelliklere sahip uygulamalar taranmıştır. Bu araştırma dayalı olarak öncelikle "VSee" (https://vsee.com/) adlı video konferans uygulamasının kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ancak daha sonra bu uygulamanın kullanımından vazgeçilmiştir. Covid-19 salgını dolayısıyla Türkiye'de ki birçok eğitim kurumu online eğitime başladığı ve bu eğitimlerde Zoom adlı program yaygın şekilde kullanıdığından dolayı annelerin bu programa aşina olabilecekleri göz önünde bulundurulmuş ve Zoom adlı programın kullanılmasına karar verilmiştir. Zoom uygulaması ile sesli ve görüntülü olarak birden fazla kullanıcı ile görüşme yapılabilmekte, görüşme sırasında doküman paylaşımı, ekran paylaşımı yapılabilmekte, kullanıcıların pencerelerinde bireysel olarak ses azaltılarak arttırılabilmekte ya da ses/görüntü tamamen kapatılabilmektedir. Ayrıca bu uygulama kullanıcılar çevrim içi ya da çevrim dışı olduğunda mesaj gönderebilme imkânı sunmakta ve yapılan video görüşmeleri kaydedilebilmektedir. Kurulumu yapıldıktan sonra kullanımının kolay olması ve hızlı internet bağlantısı

gerektirmemesi gibi nedenlerden dolayı aile eğitimi programı oturumlarının bu uygulama aracılığıyla gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Zoom programı ile birlikte WhatsApp adlı uygulamanın annelerle iletişim kurmada kullanılmasına karar verilmiştir. Bu uygulamanın kullanımı hem çok kolay hem de Türkiye'de çok yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu uygulama görüntülü ve sesli konuşma ve video, resim, belge gibi doküman paylaşım olanak sağlamaktadır. Zoom üzerinden aile eğitimi programının oturum sunumlarının ve geri dönütlerin yapılmasına WhatsApp uygulaması üzerinden ise üzerinden annelerle zaman planlaması, video ve resimlerin gönderimi, gerekli durumlarda yazılı geri dönüt verilmesine karar verilmiştir.

3.6.4 Video Konferans için Kullanılacak Teknolojik Araç

Katılımcıları belirleme aşamasında katılımcı adayları ile WhatsApp uygulaması üzerinden yapılan ilk görüşmede annelerin masaüstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar, tablet bilgisayar ya da geniş ekranlı bir akıllı telefona sahip olup olmadıklarına ilişkin bilgi edinilmiştir. Video konferansa uygun herhangi bir teknolojik araca sahip olmayan anneler için araştırmacı tarafından tablet bilgisayar temin edilebileceği belirtilmiştir. Uygulama öncesinde katılımcılarla yapılan ön görüşmede ise video konferans görüşmelerini yapmayı tercih ettikleri teknolojik araç ile ilgili bilgi edinilmiştir. Araştırmacı tarafından temin edilecek tablet bilgisayarı kullanmayı tercih eden katılımcılara tablet bilgisayarın katılımcıların uygulamaya başlama sırasına göre kendilerine kargo ile gönderileceği belirtilmiştir. Tablet bilgisayar kullanmayı tercih eden katılımcılar için araştırmacı tarafından tablet bilgisayar kullanıma hazır hale getirilmiştir. Zoom adlı video konferans uygulaması tablet bilgisayara yüklenmiş ve annelerin kolaylıkla ulaşabilecekleri bir konumda masaüstüne yerleştirilmiştir. Araştırmacı ise "Lenovo" marka 14" olan kendisine ait bir dizüstü bilgisayar kullanarak katılımcılarla gerçekleştirilen tüm video konferansları yürütmüştür.

3.6.5 Eğitim Çantası

Uygulama sırasında annelerin kullanacağı tüm materyal ve araç gereçler annelere bir eğitim çantası içerisinde posta ile ulaştırılmıştır. Eğitim çantası içerisine, etkinlik çizelgesi hazırlamak için gerekli olan tüm araç-gereçler, el kitabı kullanmayı tercih eden anneler için tablet bilgisayar, not almak için ajanda ve renkli kalemler yerleştirilmiştir. Bu eğitim çantasının annelere gönderilmesindeki amaç, özellikle etkinlik çizelgelerini hazırlama sırasında

gerekli materyalleri temin etme ile ilgili annelere ek bir yük getirmemek, zamandan tasarruf etmelerini sağlamak ve onlara kolaylık yaratmaktır. Annelerin üzerine maddi bir yük yüklememek için renkli çıktı almak için harcayacakları miktar araştırmacı tarafından annelerin banka hesaplarına araştırma sonunda yatırılmıştır. Ayrıca bu eğitim çantasının annelerin araştırmaya motive olmalarına katkı sağlayacağı da düşünülmüştür.

3.7 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkili olup olmadığını değerlendirmek amacıyla etkililik verileri, uygulamanın güvenilir şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla güvenirlik verileri ve araştırmanın yarattığı sosyal etkiyi değerlendirmek amacıyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu verileri toplamak üzere çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Aşağıda her bir verinin toplanma süreci ve bu süreçte kullanılan araçlarla ilgili ayrıntılı bilgi sunulmuştur.

3.7.1 Etkililik Verilerinin Toplanması ve Kullanılan Araçlar

Bu araştırmanın amaçları gereği hem sunulan aile eğitimi programının annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama ve çizelge izlemeyi öğretme becerilerini edinmeleri üzerine olan etkisi hem de annelerin sunduğu öğretim sürecinin çocukların çizelge izleme becerisini edinmeleri üzerine olan etkisini belirlemek üzere hem annelerden hem de çocuklardan ayrı etkililik verisi toplanmıştır.

Hazırlanan aile eğitimi programı annelere etkinlik çizelgesi hazırlamayı ve çizelge izlemeyi öğretme becerilerini edindirmek amacıyla iki bölümden oluşturulduğundan dolayı her iki bölümün değerlendirmesi ayrı ayrı yapılmıştır.

Öncelikle aile eğitimi programının uygulamasına başlamadan önce etkinlik çizelgesi hazırlama ve çizelge izlemeyi öğretme becerilerine ilişkin katılımcıların bilgi düzeyini belirlemek amacıyla ön-test, aile eğitimi programının her bir bölümünün uygulamasının tamamlanmasının ardından ise annelerin bilgi düzeyi üzerinde gerçekleşen değişimi belirlemek için son-test düzenlenmiştir. Programın annelerin hedef becerilere ilişkin bilgi düzeyine olan etkisi ön-test ile son-testten elde edilen verilerin karşılaştırılmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Ön-tes/Son-testte kullanılan araç-gerecin hazırlanması: Programın her iki bölümünde yer alan oturumların ayrı ayrı annelerin hedef becerilere ilişkin bilgi düzeyine olan etkisini değerlendirmede kullanmak üzere her oturum için 10'ar adet çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Üç oturumdan oluşan birinci bölüm

için 30, dört oturumdan oluşan ikinci bölüm için ise 40 olmak üzere toplam 70 adet soru hazırlanmıştır. Bu soruları hazırlarken soru yanıtlarının her oturuma ait bilgilendirme sunumları içerisinde verilmiş olmasına, teknik terimleri kullanmdan sade bir dille yazılmasına özellikle dikkat edilmiştir. Başvurulan üç uzman görüşü sonunda sorular üzerinde bazı değişiklikler yapılmasına karar verilmiştir. Öncelikle iki şıklı hazırlanan soruların dört şıklı olmasına karar verilmiş ve bu doğrultuda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bazı soruların cümle yapıları değiştirilerek annelerin daha rahat anlayacağı sade bir dille yazılmasına karar verilmiş son olarak ise yazım ve gramer hataları gibi yanlışlar düzeltilerek ön-test/son-test sorularına son şekli verilmiştir. Bu sorular "ön-test/son-test değerlendirme soruları" adıyla Ek 14'te yer almaktadır.

Ön-test verilerinin toplanması şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Uygulamaya başlamadan önce her iki bölüme ait form annelere WhatsApp uygulaması üzerinden gönderilmiş ve annelerin soruları yanıtlayarak araştırmacıya geri göndermeleri istenmiştir. Son test verisi olarak kullanılmak üzere ise her bölümün uygulamasının bitiminde ilgili bölüme ait form annelere WhatsApp uygulaması üzerinden gönderilmiş ve annelerin soruları yanıtlayarak araştırmacıya geri göndermeleri istenmiştir.

Programın annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama ve çizelge izlemeyi öğretme becerileri edinim düzeyi üzerine olan etkisini ve anneler tarafından sunulan Öğretim sürecinin çocukların çizelge izleme becerisi edinim düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmede beceri analizi değerlendirmesi kullanılmıştır.

Beceri analizi değerlendirmesinde kullanılan araç-gereçlerin hazırlanması: Bu değerlendirme için öncelikle aile eğitimi programı içeriğindeki temel konular çerçevesinde "Etkinlik Çizelgesi Hazırlama Beceri Analizi" (Tablo 3.2), "Etkinlik Çizelgesi İzlemeyi Öğretme Beceri Analizi" (Tablo 3.3) ve "Etkinlik Çizelgesi İzleme Beceri Analizi" (Tablo 3.4) adlı beceri analizleri hazırlanmıştır. Bu analizleri hazırlama sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Ardından bu beceriler bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve becerilerin her bir basamağı yazılarak beceri analizleri hazırlanmıştır. Daha sonra alanyazındaki analizler ve araştırmacının kendi hazırladığı analizler incelenmiş ve üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşlere göre analizler üzerinde bazı düzenlemeler yapılarak analizlere son şekli verilmiştir. Bu analizler hem annelerin hem de çocukların değerlendirilmesinde kullanılmak üzere rehber

alınmış ve veri toplama formları bu analizler ve uzman görüşleri rehberliğinde oluşturulmuştur.

Aile eğitimi programının birinci bölümünde araştırmaya katılan annelere öncelikle "etkinlik çizelgesi hazırlama becerisi" edindirmek amaçlanmıştır. AB modeli ile desenlenen çizelge hazırlama becerisinin öğretiminde annelerle başlama düzeyi evresi ve öğretim süreci evresi olmak üzere iki evre düzenlenmiştir. Sunulan programın annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama becerisi edinim düzeyleri üzerine olan etkililiğini değerlendirmek amacıyla her iki evrede elde edilen verileri kaydetmek amacıyla "etkinlik çizelgesi hazırlama beceri analizi" (Tablo 3.2) temel alınarak veri toplama formları hazırlanmıştır. Başlama düzeyi evresinde annelerin performansına ilişkin verileri kaydetmede kullanılmak üzere "Etkinlik Çizelgesi Hazırlama Becerisi Başlama Düzeyi Evresi Veri Kayıt Formu" (Ek 5) öğretim süreci evresinde elde edilen verileri kaydetmek üzere "Etkinlik Çizelgesi Hazırlama Becerisi Öğretim Evresi Veri Kayıt Formu" (Ek 6) kullanılmıştır.

Tablo 3.2. Etkinlik çizelgesi hazırlama beceri analizi

1.Etkinlik ve ödülü belirleyin
1.1.Uygun etkinlikleri yazın (Çocuğun bağımsız şekilde yapabildiği, yaşına uygun kısa süren ve sonu belli olan etkinlikler).
1.2. Uygun ödülü yazın (Çocuğun yapmaktan hoşlandığı ve yaşına uygun ödül).
2. Etkinlikler ve ödülün fotoğraflarını hazırlayın.
2.1. Belirlediğiniz etkinlik ve ödülün fotoğrafını çekin (Net, arka zemin düz, etkinlik ön planda).
2.2. Fotoğrafların 8*6 boyutunda renkli çıktısını alın.
2.3.Çıktısını aldığınız fotoğrafları şeffaf kartlığa sığacak boyutta kesin.
3.Çizelge klasörünü hazırlayın.
3.1. Gereken tüm malzemeleri masanın üzerine koyun.
3.2. Poşet dosyaların içine siyah fon kartonu yerleştirin
3.3. Poşet dosyaları A5 boyutundaki klasöre yerleştirin.
3.4. Poşet dosyaların ortasına cırt cırtlı bant yapıştırın.
3.5.Şeffaf kartlıkların arkasına cırt cırtlı bant yapıştırın.
3.6. Şeffaf kartlıkları poşet dosyaların ortasındaki cırtlara yerleştirin.
4. Çizelgeye fotoğrafları yerleştirin.
4.1. Etkinlik fotoğraflarını yapılış sırasına göre her sayfada ki kartlığa yerleştirin.
4.2. Ödül fotoğrafını klasörün en son sayfasındaki kartlığa yerleştirin.

Aile eğitimi programının ikinci bölümünde araştırmaya katılan annelere "etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisi" edindirmek amaçlanmıştır. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile desenlenen çizelge izlemeyi öğretme becerisinin öğretiminde annelerle başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve genelleme olmak üzere dört evre düzenlenmiş ve bu dört

evrenin ayrı ayrı değerlendirilmesinde kullanılmak üzere "etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme beceri analizi"ne (Tablo 3.3) göre oluşturulmuş veri toplama formları hazırlanmıştır. Başlama düzeyi evresinde annelerin performansına ilişkin verileri kaydetmede kullanılmak üzere "Etkinlik Çizelgesi İzlemeyi Öğretme Becerisi Başlama Düzeyi Evresi Veri Kayıt Formu" (Ek 7), öğretim süreci evresinde elde edilen verileri kaydetmek üzere "Etkinlik Çizelgesi İzlemeyi Öğretme Becerisi Öğretim Evresi Veri Kayıt Formu" (Ek 8) yoklama evrelerinde elde edilen verileri kaydetmek üzere "Etkinlik Çizelgesi İzlemeyi Öğretme Becerisi Toplu Yoklama Evresi Veri Kayıt Formu" (Ek 9) ve genelleme evresinde elde edilen verileri kaydetmek üzere "Etkinlik Çizelgesi İzlemeyi Öğretme Becerisi Genelleme Evresi Veri Kayıt Formu" (Ek 10) kullanılmıştır.

Tablo 3.3. Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme beceri analizi

1. Çizelgeyi yerleştirin.
2. Materyalleri yerleştirin.
3. Pekiştireç ve ödülleri yerleştirin.
4. Başlama yönergesini verin.
5. İpucunu sunun (Elle yönlendirme/Tam fiziksel ipucu). **5.1.** Çizelgeye doğru yönlendirin. **5.2.** Çizelgenin kapağını açtırın. **5.3.** İlk fotoğrafı işaret ettirin. **5.4.** Etkinlik alanına doğru yönlendirin. **5.5.** Etkinlik ile ilgili materyalleri aldırtın. **5.6.** Etkinliği tamamlatın. **5.7.** Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koydurun. **5.8.** Etkinlik çizelgesinin bulunduğu alana geri yönlendirin. **5.9.** Bir sonraki sayfayı çevirtin. **5.10.** Tüm etkinlikler için aynı süreci tekrar edin. **5.11.** Ödülü sunun.
6. İpucunu geri çekin (İpucunu silikleştirin). **6.1.** Aşamalı yardım aşamasını uygulayın. **6.2.** Uzamsal geri çekme aşamasını uygulayın. **6.3.** Gölge olma aşamasını uygulayın. **6.4.** Mesafeyi arttırma aşamasını uygulayın.
7. Hata düzeltme süreci uygulayın (Gerekiyorsa)

Programın ikinci bölümünün uygulamasında aynı zamanda annelerin OSB tanılı çocuklarına "etkinlik çizelgesi izleme becerisi" edindirmeleri amaçlanmış ve bu amaçla çocuklarla başlama düzeyi, öğretim ve genelleme olmak üzere üç evre düzenlenmiştir. Annelerle gerçekleştirilen öğretim ve yoklama evrelerinde toplanan veriler aynı zamanda çocukların hem çizelge izleme becerisine ilişkin performans düzeylerini hem de beceriyi edinim düzeylerini değerlendirmede, annelerle düzenlenen genelleme evresinde toplanan veriler ise çocukların çizelge

izleme becerisini genelleme düzeylerini değerlendirmede kullanılmıştır. Bu amaçla toplanan verileri kaydetmede kullanılmak amacıyla "etkinlik çizelgesi izleme beceri analizi" (Tablo 3.4) temel alınarak her bir evre için ayrı bir veri kayıt formu hazırlanmıştır. Çocukların beceriye ilişkin başlama düzeyi verilerini kaydetmede kullanılmak üzere "Etkinlik Çizelgesi İzleme Becerisi Başlama Düzeyi Evresi Veri Kayıt Formu" (Ek 11), öğretim evresinde toplanan verileri kaydetmek ve çocuğun performansında ki değişimi değerlendirebilmek için "Etkinlik Çizelgesi İzleme Becerisi Öğretim Evresi Veri Kayıt Formu" (Ek 12), genelleme evresinde toplanan verileri kaydetmek amacıyla da "Etkinlik Çizelgesi İzleme Becerisi Genelleme Evresi Veri Kayıt Formu" (Ek 13) hazırlanmıştır.

Tablo 3.4. Etkinlik çizelgesi izleme beceri analizi

1. Çizelgeye doğru gitme
2. Çizelgenin kapağını açma
3. Birinci etkinliğe ilişkin fotoğrafı işaret etme
4. Etkinliğin yapılacağı alana doğru gitme
5. Etkinlik ile ilgili materyalleri alma
6. Etkinliği tamamlama
7. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koyma
8. Çizelgeye geri dönme
9. Bir sonraki sayfayı çevirme

Beceri analizi değerlendirmesine göre verilerin toplanması şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Verilerin toplanmasında video kayıtları kullanılmıştır. Annelerle ve çocuklarla gerçekleştirilen her evreye ait her bir oturum anneler tarafından video kaydı altına alınmış ve ardından bu kayıtlar WhatsApp uygulaması üzerinden araştırmacıya gönderilmiştir. Araştırmacı tarafından her bir video izlenmiş ve hedef becerinin tamamlanması için gereken her bir basamağın anne ya da çocuk tarafından uygun şekilde yapılıp yapılmama durumuna göre değerlendirilmiştir. Doğru tepkide bulunulan basamaklar (+), yanlış tepkide bulunulan ya da tepkisiz kalınan basamaklar ise (-) sembolleri ile ilgili forma kaydedilmiştir. Bu kaydın ardından katılımcıların oturuma ait doğru tepki yüzdesi hesaplanmış ve ilgili grafiğe işlenmiştir.

3.7.2 Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Kullanılan Araçlar

Bu araştırmada gözlemcilerarası güvenirlik ve uygulama güvenirliği olarak iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verileri biri özel eğitim alanında yüksek lisans eğitimine diğeri ise doktora eğitimine devam eden iki uzman

tarafından toplanmıştır. Bu uzmanların etkinlik çizelgeleri ile ilgili herhangi bir deneyiminin olmamasından dolayı öncelikle araştırmacı tarafından küçük bir eğitim verilmiş ve güvenirlik hesaplamasında kullanılmayacak oturumlar kullanılarak pilot güvenirlik çalışması yapılmıştır.

3.7.2.1. Gözlemcilerarası Güvenirlik

Araştırmada bağımlı değişkenin arka arkaya gerçekleştirilen ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonuçlarla ölçmesine güvenirlik denilmektedir. Tek denekli araştırmalarda yer alan modellerin kullanıldığı araştırmalarda genellikle, hedef davranışlar gözlemciler tarafından kaydedilmektedir. Bu kayıtların hem oturum boyunca hem de farklı oturumlarda gözlemciler tarafından tutarlı bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bazı nedenlerden dolayı bu tutarlılık sağlanamamaktadır. Bu nedenle hedef becerilerin gözleminde gözlemciler arasında görüş birliğinin sağlanması güvenirlik hesaplamasında temel noktadır. Gözlemcilerin görüş birliğine varmaları ölçümlerin güvenilir biçimde yapıldığını göstermektedir. Güvenirlik hesaplamasında analizde yer alan basamakların gerçekleşip gerçekleşmemesine ilişkin elde edilen görüş birliği ve görüş ayrılıkları belirlenmektedir. Uygulamalı araştırmalarda [(Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak güvenirlik katsayısı belirlenmektedir. Gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %80 ve üzerinde olduğunda araştırmanın gözlemcilerinin gözlemlerinde hem fikir olduğu varsayılmaktadır (Tekin-İftar, 2012).

Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanmasında araştırmanın her iki bölümünde her evrede yer alan oturumların %30'u ayrı evreler halinde değerlendirmeye dahil edilmiştir. Veri toplama sürecinde yer alan uzmanlar üç farklı veri toplama formu kullanmışlardır. Araştırmanın birinci bölümünde anne ile gerçekleştirilen başlama düzeyi ve öğretim evrelerinin güvenirlik verilerini kaydetmede kullanılmak üzere "Gözlemciler arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu-Birinci Bölüm" adlı form (Ek 18) ve ikinci bölümünde anne ile gerçekleştirilen başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve genelleme evrelerinin güvenirlik verilerini kaydetmek için ise "Gözlemciler arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu-İkinci Bölüm" adlı diğer bir form (Ek 19) hazırlanmıştır. Ayrıca annelerin çocuklarına öğretim sundukları bağımsız uygulama sürecinde çocuklarla gerçekleştirdikleri başlama düzeyi, öğretim ve genelleme evrelerinin güvenirlik verilerini kaydetmek için ise "Gözlemciler arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu-

Çocuk" adlı üçüncü bir form (Ek 20) hazırlanarak kullanılmıştır. Bu formlar Tablo 3.2, 3.3 ve 3.4'te yer alan beceri analizleri temel alınarak hazırlanmıştır.

Araştırmanın birinci bölümümünün gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması: Bu araştırmanın uygulamasında aile eğitimi programı annelere iki bölüm halinde uygulanmış ve her bölüm için ayrı ayrı veri toplanmıştır. Birinci bölümde annelere etkinlik çizelgesi hazırlama becerisinin edindirilmesi amaçlanmış ve bu hedef beceriye ilişkin başlama düzeyi ve öğretim evreleri gerçekleştirilmiştir. Bu evrelerden elde edilen veriler ilgili formlara araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Ardından başlama ve öğretim evrelerinde gerçekleştirilen oturumların %30'u yansız atama yoluyla belirlenerek bu bölümün gözlemciler arası güvenirlik kaydını yapması kararlaştırılan uzmana kullanılan veri kayıt formu ile birlikte gönderilmiştir. Kayıtları izleyen uzman ilgili formda (Ek 18) yer alan ve annenin doğru tepkide bulunduğu her bir basamağı (+) yanlış tepki verdiği ya da tepkisiz kaldığı her bir basamağı ise (-) olarak işaretlemiştir. Uzman kaydı tamamladıktan sonra formu araştırmacıya geri göndermiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünün gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması: Araştırmanın ikinci bölümünde ise hem annelerden hem de çocuklarından ayrı ayrı veri toplanmıştır. Öncelikle annelere çizelge izlemeyi öğretme becerisi edindirmek amaçlanmış ve bu hedef beceriye ilişkin annelerle başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve genelleme evreleri gerçekleştirilmiştir. Bu evrelerden elde edilen veriler ilgili formlara araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Ardından başlama ve öğretim evrelerinde gerçekleştirilen oturumların %30'u yansız atama yoluyla belirlenerek bu bölümün gözlemciler arası güvenirlik kaydını yapması kararlaştırılan uzmana kullanılan veri kayıt formu ile birlikte gönderilmiştir. Kayıtları izleyen uzman ilgili formda (Ek 19) yer alan ve annenin doğru tepkide bulunduğu her bir basamağı (+) yanlış tepki verdiği ya da tepkisiz kaldığı her bir basamağı ise (-) olarak işaretlemiştir. Uzman kaydı tamamladıktan sonra formu araştırmacıya geri göndermiştir.

Araştırmanın ikinci bölümden çocuklardan elde edilen verilerin gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması: İkinci bölümde ayrıca annelerin OSB tanılı olan çocuklarına çizelge izleme becerisinin edindirilmesi amaçlanmış ve bu amaçla çocuklarla başlama düzeyi, öğretim ve genelleme evreleri gerçekleştirilmiştir. Çocukların başlama düzeyi verileri ayrı ayrı toplanmış ve araştırmacı tarafından ilgili forma kayıt edilmiştir. Ancak çocukların

öğretim ve genelleme evreleri için ayrı veri toplanmamış annelerin öğretim ve genelleme evrelerinde elde edilen videolar kullanılmıştır. Bu süreçte araştırmacı tarafından sadece çocuğun tepkilerini gözlenerek ilgili forma kaydedilmiştir. Ardından başlama ve öğretim evrelerinde gerçekleştirilen oturumların %30'u yansız atama yoluyla belirlenerek bu bölümün gözlemciler arası güvenirlik kaydını yapması kararlaştırılan uzmana kullanılan veri kayıt formu ile birlikte gönderilmiştir. Kayıtları izleyen uzman ilgili formda (Ek 20) yer alan ve çocuğun doğru tepki verdiği her bir basamağı (+) yanlış tepki verdiği ya da tepkisiz kaldığı her bir basamağı ise (-) olarak işaretlemiştir. Uzman tarafından kayıt tamamladıktan sonra form araştırmacıya geri gönderilmiştir.

Araştırmacı ve uzmanların aynı oturumlara ilişkin bağımsız olarak yaptıkları iki ayrı değerlendirme karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada hedef beceriye ilişkin gerçekleştirilmesi gereken basamakla ilgili olarak araştırmacı ve uzmanın görüş birliği ve görüş ayrılığı yaşadığı basamak sayıları belirlenmiştir. Bunun ardından [(Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak gözlemciler arası güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik sonuçları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Gözlemcilerarası güvenirlik yüzdeleri

	1.Anne	**2.Anne**	**3.Anne**	**1.Annenin Çocuğu**	**2.Annenin Çocuğu**	**3.Annenin Çocuğu**
1. BÖLÜM						
Başlama Düzeyi Evresi	%100	%100	%100	-	-	-
Öğretim Evresi	%100	%100	%100	-	-	-
2.BÖLÜM						
Başlama Düzeyi Evresi	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Öğretim Evresi	%98	%97	%97	%100	%98	%99
Yoklama Evresi	%100	%100	%100	-	-	-
Genelleme Evresi	%100	%100	%100	%100	%100	%100

3.7.2.2. Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliği ile araştırmadaki bağımsız değişkenin hangi ölçüde planlamaya uygun şekilde uygulandığı belirlenmektedir ve bağımsız değişken güvenirliği olarak da bilinmektedir. Araştırmayı gerçekleştiren uygulamacının uygulama sırasında gerçekleştirmesi gereken davranışlar belirlenmekte ve bu basamaklar doğrultusunda uygulama güvenirliği verilerini toplamada kullanılan bir form oluşturulmaktadır. Ardından uygulamacının bu formda yer alan basamakları yerine getirip getirmediği forma kaydedilerek hesaplama

yapılmaktadır. Gözlenen uygulamacı davranışı planlanan uygulamacı davranış sayısına bölünerek 100 ile çarpılmak suretiyle uygulama güvenirliği katsayısı hesaplanmaktadır (Tekin-İftar, 2012).

Araştırmada uygulamanın planlandığı gibi gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini değerlendirmek amacıyla uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Uygulama güvenirliği verilerinin toplanmasında araştırmacının aile eğitimi programını sunduğu oturumlar ve geri dönütte bulunduğu öğretim oturumlarının %30'u değerlendirmeye dahil edilmiştir. Birinci ve ikinci bölümün teorik bilgi sunumlarının yapıldığı her bir öğretim oturumu ve annelerin bağımsız uygulamalarında yapılan her bir geri dönüt oturumu Zoom programı ile kayıt altına alınmıştır.

Teorik bilginin verildiği yedi öğretim oturumun her birinin uygulama güvenirliği için ayrı ayrı veri toplama formları hazırlanmış ve oturum sırasına göre numaralandırılarak alt alta Ek 16'da yer alan "Aile Eğitimi Programı Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu" adı altında verilmiştir. Geri dönütlerin verildiği oturumların tümünde kullanılmak üzere ise Ek 17'de yer alan "Aile Eğitimi Programı Geri Dönüt Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu" adlı veri kayıt formu hazırlanmıştır.

Bu kayıtlar ve ilgili formlar uygulama güvenirlik verilerini toplamada yer alan uzmanlara gönderilmiştir. Her bir oturum uzman tarafından izlenmiş ve ilgili veri kayıt formuna gerekli işaretleme yapılmıştır. Formda yer alan ve araştırmacının gerçekleştirmesi gereken davranışlar görüldüğünde ilgili forma (+), davranış görünmediğinde ise (-) olarak işaretlenmiştir. Her bir katılımcı ile gerçekleştirilen her bir oturuma ilişkin uygulama güvenirliğini hesaplamada [(Gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranış) X 100] formülü kullanılarak uygulama güvenirliği katsayısı yüzdeleri hesaplanmıştır. Uygulama güvenirliğine ilişkin veriler Tablo 3.6'da yer almaktadır.

Tablo 3.6. Uygulama güvenirliği katsayı yüzdeleri

	Birinci Bölüm Öğretim	**İkinci Bölüm Öğretim**	**Geri Dönüt**
1.Katılımcı	%98	%98	%100
2.Katılımcı	%96	%100	%100
3.Katılımcı	%96	%98	%100

3.7.3 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Kullanılan Araçlar

Sosyal geçerlik bir araştırmanın sosyal olarak kabul edilebilirlik düzeyini belirlemek amacıyla uygulanmaktadır. Sosyal geçerliğin belirlenmesinde en yaygın kullanılan yöntem öznel değerlendirmedir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında da öznel değerlendirme yöntemi kullanılmış ve araştırmanın uygulamasıyla ilişkili olan katılımcı anne ve çocuklarının araştırmanın amaçları, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Sosyal geçerliğin belirlenmesinde kullanılmak üzere açık uçlu sorulardan oluşan Ek 15'te yer alan "Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları Formu" hazırlanmıştır. Bu formda yer alan sorular anneler ve çocuklarının programa ilişkin düşünce ve görüşleri, programın gereksinimleri ne derecede karşıladığı, memnuniyet ve memnuniyetsizlikleri gibi durumları belirlemeye yönelik yapılandırılmış sorulardan oluşturulmuştur.

Araştırmanın sosyal geçerliğinin belirlenmesi amacıyla katılımcı anneler için beş ve çocukları için iki olmak üzere toplam yedi soru oluşturulmuştur. Bu sorular açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Soruların oluşturulmasında uzman görüşü alınmış ve alınan görüşlere göre sorulara son şekli verilerek form hazırlanmıştır. Sosyal geçerlik soruları annelere gönderilmiş ve annelerin yazılı olarak soruları yanıtlamaları istenmiştir. Sosyal geçerlik verilerinin analizi nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizine uygun şekilde yapılmıştır. Anneler ve çocuklarından toplanılan veriler incelenmiş temalar oluşturularak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgular kısmında sosyal geçerliğe ilişkin verilere yer verilmiştir.

3.8 Verilerin Analizi

Bu araştırmada uygulanan aile eğitimi programının etkililiğinin değerlendirilmesi elde edilen verilerin grafikleştirilerek görsel yolla analizi edilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Grafiksel analiz olarak da adlandırılan bu değerlendirme biçimi tek denekli araştırmalarda yaygın şekilde kullanılmaktadır. Grafiksel analizin farklı türleri bulunmaktadır ancak en yaygın kullanılanı çizgi grafiğidir. Çizgi grafiğinde uygulama sırasında elde edilen veriler grafiğe niceleştirilerek işlenmekte ve değerlendirilmektedir. Bu grafikteki verilerin düzeyi, eğilimi ve kararlığına bakılarak analiz edilmekte ve yorumlanmaktadır. Sütun grafiğinde ise uygulamanın her bir evresini bir sütun temsil eder ve o

evredeki verilerin ortalama değerini o sütun gösterir. Evreler karşılaştırılarak yorumlanır (Tekin-İftar, 2012).

Araştırmanın birinci bölümünden ön-test/son-test ve A-B modeline göre toplanan verilerin analizi sütun grafiği, ikinci bölümde ön-test/son test ve çoklu yoklama modeline göre toplanan verilerin analizi ise hem sütun hem de çizgi grafiği kullanılarak yapılmıştır. Birinci bölümde katılımcılara kazandırılması hedeflenen beceriye ilişkin toplanan tüm veriler sütun grafiği üzerine işlenerek analiz edilmiştir. Katılımcı annelerin ön-test ve son-test değerlendirme sorularına verdiği toplam doğru yanıt sayısı toplam soru sayısına bölünüp 100 ile çarpılarak doğru yanıt yüzdesi hesaplanmıştır. Elde edilen veriler ise sütun grafiğine işlenmiştir. Her bir katılımcı için sırasıyla ön-test, son-test, başlama düzeyi evresi ve öğretim evresinde toplanan verilerin yüzdelik değerini temsil eden veriler dört ayrı sütun üzerinde gösterilmiştir. Ön-test ve son-test katılımcıların hedef beceriye ilişkin teorik bilgi düzeylerine ilişkin, başlama düzeyi ve öğretim evrelerinde yer alan veriler ise katılımcıların beceriyi kullanma düzeyine ilişkin bilgi vermektedir. Ön test ve başlama düzeyi evresine ait sütunlar katılımcıların beceriye ilişkin eğitim almadan önceki performanslarına ilişkin oranı, son-test ve öğretim evresine ait sütunlar ise katılımcıların hedef beceriye ilişkin eğitim aldıktan sonraki performanslarına ilişkin oranı temsil etmektedir. Bu sütunlar karşılaştırılarak katılımcıların hedef beceriyi edinme düzeyleri üzerine programın etkisi analiz edilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde ön-test ve son-test ile değerlendirilen hedef beceri bilgi düzeyine ilişkin veriler sütun grafiği kullanılarak analiz edilmiş ve tüm katılımcıların grafiği bir arada gösterilmiştir. Bu analizde ön-test ve son-test değerlendirme sorularına katılımcıların verdiği toplam doğru yanıt sayısı toplam soru sayısına bölünüp 100 ile çarpılarak doğru yanıt yüzdesi hesaplanmıştır. Elde edilen veriler ise sütun grafiğine işlenmiştir. Ön-test katılımcıların eğitim almadan önceki, son-test ise katılımcıların hedef beceriye ilişkin eğitim aldıktan sonraki teorik bilgi düzeylerine ilişkin bilgi vermektedir. İki sütunda verilen oran karşılaştırılarak uygulanan programın katılımcıların hedef beceriye ilişkin teorik bilgi düzeylerine yaptığı etkiye ilişkin yorumda bulunulmuştur.

Araştırmanın ikinci bölümünde yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeline göre değerlendirilen hedef beceri edinim düzeyine ilişkin veriler ise hem katılımcı anneler için hem de çocuklar için çizgi grafiği ile

gösterilerek analiz edilmiştir. Katılımcı anne ve çocukların hedef beceriyi edinim düzeyleri beceri analizi değerlendirmesi temel alınarak beceriye ilişkin toplam doğru yanıtları üzerinden değerlendirilmişlerdir. Her bir evrenin her bir oturumunda anne ve çocukların hedef beceriye ilişkin toplam doğru tepkisi, toplam basamak sayısına bölünmüş ve 100 ile çarpılarak o oturuma ait doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Araştırmanın üç katılımcı annesinin başlama düzeyi, toplu yoklama, öğretim ve genelleme evrelerine ait hesaplanan doğru tepki yüzdeleri her anne için ayrı oluşturulan grafikte her evre için ayrılan sütunlarda oturumda elde edilen doğru tepki yüzdesi olarak gösterilmiştir. Aynı zamanda araştırmanın katılımcı çocuklarının başlama düzeyi, öğretim ve genelleme evrelerine ait hesaplanan doğru tepki yüzdeleri her çocuk için ve her evre için ayrı ayrı oturumlar şeklinde grafite verilmiştir. Çizgi grafiğinde yer alan dikey eksen, katılımcıların doğru tepki yüzdesini, yatay eksen ise gerçekleştirilen oturum sayısını göstermektedir.

Katılımcıların hedef beceriye ilişkin eğitim öncesi performanslarına ait doğru tepki yüzdeleri grafiğin başlama düzeyi ve yoklama evrelerinde (öğretime başlanmayan anneler için), eğitim sonrası performanslarına ait doğru tepki yüzdeleri ise öğretim ve yoklama evrelerinde (Öğretimi tamamlayan anneler için) gösterilmiştir. Her bir katılımcı için ayrı grafik oluşturulmuş ve her bir katılımcının eğitim öncesinde düzenlenen evreleri ile eğitim sonrasında düzenlenen evreleri birbirleriyle karşılaştırılarak programın hedef beceri üzerinde yarattığı etkiye ilişkin yorumda bulunulmuştur.

3.9 Geçerlik

Araştırmalarda deneysel geçerlilik terimi önemlidir. Ölçülmek istenen değişkenin ne kadar iyi ölçüldüğünün belirlenmesi anlamına gelen geçerlik, iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere iki biçimde incelenmektedir. Tek denekli araştırmalarda dış geçerlik, araştırma bulgularının genellenmesiyle ilgilidir ve yineleme yoluyla sağlanmaktadır (Tekin-İftar, 2012).

Bu araştırmada dış geçerliği güçlendirmek amacıyla uygulamaya özellikleri farklı üç katılımcı dahil edilerek çok sayıda yineleme yapılması sağlanmıştır. Ayrıca bağımlı değişkenler, bağımsız değişkenler, ortam, araç-gereçler ve deney sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir. Böylece hem uygulamanın farklı araştırmacılar tarafından yinelenme olasılığını hem de

uygulamada izlenen basamaklar konusunda gözlemciler arasında görüş birliği elde etme olasılığını artırarak dış geçerliğinin güçlenmesi sağlanmıştır.

İç geçerlik ise bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğe bağımsız değişkenin yol açtığının ortaya konulmasıdır. İç geçerliği tehdit edebilecek dış etmenler, ölçme, olgunlaşma, katılımcı kaybı, verilerin kararsızlığı bazı etmenler bulunmaktadır. Dış etmenler, ölçme ve olgunlaşma gibi iç geçerliği tehdit eden etmenler modelde kullanılan uygulamanın ard-zamanlılık ilkesine göre yapılmasından dolayı kolayca fark edilip kontrol altına alınabilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada iç geçerliği sağlayabilmek için iç geçerliği tehdit edebilecek etmenler kontrol altına alınmıştır.

Dış etmenleri kontrol altına alabilmek için annelerin aile eğitimi programının konusu ile ilgili herhangi bir eğitime katılmamaları ve araştırma yapmamaları istenmiştir. Çocuklar için ise aile üyeleri ya da öğretmenleri tarafından etkinlik çizelgeleri ile ilgili herhangi bir öğretim yapmamaları konusunda bilgilendirilmişlerdir.

Ölçme etmenini kontrol altına alabilmek amacıyla uygulamanın her aşamasının video kaydına alınması ve uygulama ve gözlemcilerarası güvenirlik verileri için bu kayıtların kullanılması sağlanmıştır. Uygulamanın her evresi için ayrı ayrı yapılan oturumların %30'unda gözlemcilerarası güvenirlik verisi toplanmıştır.

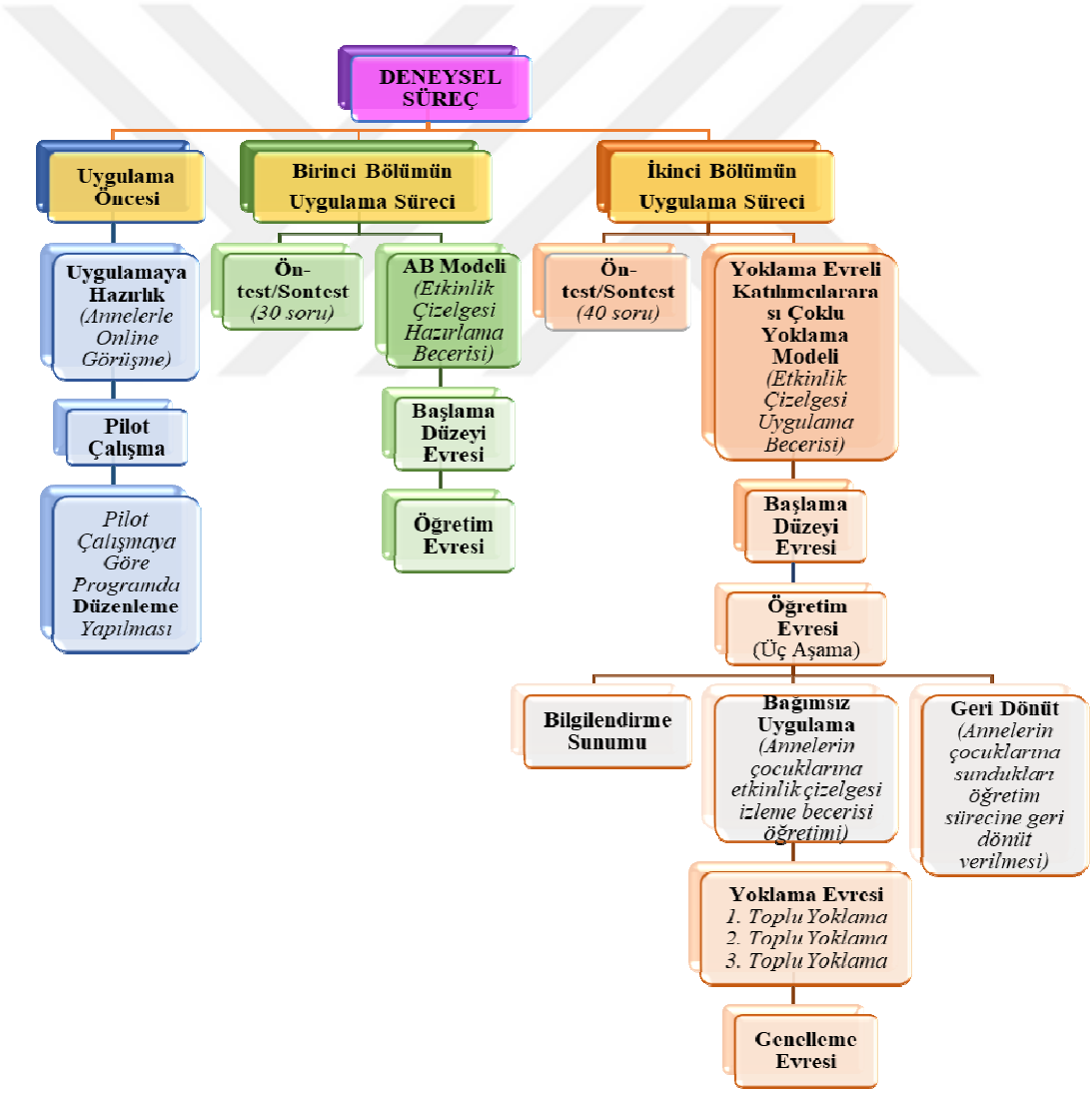
Olgunlaşma etmeni için uygulamanın kısa sürede tamamlanması hedeflenmiştir. Annelerin uygunluk durumuna teorik bilgi verilen oturumlar aynı gün içerisinde farklı saatlerde, her gün bir oturum ya da iki oturum arasında en fazla bir gün geçecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Bağımsız uygulama oturumları ise anne ve çocuğun uygunluk durumuna göre sabah ve akşam olmak üzere günde iki kere ya da annenin vereceği karara göre sabah ya da akşam bir kere yapılması planlanmıştır.

Katılımcı kaybı riskini kontrol altına alabilmek amacıyla araştırmaya yedek katılımcı dahil edilmesi planlanmış ancak çalışmanın birinci bölümünde katılımcı kişisel sebeplerden dolayı çalışmadan ayrılmak zorunda kalmış ve uygulamaya üç katılımcı ile devam edilmiştir.

Verilerin kararsızlık göstermesi ile ilgili olarak ise kararlı veri elde edene kadar öğretim sürecinin uzatılması planlanmıştır.

3.10 Deneysel Süreç

Araştırmanın deneysel süreci üç bölüm şeklinde aşağıda verilmiştir. Öncelikle "uygulama öncesi" başlığı altında uygulamaya başlamadan önce yapılan tüm hazırlıklar, "aile eğitimi programının birinci bölümünün uygulama süreci" başlığı altında araştırma modeli olan AB Modeline uygun şekilde programın nasıl uygulandığı, ve "aile eğitimi programının ikinci bölümünün uygulama süreci" başlığı altında ise araştırma modeli olan Çoklu Yoklama Modeline uygun şekilde programın nasıl uygulandığına ilişkin detaylı açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca Şekil 3.2'de deneysel sürece ilişkin akış şeması bulunmaktadır.



Şekil 3.2. Deneysel süreçte takip edilen uygulama akışı

3.10.1 Uygulama Öncesi

Aile eğitimi programının uygulama öncesinde katılımcılarla ön görüşme, pilot çalışma ve pilot çalışma doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılması gibi birtakım hazırlıklar yapılmıştır.

Uygulamaya Hazırlık: Araştırmaya katılmaya gönüllü olan annelerin belirlenmesinin ardından her bir anne ile WhatsApp uygulaması üzerinden sesli ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler öncesinde araştırmacı annelere WhatsApp üzerinden yazılı mesaj göndererek annelerin görüşme için uygun oldukları saat ve gün belirlenmiştir. Görüşmelerde öncelikle araştırma ile ilgili tekrar daha detaylı genel bir bilgilendirme yapılmış ve annelerin araştırmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Ardından hem annelerin hem de OSB tanılı çocuklarının araştırmaya katılmaları için gerekli ön koşul becerilere sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla ön koşul becerilere ilişkin annelere sorular sorulmuş ve bu becerilere sahip olup olmadıkları belirlenmiştir.

Daha sonra programın birinci bölümüne başlayabilmek için annelerle oturumlara yönelik zaman planlaması yapılmıştır. Bu plalama için öncelikle annelere her bir oturumunun 30 ile 45 dakika zaman aralığında süreceği hakkında bilgi verilmiş ve oturumları gerçekleştirmeye uygun olan gün ve saat ile ilgili düşünceleri öğrenilmiştir. Dünya'nın her yerini etkisi altına almış olan Covid-19 Salgınından dolayı Türkiye'de sık sık sokağa çıkma yasağı ilan ediliyor olması ve yasak olmayan günlerde de annelerin evde kalmayı tercih etmelerine ilişkin ifadelerin de göz önüne alınmasıyla eğitim oturumlarının zamanı ile ilgili esnek olunmasına ve annelerle WhatsApp üzerinden iletişime geçilerek gün içerisinde onlara uygun olan saatin belirlenerek oturumların gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Son olarak ise annelere gönderilecek olan eğitim çantası ve içeriği hakkında bilgilendirme yapılmış ve eğitim çantalarını evlerine postalayabilmek için annelerin açık adresleri temin edilmiştir.

Pilot Çalışma: Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce hazırlanan programı test ederek uygunluğunu belirlemek amacıyla gönüllü katılımcılardan biri ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya 36 yaşında, OSB tanılı 12 yaşında bir çocuğu olan anne ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı ile çalışmanın birinci ve ikinci bölümü eksiksiz şekilde tamamlanmış, annenin etkinlik çizelgesi hazırlama ve çizelge izlemeyi öğretme becerisini edindiğine dair sürekli kararlı veri elde edilmiştir. Pilot çalışmada katılımcı anne çocuğu ile 13 öğretim oturumu

gerçekleştirmiştir. Bu öğretim oturumlarından sadece 4'üne araştırmacı tarafından geri dönüt verilmiş ve 5. öğretim oturumu itibari ile anne "etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme" becerisini ölçütü karşılar şekilde yerine getirmeye başlamıştır. Katılımcının ailevi sebepler dolayısıyla ani bir kararla şehir dışına çıkması gerektiğinden çocuğu çizelge izleme becerisini tamamen bağımsız gerçekleştirene kadar öğretim oturumlarını sürdürememiştir. Ancak çocuğun başlama düzeyi verileri son öğretim oturumlarıyla karşılaştırıldığında çocuğun ölçütü karşılamaya yakın olduğu belirlenmiştir.

Program Üzerinde Düzenleme Yapılması: Pilot çalışma sırasında oturumlara ait slayt sunumları üzerinde yer alan bazı videoların fazla olduğuna bu videoların çıkartılmasına, bazı videolar üzerinde küçük düzenlemeler yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca WhatsApp üzerinden iletişim kurmanın ve sesli ya da yazılı olarak yönerge göndermenin hem anneler hem de uygulamacı için rahat olacağı için uygulama boyunca yoğun şekilde kullanılmasına karar verilmiştir.

3.10.2 Aile Eğitimi Programının Birinci Bölümünün Uygulama Süreci

Uygulamanın birinci bölümünde aile eğitimi programının annelerin "*etkinlik çizelgesi hazırlama becerisi*" edinmeleri üzerine olan etkisini değerlendirmek amacıyla hem ön-test/son-test hem de başlama düzeyi evresi ve öğretim evresi düzenlemeyi gerekli kılan AB Modeli kullanılmıştır. Her iki uygulamaya ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda yer almaktadır.

3.10.2.1. Ön-test/Son-Test

Öncelikle araştırmaya katılan tüm annelere ön-test uygulanmıştır. Birinci bölümde her iki bölüme ait 70 soruluk ön test bir arada annelere uygulanmış ikinci bölümün başında ön-test uygulanmamıştır. Birinci bölümdeki konularla ilgili annelere teorik bilgi edindirmek amacıyla sunumu yapılan ilk üç oturumun tamamlanmasının ardından annelere birinci bölüme ait son-test uygulanmıştır. Annelerin yanıtları incelenerek gerekli hesaplama yapılmış ve ilgili grafiğe işlenmiştir. Aile eğitimi programının bilgilendirme oturumlarının annelerin hedef beceriye ilişkin bilgi düzeyi üzerinde etkili olduğunu belirlemek amacıyla %80 doğru yanıt ölçütünü karşılamaları beklenmiştir.

3.10.2.2. AB Modeli

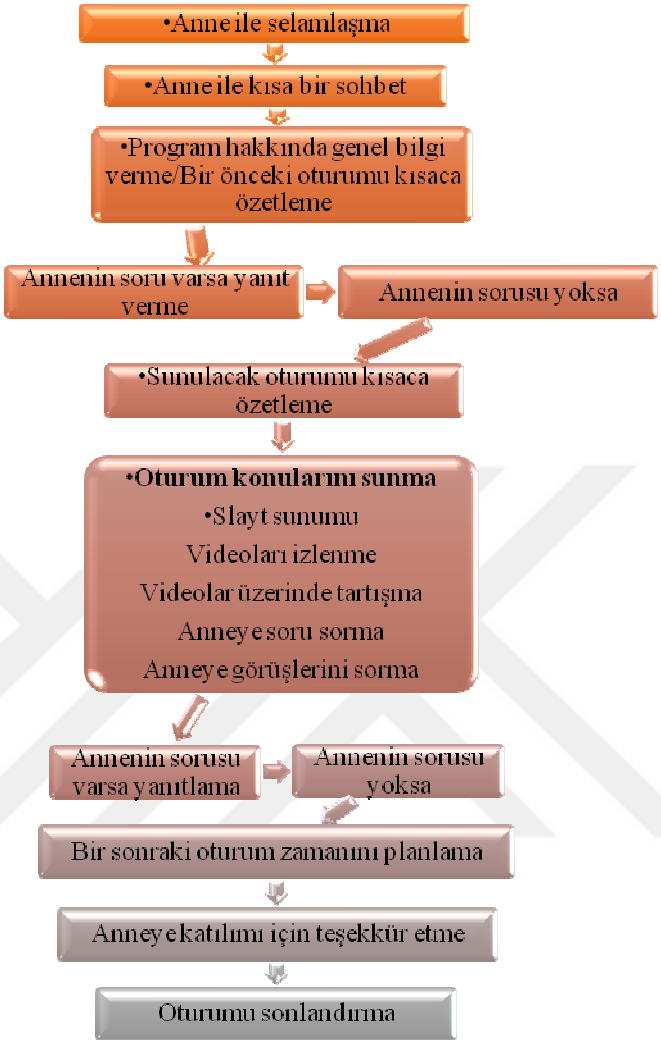
Ön-test ile annelerin OSB, etkinlik çizelgeleri ve çizelge hazırlama konularına ilişkin teorik bilgi düzeyleri belirlendikten sonra AB modelinin

gerektirdiği gibi annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama becerisine uygulamada hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla başlama düzeyi evresi düzenlenmiştir. Başlama düzeyi evresini tamamlayan annelerle öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim evresi, bilgilendirme sunumu, bağımsız uygulama ve geri dönüt oturumları olmak üzere üç aşama ile annelere uygulanmıştır. Öncelikle annelerle aile eğitimi programının birinci bölümünde yer alan konulara ilişkin teorik bilgi sunulan bilgilendirme oturumları gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirme oturumlarının sunumunda Şekil 3.3'te yer alan uygulama akışı takip edilmiştir. Ardından annelerin edindikleri teorik bilgi ile farklı etkinlik çizelgeleri hazırlayacakları ve bu süreçte araştırmacı tarafından geri dönütlerin verileceği bağımsız uygulama ve geri dönüt oturumları düzenlenmiştir.

3.10.2.2.1 Başlama Düzeyi Evresi

Bu evrede annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama becerisine ilişkin performanslarını belirlemek amacıyla veri toplanması amaçlanmıştır. Bu amaçla WhatsApp uygulaması aracılığıyla annelerle görüşülmüştür. Bu görüşmede annelere sesli yönerge gönderileceği, bu yönergeyi dinledikten sonra yönergede söylenileni yapmaya başlamaları ve bu süreci video kaydına alarak araştırmacıya WhatsApp uygulaması aracılığıyla göndermeleri gerektiği sade bir dille açıklanmıştır. Annelerin her bir yönergeyi gerçekleştirmeleri için bir günlük zaman dilimi verilmiştir. Anneler tarafından gönderilen her videonun hemen ardından araştırmacı tarafından annelere bir sonraki sesli yönerge gönderilmiştir. Annelerden gelen videolar başlama düzeyi verisi olarak kabul edilmiştir. Annelerden en az dört kararlı veri elde edilinceye kadar bu sürece devam edilmiştir. Bu evrede annelere herhangi bir geri bildirimde bulunulmamıştır. Annelerin gönderdikleri videolar araştırmacı tarafından izlenmiş ve etkinlik çizelgesi hazırlama beceri analizinin her bir basamağının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği değerlendirilmiştir. Annelerin doğru tepkide bulunduğu her bir basamak (+) yanlış tepkide bulundukları ya da tepkisiz kaldıkları basamaklar ise (-) olarak ilgili veri toplama formuna kaydedilmiştir.

3.10.2.2.2 Öğretim Evresi (Bilgilendirme/Bağımsız Çizelge Hazırlama/Geri Dönüt)



Şekil 3.3. Bilgilendirme oturumlarında takip edilen uygulama akışı

Annelerden başlama düzeyine ilişkin kararlı veri elde edildikten sonra "*etkinlik çizelgesi hazırlama becerisi*" için teorik bilginin verileceği bilgilendirme oturumlarının sunumuna geçilmiştir. Oturum saatleri annelerle WhatsApp aracılığıyla iletişim kurularak onlar için uygun gün ve saatlere göre planlanmıştır. Bu süreçte aile eğitimi programının ilk bölümünde yer alan "OSB, etkinlik çizelgeleri ve çizelge hazırlama" konularına ilişkin annelere bilgi vermek amacıyla hazırlanan ilk üç oturumun sunum slaytları ile Şekil 3.3'te yer alan uygulama akışı takip edilerek annelerle hedef beceriye ilişkin *bilgilendirme aşaması* gerçekleştirilmiştir.

Bilgilendirme oturumlarının tamamlanmasının ardından annelerle *bağımsız çizelge hazırlama* ve *geri dönüt* aşamasına geçilmiştir. Bağımsız çizelge hazırlama aşamasında öncelikle annelerin günlük yaşamlarını kolaylaştıracak işlevsel öz bakım becerilerini içeren dört farklı rutin (Tablo 3.7) belirlenmiş ve annelerin bu dört farklı günlük rutine ilişkin etkinliklerin yer aldığı etkinlik çizelgeleri hazırlamaları istenmiştir. Bu rutinlerin içeriğine annelerin edindikleri teorik bilgiyle kendilerinin karar vermeleri istenmiştir. Ancak çizelgelerin içerikleri ile ilgili olarak bazı noktalara dikkat etmeleride oturum öncesinde özellikle tekrar belirtilmiştir. Örneğin her bir çizelgenin belirtilen rutin kapsamında dört etkinlik ve bir ödül olmak üzere en fazla beş etkinlik ile oluşturulması istenmiştir. Hazırlanan çizelgelerden kişisel bakım rutini ile ilgili olan çizelgenin uygulamanın ikinci bölümünde anneler tarafından günde iki kere sabah ve akşam olmak üzere günde iki kullanılması planlandığından dolayı çizelgede yer alacak etkinliklerin hem sabah hem de akşam tekrarlanmasında sakınca olmayan (diş fırçalama, el yüz yıkama vb.) beceriler arasından seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Banyo yapma, tırnak kesme gibi beceriler her gün iki kere tekrarlanmasına imkân olmayan beceriler olduğundan dolayı özellikle seçilmemesi istenmiştir. Her bir çizelgenin anneler tarafından hazırlanması bir oturum olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.7. Çizelgede yer alacak etkinlikler için belirlenen rutinler

1.	Sabah rutini (tuvalete gitme, elini yüzünü yıkama, giyinme, kahvaltı yapma vb.)
2.	Uyku öncesi rutini (tuvalete gitme, diş fırçalama, pijama giyme, kitap okuma, masal anlatma, iyi geceler dileme, yatağına girme vb.)
3.	Dışarıya çıkmaya hazırlık rutini (havaya uygun giysi giyme, ceket giyme, ayakkabı giyme vb.)
4.	Kişisel bakım rutini (diş fırçalama, saç tarama, tırnak kesme, el yüz yıkama, el yüz kurulama, banyo yapma vb.)

Annelerin çizelgeleri Tablo 3.2'e yer alan "*etkinlik çizelgesi hazırlama beceri analizi"*nde yer alan dört ana basamağı dikkate alarak hazırlamaları beklenmiştir. Her bir oturumunun başında başlama düzeyi evresinde olduğu gibi araştırmacı tarafından annelere WhatsApp uygulaması aracılığıyla sesli yönerge gönderilmiş ve hangi rutin ile ilgili (sabah rutini/uyku öncesi rutini/dışarıya çıkmaya hazırlık/kişisel bakım ilgili etkinliklerin yer aldığı bir etkinlik çizelgesi hazırlayın) çizelge hazırlamaları istendiği belirtilmiştir. Bu yönergenin ardından annelerin çizelge hazırlama beceri analizindeki her bir basamağı sırasıyla

yapmaları ve her bir basamağı ayrı ayrı videoya kaydederek araştırmacıya göndermeleri (fotoğrafların hazırlanması basamağında çekilen fotoğrafların gönderilmesi) istenmiştir. Annelerin tamamladığı ve videosunu ya da fotoğrafları gönderdiği her bir basamağın ardından araştırmacı gönderilenleri incelemiştir. Doğru şekilde tamamlanan basamaklarda annelere bir sonraki basamağa geçebileceklerine dair WhatsApp üzerinden bildirimde bulunarak veri kayıt formunda yer alan ilgili basamak (+) olarak kayıt edilmiştir. Doğru şekilde tamamlanmayan basamaklarda ise basamağın uygun şekilde tamamlanabilmesi için gerekli geri dönütü sunarak *geri dönüt aşamasını* gerçekleştirmek amacıyla Zoom aracılığıyla annelerle video konferans görüşmesi yapılmış ve basamakla ilgili gönderilen video ya da resimler anneyle birlikte incelenerek üzerinde tartışılmıştır. Bu süreç anne basamağı doğru şekilde tamamlayana kadar tekrar edilmiş veri toplama formundaki ilgili basamağa (-) olarak kayıt edilmiştir.

Örneğin çizelge hazırlama beceri analizindeki ilk basamakta "etkinlikleri ve ödülü belirleme" yer almaktadır. Bu basamak için annenin bu etkinler ve ödülü sesli olarak belirlerken ya da bir kâğıda yazarken çekilmiş bir video hazırlamaları ve araştırmacıya göndermeleri beklenmiştir. Gönderilen video araştırmacı tarafından izlenmiş ve değerlendirmiştir. Bu değerlendirmede belirlenen etkinliklerin çocuğun özelliklerine uygun olması, çocuğun etkinliklere aşina olması, basit ve bitişi belli olan etkinlikler ve çocuk üzerinde etkili olan ve yaşına uygun bir ödül olup olmaması göz önüne alınarak değerlendirme yapılmıştır. Bu basamağı anne uygun şekilde gerçekleştirdiyse araştırmacı ilgili formdaki ilgili basamağa (+) olarak kaydederek anneye bir sonraki basamağa geçebileceğine dair WhatsApp uygulaması üzerinden bildirimde bulunmuştur. Bu basamağı uygun şekilde gerçekleştiremeyen anneler için ise araştırmacı ilgili formdaki ilgili basamak (-) olarak işaretlenmiş ve Zoom uygulaması üzerinden video konferans görüşmesi ile video anneyle birlikte izlenerek etkinlik ve ödüllerin uygunluğu üzerinde tartışılarak anneye gerekli geri dönüt sunulmuştur. Annelerin geri dönüte uygun olarak tekrar etkinlikleri ve ödülü belirlemeleri ve video göndermeleri istenmiştir. Bu sürece anne basamağı uygun şekilde gerçekleştirene kadar tekrar edilmiştir.

Çizelge hazırlama beceri analizinin ikinci basamağına göre annelerin bir önceki basamakta belirledikleri etkinlikler ve "ödülün fotoğraflarını hazırlamaları" gerekmektedir. Öncelikle annelerin belirledikleri etkinlik ve ödülün

fotoğraflarını çekneleri ve bu fotoğrafları WhatsApp uygulaması aracılığıyla araştırmacıya gönderilmeleri beklenmiştir. Araştırmacı bu fotoğrafları netlik, arka planın düz olması ve etkinliğin ön planda olması açısından değerlendirmiştir. Bu basamağı anne uygun şekilde gerçekleştirdiyse araştırmacı ilgili formdaki ilgili basamağa (+) olarak kaydederek anneye bir sonraki basamağa geçebileceğine dair WhatsApp uygulaması üzerinden bildirimde bulunmuştur. Bu basamağı uygun şekilde gerçekleştiremeyen anneler için ise ilgili formdaki ilgili basama (-) olarak işaretlenmiş ve Zoom uygulaması üzerinden video konferans görüşmesi ile fotoğraflar anneyle birlikte incelenmiş üzerinde tartışılarak gerekli geri dönüt sunulmuştur. Annelerin geri dönüte uygun olarak tekrar fotoğrafları çekerek göndermeleri istenmiştir. Bu sürece anne basamağı uygun şekilde gerçekleştirene kadar tekrar edilmiştir. Fotoğraf çekimini uygun şekilde tamamlayan annelerin fotoğrafların renkli çıktılarını alarak şeffaf kartlığa sığacak boyutta kesmeleri beklenmiştir. Araştırmacı tarafından annelerin uygun şekilde çıktı alarak kesmeleride yukarıdaki şekilde değerlendirilmiş ve uygun şekilde tamamlayan annelerin bir sonraki basamağa geçebileceklerine dair WhatsApp uygulaması üzerinden bildirimde bulunmuştur.

Çizelge hazırlama beceri analizinin üçüncü basamağına göre annelerin "etkinlik çizelgesi klasörünü hazırlamaları" gerekmektedir. Bu basamakta annelerin poşet dosyaların içerisine siyah fon kartonu yerleştirmeleri, klasör içerisine poşet dosyaları takmaları, her bir poşet dosyanın ortasına cırt bant takmaları, şeffaf kartların arkasına cırt bant takarak her bir poşet dosyanın ortasına yapıştırdıkları cırtlara yerleştirmeleri beklenmiştir. Bu basamağı anne uygun şekilde gerçekleştirdiyse ilgili formdaki ilgili basamak (+) olarak işaretlenerek anneye bir sonraki basamağa geçebileceğine dair WhatsApp uygulaması üzerinden bildirimde bulunulmuştur. Bu basamağı uygun şekilde gerçekleştiremeyen anneler için ise ilgili formdaki ilgili basamak (-) olarak işaretlenmiş ve Zoom uygulaması üzerinden video konferans görüşmesi ile video anne ile birlikte izlenerek basamaklar üzerinde tartışılmış ve gerekli geri dönüt sunulmuştur. Annelerin geri dönüte uygun olarak tekrar klasörü hazırlamaları istenmiştir. Bu sürece anne basamağı uygun şekilde gerçekleştirene kadar tekrar edilmiştir.

Çizelge hazırlama beceri analizinin son basamağında ise annelerin hazırladıkları "etkinlik ve ödül fotoğraflarını klasöre yerleştirmeleri"

gerekmektedir. Annelerin öncelikle her sayfaya bir fotoğraf gelecek şekilde her bir sayfasının ortasında yer alan şeffaf kartlığın içerisine bir etkinlik fotoğrafı yerleştirmeleri beklenmiştir. Bu basamak fotoğraflardaki etkinliklerin yapılış sırasına göre ve ödülün ise çizelgenin son sayfasına yerleştirilmiş olması açısından incelenerek değerlendirilmiştir. Bu basamağı anne uygun şekilde gerçekleştirdiyse araştırmacı tarafından ilgili formdaki ilgili basamak (+) olarak kaydedilerek ikinci çizelgeyi hazırlamaya başlaması için anneye gerekli bildirimde bulunulmuştur. Bu basamağı uygun şekilde gerçekleştiremeyen anneler için ise ilgili formdaki ilgili basamak (-) olarak kaydedilmiş ve Zoom uygulaması üzerinden video konferans görüşmesi ile video anneyle birlikte izlenerek üzerinde tartışılmış ve gerekli geri dönüt sunulmuştur. Annelerin geri dönüte uygun olarak tekrar çizelgeye fotoğrafları yerleştirmeleri ve video göndermeleri istenmiştir. Bu sürece anne basamağı uygun şekilde gerçekleştirene kadar tekrar edilmiştir.

Bu süreç dört çizelge içinde aynı şekilde uygulanmıştır. Ancak etkinlik çizelgesi hazırlama beceri basamaklarının üçüncüsü olan çizelge klasörünü hazırlama basamağını her yeni çizelgede tekrarlamak hem zaman hem de malzeme israfına neden olacağı düşünüldüğünden annelere ilk rutin için hazırladıkları klasörü diğer rutinler içinde isterlerse kullanabilecekleri belirtilmiştir.

Başlama düzeyi ve öğretim evrelerinden elde edilen veriler incelenerek her bir oturumun doğru tepki yüzdeleri hesaplanmış ve her bir katılımcı için ayrı sütunların yer aldığı grafikte verilmiştir.

3.10.3 Aile Eğitimi Programının İkinci Bölümünün Uygulama Süreci

Aile eğitimi programının ikinci bölümün uygulama sürecinde hem annelere *"etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisi"* edindirmek ve aile eğitimi programının bu hedef beceri üzerinde yaptığı etkiyi değerlendirebilmek hem de çocuklara *"etkinlik çizelgesi izleme becerisi"* edindirmek ve anneler tarafından sunulan öğretim sürecinin hedef beceri üzerinde yaptığı etkiyi değerlendirmek amacıyla yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ve ön-test/son-test kullanılmıştır. Her iki uygulamaya ilişkin ayrıntılı açıklama aşağıda yer almaktadır.

3.10.3.1. Ön-test/Son-test

İkinci bölümün ön-testi birinci bölüm başında birinci bölüm ön-testi ile beraber araştırmaya katılan annelere uygulanmıştır. İkinci bölümün son testi ise her bir annenin bireysel olarak öğretim evresini tamamlamasının ardından uygulanmıştır. Elde edilen yanıtlar incelenerek gerekli hesaplamaların yapılmasının ardından her anneye ait sütunların yer aldığı ilgili grafiğe işlenmiştir.

3.10.3.2. Yoklama Evreli Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli

Birinci bölümün son testini tamamlayan anneler ile yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modelinin gerektirdiği şekilde programın ikinci bölümünün uygulamasına başlanmıştır. Bu model, başlama düzeyi, öğretim evresi (Bilgilendirme sunumu + Bağımsız uygulama + Geri dönüt), toplu yoklama, ve genelleme evrelerinin düzenlenmesini gerekli kılmaktadır.

3.10.3.2.1 Başlama Düzeyi Evresi

İkinci bölümün başlama düzeyi evresi verilerini toplamak ve annelerin etkinlik çizelgesi öğretim becerisine ilişkin performans düzeylerini belirlemek amacıyla öncelikle tüm annelerle eş zamanlı olarak başlama düzeyi evresi düzenlenmiştir. Bu süreçte annelerin her birine WhatsApp uygulaması üzerinden "Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretin" yönergesi sesli olarak gönderilmiş ve annelerden hazırladıkları kişisel bakım ile ilgili etkinliklerin yer aldığı çizelgeyi kullanarak çocuklarına öğretim yapmaları ve bu süreci videoya kaydederek araştırmacıya göndermeleri istenmiştir. Verilen yönergeyi gerçekleştirmeleri ve süreci videoya kaydederek araştırmacıya göndermeleri için her anneye bir gün süre verilmiştir. WhatsApp üzerinden sesli yönergenin verilmesi ve annelerin araştırmacıya video gönderdikleri bu süreç bir oturum olarak değerlendirilmiştir. Gönderilen video kaydı ise o oturumun verisi olarak kabul edilmiştir.

Bu evrede annelerin videoları araştırmacı tarafından izlenmiş ve etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme beceri analizinin basamaklarının doğru şekilde uygulanıp uygulanmadığı ilgili veri toplama formuna kaydedilmiştir. Annelerin doğru yaptığı her bir basamak veri kayıt formuna (+), yanlış yaptıkları ya da tepkisiz kaldıkları her bir basamak ise (-) olarak kaydedilmiştir. Anneler tarafından gönderilen her bir videonun ardından tekrar sesli yönerge verilmiş ve en az beş kararlı veri elde edene kadar annelerden başlama düzeyi verisi toplamaya devam edilmiştir. En az beş sürekli ve kararlı başlama düzeyi verisi elde edilen ilk anne ile uygulama evresine geçilmiş ancak diğer anneler ile

herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Yoklama evresine kadar diğer iki anne araştırmacının onlarla tekrar iletişime geçmesini beklemişlerdir.

3.10.3.2.2 Öğretim Evresi (Bilgilendirme /Bağımsız Uygulama/Geri dönüt)

Bilgilendirme sunumu aşaması: Başlama düzeyi evresinde en az beş kararlı veri elde edilen ilk anne ile öğretim evresine geçilmiştir. Anne ile WhatsApp üzerinden iletişim kurulmuş ve öğretim oturumları için uygun gün ve saat planlanmıştır. Teorik bilgi sunumunun yapıldığı ilk oturumda pekiştireçler ve pekiştirme, ikinci oturumda ipucu, üçüncü oturumda aşamalı yardımla öğretim ve dördüncü oturumda etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretmeye ilişkin slaytlar ile birinci bölümün uygulamasında verilen Şekil 3.3'te yer alan uygulama akışı takip edilerek hedef beceriye ilişkin bilgilendirme oturumları gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum içerisinde annelerin kendi çocuklarıyla yapacağı bağımsız uygulama süreci ile ilgili de konuşulmuş ve gerekli planlama yapılmıştır. Aşağıda etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretmeyi konu alan dördündü oturumun uygulama akışına göre işleyişi ayrıntılı şekilde anlatılmıştır.

Oturum için belirlenen saatte katılımcı anne araştırmacı tarafından Zoom uygulaması üzerinden aranmış ve görüntü ve sesin uygun şekilde çalıştığından emin olunduktan sonra oturum kayıt edilmeye başlanmıştır. Bu süreçte önce anne ile *selamlaşılmış* ve *kısa bir sohbet* edilmiştir. Sohbetin ardından araştırmacı tarafından "Bir önceki görüşmemizde aşamalı yardımla öğretim sürecinden bahsetmiştik. Aşamalı yardımla öğretimde ipucu sunma ve sunulan ipucunu sistematik şekilde çocuğumuzun performansına göre anlık kararlarla silikleştirmemiz gerektiğini öğrenmiştik. Bu konuya ilişkin sormak istediğiniz ya da açıklamamı istediğiniz herhangi bir yer var mı?" denilerek *bir önceki oturumda işlenen konuya ilişkin kısa bir özet* yapılarak *annenin varsa soruları yanıtlanmış* ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Bu açıklamanın ardından annenin *hazır olup olmadığı sorulmuş* ve hazır olduğuna dair onay alındıktan sonra oturuma ait sunum slaytı ekranda paylaşılarak annenin slaytı takip etmesi sağlanmıştır. Slaytta yer alan konu başlıkları gösterilerek *oturum konularından ve yapılacaklardan kısaca bahsedilmiştir*. Araştırmacı konu başlıklarını işaret ederek "bu slaytta size etkinlik çizelgesi izleme becerisi ve basamaklarının ne olduğundan, etkinlik çizelgesi öğretimine hazırlık ve etkinlik çizelgesi öğretim sürecinde neler yapmamız gerektiğinden

bahsederek çocuğunuzla nasıl çalışacağınızı anlatacağım ve birlikte sizin yapacağınız öğretim sürecini planyacağız" denilmiştir. Bu açıklamanın ardından etkinlik çizelgelerini, kullanarak çocuğa yeni beceriler öğretmeden önce ve çizelgede yer alan etkinlikleri bağımsız gerçekleştirmelerini beklemeden önce çocuğa çizelge izleme becerisinin öğretiminin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu becerinin öğretiminde de becerinin küçük basamaklara ayrılarak analizinin yapılmasının öneminden bahsedilmiştir. Daha sonra etkinlik çizelgesi izleme becerisinin analizini gösteren slayt gösterilerek annelere, çizelge kullanabilmek için çocuğun yerine getirmesi gereken bu davranış dizisinden bahsedilmiş ve etkinlik çizelgesi izleme becerisi analizi anlatılmıştır. Her bir basamak slaytta yer alan görsellerle anneye anlatılmıştır.

Becerinin basamaklarının anltılmasının ardından etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisinin analizindeki basamakların yer aldığı bir tablo gösterilmiş ve "ocuğunuza etkinlik çizelgesi izleme becerisini öğretirken bu tabloda yer alan öğretim sürecini izleyeceğiz. Bu tablo aynı zamanda size bir sonraki basamakta ne yapmanız gerektiğini ve basamaklarını atlamadığınızdan emin olmanız için rehber niteliğinde olacak" diye belirtilmiştir. Ardından tablodaki her bir aşamadan bahsedilmiştir.

Araştırmacı tarafından "Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretebilmemiz için öncelikle bir ön hazırlık yapmamız gerekmetedir. Öğretime başlamadan çizelge, materyaller, pekiştireç ve ödüllerimiz olmak üzere üç aşamada hazırlığımızı tamamlayacağız. Bu süreçte çizelgeyi, materyalleri, pekiştireç ve ödülümüzü uygun yere yerleştirmeliyiz" denilerek her bir aşama için slaytta yer alan görseller gösterilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Aynı zamanda annenin çocuğuna bağımsız öğretim sunmaya başladığında onun yapacağı hazırlıkla ilgili sorular sorularak öğretim öncesi sürecini planlaması sağlanmıştır. Araştırmacı "Öncelikle çizelgeyi çocuğunuzun görebileceği ve ulaşabileceği bir konuma yerleştirmelisiniz. Siz çocuğunuzla yapacağınız öğretimde kişisel bakım becerilerine ilişkin etkinliklerin yer aldığı ve daha önce hazırlamış olduğunuz çizelgeyi kullanacaksınız. Bu çizelgeyi diş fırçalama, yüz yıkama vb. gibi banyoda gerçekleştirilmesi gereken etkinlikler ile hazırlamıştınız. Dolayısıyla çizelgeyi banyoda uygun bir yere yerleştirebilirsiniz" denilerek banyoda neresi olabileceği ile ilgili anne ile karşılıklı bir konuşma başlatılmıştır. Ardından "çocuğunuzun etkinlikleri gerçekleştirmesi için bazı materyaller gereksinimi

olacak. Nedir bu materyaller ve bunları nereye yerleştirebilirsiniz?" diye sorularak anne ile yine karşılıklı bir konuşma başlatılmıştır. Daha sonra "Peki şimdi sırada ne var" diye sorularak tabloda yazılı olan sıradaki hazırlık aşaması gösterilerek alınan tepkiye göre anne pekiştirerek devam edilmiş "Evet, pekiştireç ve ödüllerimizi hazırlamalıyız. Bu çalışmada çizelgenin son sayfasına koyduğumuz ödül ile çocuğunuzu pekiştirmeyi planlamıştık. Şimdi bunları da rahatça ulaşabileceğiniz bir yere yerleştirmelisiniz. Neresi olabilir?" denilerek anne ile yine karşılıklı bir konuşma başlatılmıştır.

Öğretime hazırlık aşamasının anlatımı ve planlanması tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından öğretim sürecinde yapılması gerekenlere geçerek başlama yönergesinin verilmesinden bahsedilmiştir. "Evet hazırlıklarımızı tamamladık. Artık çocuğunuzla öğretime başlayabilirsiniz. Çocuğunuzun dikkatini çizelgeye çekmek ve çizelgesindeki becerileri yapmaya başlamaya yönlendirmek için ona bir ipucu, bir başlama yönergesi sunmanız gerekiyor. Ne olabilir bu başlama yönergesi acaba?" denilerek anne ile karşılıklı bir konuşma başlatılmıştır. Slaytta yer alan görseller incelenmiş ve örnek video izlenerek üzerinde tartışılmıştır. Annenin öğretimde kullanacağı yönergeye karar verilmiştir.

Daha sonra çizelge izlemeyi öğretme becerisinin bir sonraki aşaması olan ipucu sunma aşamasına geçilmiş "Bu çocuğunuzun ilk etkinlik çizelgesi. Dolayısıyla hemen bu beceriyi gerçekleştirmesini bekleyemeyiz. O yüzden ona bu becerileri gerçekleştirebilmesi için elle yönlendirerek ipucu sunmamız gerekiyor. Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme sürecine elle yönlendirme ile başlamalıyız" denilerek açıklamada bulunduktan sonra slaytta yer alan görseller ve video izlenerek üzerinde tartışılmıştır.

İpucunu sunma aşamasının ardından anneye ipucunu geri çekme aşamasının olduğu slayt gösterilerek "Çocuğunuz ile elle yönlendirmeyle bir süre çalışınca çocuğunuzun daha az ipucuna gereksinim duyduğunu hissedeceksiniz. Bunu anlar anlamaz sunduğunuz ipucunu aşamalı yardım kullanarak geri çekmeye başlamalısınız. Aşamalı yardımda kullanılan yardım düzeylerinden bir önceki oturumumuzda bahsetmiştik. Şimdi bunlara tekrar bakalım ve çizelge izleme becerisinin basamaklarında nasıl kullanabileceğimizi görelim." denilerek her bir aşama hem görseller üzerinde anlatılmış hem de örnek videolar izlenilerek üzerinde tartışılmıştır.

Son olarak ise hata düzeltme aşamasına geçilmiş ve slayttaki tabloda yer alan hata düzeltme teknikleri gösterilerek üzerinde konuşulmaya başlanmıştır. "Çocuğunuzu elle yönlendirdiğiniz süreçte hata yapma olasılığı yoktu ancak ipuçlarını geri çekmeye başladığınızda çocuğunuz daha fazla bağımsız hareket etme şansına sahip olacağı için hata yapma olasılığı ortaya çıkabilir. Bu durumda hata düzeltme sürecini uygulamaya başlamanız gerekmektedir. Etkinlik çizelgeleri öğretiminde kullanılan çeşitli hata düzeltme teknikleri bulunmaktadır. Ancak biz bu çalışmamızda bir önceki yardım düzeyine geri dönme tekniğini kullanacağız" denilerek aşamalı yardımın her bir aşamasında ve becerinin basamaklarının her birinde hata meydana geldiğinde annenin ne yapması, bu tekniği nasıl kullanması gerektiği görseller ve videolar üzerinde açıklamalar yapılarak gösterilmiş ve tartışılmıştır.

Sunumun ardından *annenin sorusu varsa yanıtlanmış* ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uygulamanın son oturumu olduğu için artık annenin çocuğu ile bağımsız oturuma başlayacağı belirtilmiş ve öğretim öncesi hazırlık ve öğretim sürecinden kısaca tekrar anneye ara ara sorular sorularak tekrar bahsedilmiştir. Çizelge izleme beceri analizi ve çizelge izlemeyi öğretme beceri analizi tekrar gözden geçirilmiş ve öğretim öncesinde ellerindeki el kitabından bu basamaklara tekrar bakabilecekleri hatırlatılmıştır. Annenin çocuğu ile sabah ve akşam olmak üzere günde iki kere öğretim yapması önerilmiştir.

Anne çocuğuna bağımsız öğretim yapacağı uygulama aşamasına geçmeden önce çocuğunun etkinlik çizelgesi izleme becerisine ne düzeyde sahip olduğunu belirlemek amacıyla başlama düzeyi evresi düzenlemesi gerektiği ve bunu nasıl yapması gerektiği anlatılmıştır. Bu süreçte öncelikle annenin çizelge ve çizelgede yer alan etkinlikler için kullanılacak araç-gereçleri uygun yere yerleştirmesi ve video kamera kaydını başlatarak çocuğuna "Çizelgeni yapmaya başla yönergesini sunması belirtilmiştir. Yönergenin ardından annenin çocuğunun doğru tepkide bulunması için 5 saniye beklemesi, tepkide bulunmadığında ya da yanlış tepkide bulunduğunda video kaydını kapatarak oturumu sonlandırabileceği söylenmiştir. Annenin çocuğuna hiçbir şekilde müdahalede bulunmaması, sadece gözlemlemesi gerektiği konusunda uyarılmıştır. Ardından bu videoyu araştırmacıya göndermesi istenmiştir. Araştırmacı elde ettiği her bir videoyu izleyerek çocuğun beceri analizinde gerçekleştirdiği her bir doğru basamak (+) olarak yanlış yaptığı ya da tepkide bulunmadığı basamaklar ise (-) olarak ilgili

veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Sürekli ve kararlı en az beş veri elde edinceye kadar araştırmacı tarafından annenin çocuğundan başlama düzeyi verisi toplaması sağlanmıştır.

Bağımsız uygulama aşaması: Başlama düzeyi evresinde birinci annenin çocuğundan kararlı veri elde edildikten sonra birinci anneye bağımsız uygulamaya başlaması için WhatsApp uygulaması üzerinden sesli yönerge gönderilmiştir. Başlama düzeyi evresinde verilen "Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretin" yönergesi kullanılmıştır. Bu yönergenin ardından annenin edindiği teorik bilgiyi kullanarak çocuğuna çizelge izleme becerisini kazandırabilmesi için gerekli öğretim sürecine başlaması beklenmiştir. Bu öğretim sürecinde hem ilk kez çizelge izlemeyi öğrenecek olan çocukların hata yapma olasılığını ortadan kaldırmak hem de ilk etkinlik çizelgesi izleme becerisi öğretiminde aşamalı yardımı kullanarak öğretime elle yönlendirme ile başlanması gerektiği önerildiğinden dolayı annenlerin öğretime elle yönlendirmeyle başlamaları ve en az bir çalışma boyunca tüm basamaklarda elle yönlendirme kullanarak çocuklarına basamakları tamamlatmaları istenmiştir. Her bir öğretim sürecinde annelerin çocuklarını çok iyi gözlemleyerek ipuçlarını geri çekmeleri gereken silikleştirme aşamasına geçip geçmeyeceklerine karar vermeleri gerektirdiğinde annelerin ipucunu geri çekme aşamasında aşamalı yardımın gerektirdiği gibi anlık kararlar alarak sundukları ipucunu çocuğun gereksinim düzeyine uygun şekilde azaltmaları ya da hata düzeltme sürecini kullanarak ipucunu arttırmaları şeklinde çocuğun her bir basamağı doğru şekilde tamamlamasını sağlamaları beklenmiştir. Öğretim sürecinde çocuğun ipuçlu ya da ipuçsuz tamamladığı her bir basamakta ya da her etkinliğin sonunda pekiştireç verilmesi planlanmışsa bu pekiştireçlerin çocuğun arkasından sunulmasına dikkat edilmesi özellikle belirtilmiştir. Ancak bu çalışmada çocuklarının yaşlarının çok küçük olmaması, çok ağır otizm spektrum bozukluğu özellikleri göstermemeleri ve bunun yanı sıra bekleme becerisine sahip olmaları nedeniyle çizelgenin sonunda belirlenen ödülün sunumunun yapılması planlanmıştır.

Çalışmanın ardından anne çektiği videoyu WhatsApp uygulaması üzerinden anneye göndermiş ve video araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu süreçte araştırmacı tarafından annenin çizelge izlemeyi öğretme becerisinin öğretime hazırlık aşamasını, başlama yönergesini, aşamalı yardımla öğretim sürecini, gerektiğinde hata düzeltme sürecini uygun şekilde gerçekleştirip

gerçekleştirmediği değerlendirilmiştir. Ayrıca aynı videoyu ikinci kez izlenerek bu kez çocuğun etkinlik çizelgesi izleme beceri analizinde yer alan basamakları izleyerek çizelgesinde yer alan tüm etkinlikleri çizelgedeki sıraya uygun şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediği değerlendirilmiştir. Hem annenin hem de çocuğun doğru tepkide bulunduğu basamaklar (+) yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkisiz kaldığı basamaklar ise (-) olarak ilgili veri kayıt formuna kaydedilmiştir.

Geri dönüt aşaması: Araştırmacı tarafından anneden gelen öğretim videosununun değerlendirmesinden sonra ve anne bir sonraki öğretim çalışmasına başlanmadan önce, gün içerisinde anne için uygun olan bir saatte Zoom üzerinden aranarak video konferans görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmede annenin gönderdiği video anne ile birlikte tekrar izlenmiş ve annenin etkinlik çizelgesi öğretimi beceri analizindeki her bir basamağı uygun şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediği birlikte tartışılarak değerlendirilmiştir. Anneye uygun yapmadığı basamaklarda yaptığı hatalar gösterilmiş ve ne yapması gerektiği anlatılarak gerekli geri dönüt verilmiştir. Geri dönütlere anne hatasız şekilde beceri basamaklarının tümünü uygulayana kadar devam edilmiştir. Anne ile geri dönüt verilen oturumlar sonlandırılmış olsa da hem annenin sunduğu öğretim sürecine ilişkin kararlı veri elde edebilmek hem de çocuğun çizelge izleme becerisine ilişkin veri toplamaya devam ederek edinim düzeyini değerlendirebilmek amacıyla anne tarafından çocuğuna öğretim sunulmaya devam edilmiştir. Geri dönüt oturumlarının sonlandırılmasının ardından birinci annenin etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme sürecini en %80 ölçütünde uygun şekilde gerçekleştirdiğine ilişkin sürekli ve en az beş kararlı veri elde edildiğinde birinci anne ile gerçekleştirilen öğretim evresi sonlandırılmış ve birinci anneye son-test uygulanarak toplu yoklama evresine geçilmiştir.

3.10.3.2.3 Toplu Yoklama Evreleri

Birinci annenin uygulamasını tamamlamasının ardından tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak birinci toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. Tüm annelerden en az beş kararlı veri elde edildiğinde birinci yoklama evresi sonlandırılmış ve kararlı veri edilen ikinci anne ile uygulama sürecine geçilmiştir. Birinci anne ile gerçekleştirilen uygulama süreci aynı şekilde ikinci anne ile de gerçekleştirilmiştir. İkinci annenin etkinlik çizelgesi öğretim sürecini uygun şekilde gerçekleştirdiğine ilişkin sürekli en az beş kararlı veri elde edildiğinde ikinci anne ile gerçekleştirilen uygulama süreci sonlandırılmış ve ikinci anneye

son-test uygulanmıştır. İkinci katılımcının uygulamasını tamamlamasının ardından tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak ikinci toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. Tüm annelerden sürekli en az beş kararlı veri elde edildiğinde ikinci yoklama evresi sonlandırılmış ve üçüncü anne ile uygulama sürecine geçilerek bir ve ikinci anne ile izlenen süreç yinelenmiştir. Üçüncü katılımcının uygulamasını tamamlamasının ardından ise tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak üçüncü yani son toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. Tüm annelerden sürekli en az beş kararlı veri elde edildiğinde üçüncü yoklama evreside sonlandırılmış ve üçüncü anneye de son-test uygulanarak genelleme evresine geçilmiştir.

Toplu yoklamalarda annelerin bağımsız uygulamalarında kullandıkları kişisel bakım ile ilgili etkinliklerin yer aldığı aynı çizelge kullanılmış ve başlama düzeyi evresindeki süreç izlenmiştir. Annenin doğru tepkide bulunduğu basamaklar (+) yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkisiz kaldığı basamaklar ise (-) olarak ilgili veri kayıt formuna kaydedilmiştir.

3.10.3.2.4 Genelleme Evresi

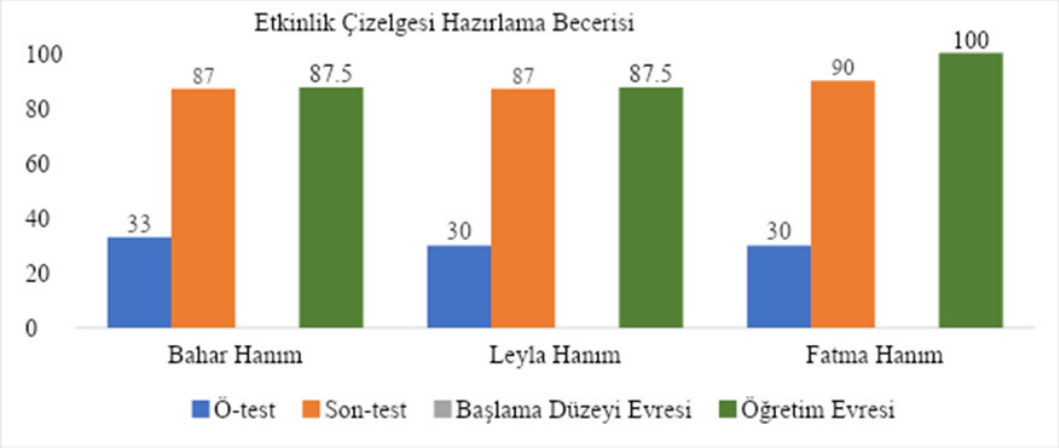
Araştırmanın geneleme evresi katılımcıların edindikleri beceriyi farklı araçlara genelleyip genelleyemediklerini değerlendirmek amacıyla düzenlenmiştir. Üçüncü ve son yoklama evresi tüm katılımcılarla tamamlandıktan sonra her bir katılımcıdan toplam beş genelleme verisi toplanmıştır. Verilerin toplanmasında başlama düzeyi, öğretim ve yoklama evrelerinde kullanılan çizelgede yer alan etkinliklerin hem yapılış sırasının değiştirilmesi hem de iki etkinliğin farklı kişisel bakım etkinlikleriyle değiştirilmesiyle oluşturulan yeni bir çizelge kullanılmıştır. Genelleme evresi başlama ve yoklama oturumlarına benzer şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların yeni çizelge hazırlamaları ve bu çizelgeyi izlemeyi çocuklarına öğretmeleri istenmiştir. Katılımcılardan gelen videolar araştırmacı tarafından izlenerek değerlendirilmiştir. Annenin doğru tepkide bulunduğu basamaklar (+) yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkisiz kaldığı basamaklar ise (-) ilgili veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Annelerden genelleme evresine ilişkin elde edilen videolar aynı zamanda çocukların çizelge izleme becerisini farklı araçlara genelleyip genellemediklerini değerlendirmede de kullanılmıştır.

4. BULGULAR

OSB tanılı çocuğa sahip annelere video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle sunulan aile eğitimi programının etkinlik çizelgesi hazırlama ve etkinlik çizelgesini uygulama becerisini edinmeleri üzerindeki etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmanın bu bölümünde uygulamanın etkililiği ve sosyal geçerliğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir. Aşağıda araştırmanın amaçları çerçevesinde elde dilen her bir bulgu ve bulgulara ilişkin grafikler ayrı başlıklar altında yer almaktadır.

4.1 Video Konferans Aracılığıyla Uzaktan Eğitimle Sunulan Aile Eğitimi Programının, Annelerin Etkinlik Çizelgesi Hazırlama Becerisi Edinmelerine İlişkin Bulgular

Katılımcı annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama becerisi edinmeleri amacıyla geliştirilen ve video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle sunulan programın birinci bölümünün tüm anneler üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek üzere biri ön-test/son-test, diğeri başlama düzeyi ve öğretim süreci gibi evreleri içeren iki farklı uygulama gerçekleştirilmiştir. Her iki uygulamada elde edilen veriler bir arada Şekil 4.1'de yer alan sütun grafiğinde her katılımcı için ayrı sütun gruplarıyla verilmiştir.



Şekil 4.1. Etkinlik çizelgesi hazırlama becerisine ilişkin ön-test/son-test, başlama düzeyi ve öğretim süreci evrelerinde elde edilen veriler.

Birinci katılımcıya ilişkin bulgular: Yukarıdaki Şekil 4.1 incelendiğinde birinci katılımcı anne olan Bahar Hanım'ın öğretim oturumlarına başlamadan

önce hedef beceriye ilişkin bilgi düzeyini belirlemeye yönelik uygulanan ön-testteki 30 sorunun 10'una doğru yanıt vererek %33 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği, öğretim oturumları tamamlandıktan sonra uygulanan son-testteki soruların ise 26'sına doğru yanıt vererek %87 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği görülmektedir. Ön testin ardından hedef beceriye ilişkin performansı belirlemek amacıyla düzenlenen başlama düzeyi evresinde Bahar Hanım hedef beceriyi %0 oranında doğru tepki yüzdesi ile gerçekleştirirken öğretim evresinde verilen eğitimin ardından hedef beceriyi %87,5 oranında doğru tepki yüzdesiyle gerçekleştirdiği görülmektedir. Ön-test ile son-test ve başlama düzeyi evresi ile öğretim evresindeki veriler karşılaştırıldığında uygulanan aile eğitimi programının Bahar Hanım'ın etkinlik çizelgesi hazırlama becerisine ilişkin hem bilgi düzeyinde hem de beceriyi gerçekleştirme düzeyinde önemli bir artışa yol açtığı bulgusu elde edilmiştir.

İkinci katılımcıya ilişkin bulgular: Yukarıdaki Şekil 4.1 incelendiğinde ikinci katılımcı anne olan Leyla Hanım'ın öğretim oturumlarına başlamadan önce hedef beceriye ilişkin bilgi düzeyini belirlemeye yönelik uygulanan ön-testteki 30 sorunun 9'una doğru yanıt vererek %30 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği, öğretim oturumları tamamlandıktan sonra uygulanan son-testteki soruların ise 26'sına doğru yanıt vererek %87 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği görülmektedir. Ön testin ardından hedef beceriye ilişkin performansı belirlemek amacıyla düzenlenen başlama düzeyi evresinde Leyla Hanım hedef beceriyi %0 oranında doğru tepki yüzdesi ile gerçekleştirirken öğretim evresinde verilen eğitimin ardından hedef beceriyi %87,5 oranında doğru tepki yüzdesiyle gerçekleştirdiği görülmektedir. Ön-test ile son-test ve başlama düzeyi evresi ile öğretim evresindeki veriler karşılaştırıldığında uygulanan aile eğitimi programının Leyla Hanım'ın etkinlik çizelgesi hazırlama becerisine ilişkin hem bilgi düzeyinde hem de beceriyi gerçekleştirme düzeyinde önemli bir artışa yol açtığı bulgusu elde edilmiştir.

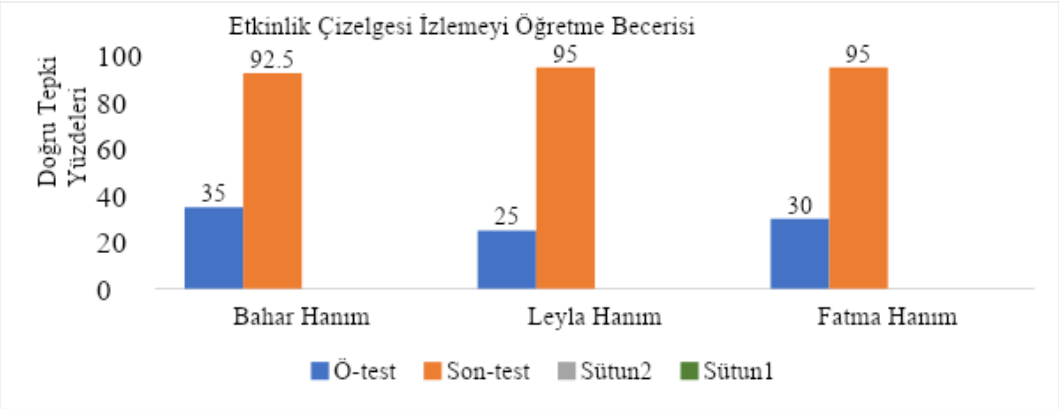
Üçüncü katılımcıya ilişkin bulgular: Yukarıdaki Şekil 4.1 incelendiğinde üçüncü katılımcı anne olan Fatma Hanım'ın öğretim oturumlarına başlamadan önce hedef beceriye ilişkin bilgi düzeyini belirlemeye yönelik uygulanan ön-testteki 30 sorunun 9'una doğru yanıt vererek %30 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği, öğretim oturumları tamamlandıktan sonra uygulanan son-testteki soruların ise 27'sine doğru yanıt vererek %90 oranında doğru tepki yüzdesi elde

ettiği görülmektedir. Ön testin ardından hedef beceriye ilişkin performansı belirlemek amacıyla düzenlenen başlama düzeyi evresinde Fatma Hanım hedef beceriyi %0 oranında doğru tepki yüzdesi ile gerçekleştirirken öğretim evresinde verilen eğitimin ardından hedef beceriyi %100 oranında doğru tepki yüzdesiyle gerçekleştirdiği görülmektedir. Ön-test ile son-test ve başlama düzeyi evresi ile öğretim evresindeki veriler karşılaştırıldığında uygulanan aile eğitimi programının Fatma Hanım'ın etkinlik çizelgesi hazırlama becerisine ilişkin hem bilgi düzeyinde hem de beceriyi gerçekleştirme düzeyinde önemli bir artışa yol açtığı bulgusu elde edilmiştir.

Yukarıda verilen bulgular incelendiğinde uygulanan aile eğitimi programının annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama becerisi edinmeleri üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

4.2 Video Konferans Aracılığıyla Uzaktan Eğitimle Sunulan Aile Eğitimi Programının, Annelerin Etkinlik Çizelgesi İzlemeyi Öğretme Becerisi Edinmeleri ve Beceriyi Genellemelerine İlişkin Bulgular

Katılımcı annelerin etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisi edinmeleri amacıyla geliştirilen ve video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle sunulan programın ikinci bölümünün tüm anneler üzerinde etkili olup olmadığını değerlendirmek üzere yoklama evreli katılımcılararası çoklu yoklama modeli ve ön-test/son-test kullanılmıştır. Katılımcıların hedef beceriye ilişkin bilgi düzeyi ve bu düzey üzerinde meydana gelen değişimi değerlendirmede ön-test/son-test uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilerek Şekil 4.2'de yer alan sütun grafiğinde her katılımcı için ayrı ayrı verilmiştir. Katılımcıların hedef beceriyi uygulama becerilerine ilişkin performansları ve aile eğitimi programının uygulanmasıyla katılımcıların beceri düzeyi üzerinde meydana gelen değişimi değerlendirebilmek için yoklama evreli katılımcılararası çoklu yoklama modeline göre başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve genelleme evreleri düzenlenmiş ve elde edilen veriler analiz edilerek Şekil 4.3'te yer alan çizgi grafiğinde her katılımcı için ayrı ayrı verilmiştir.



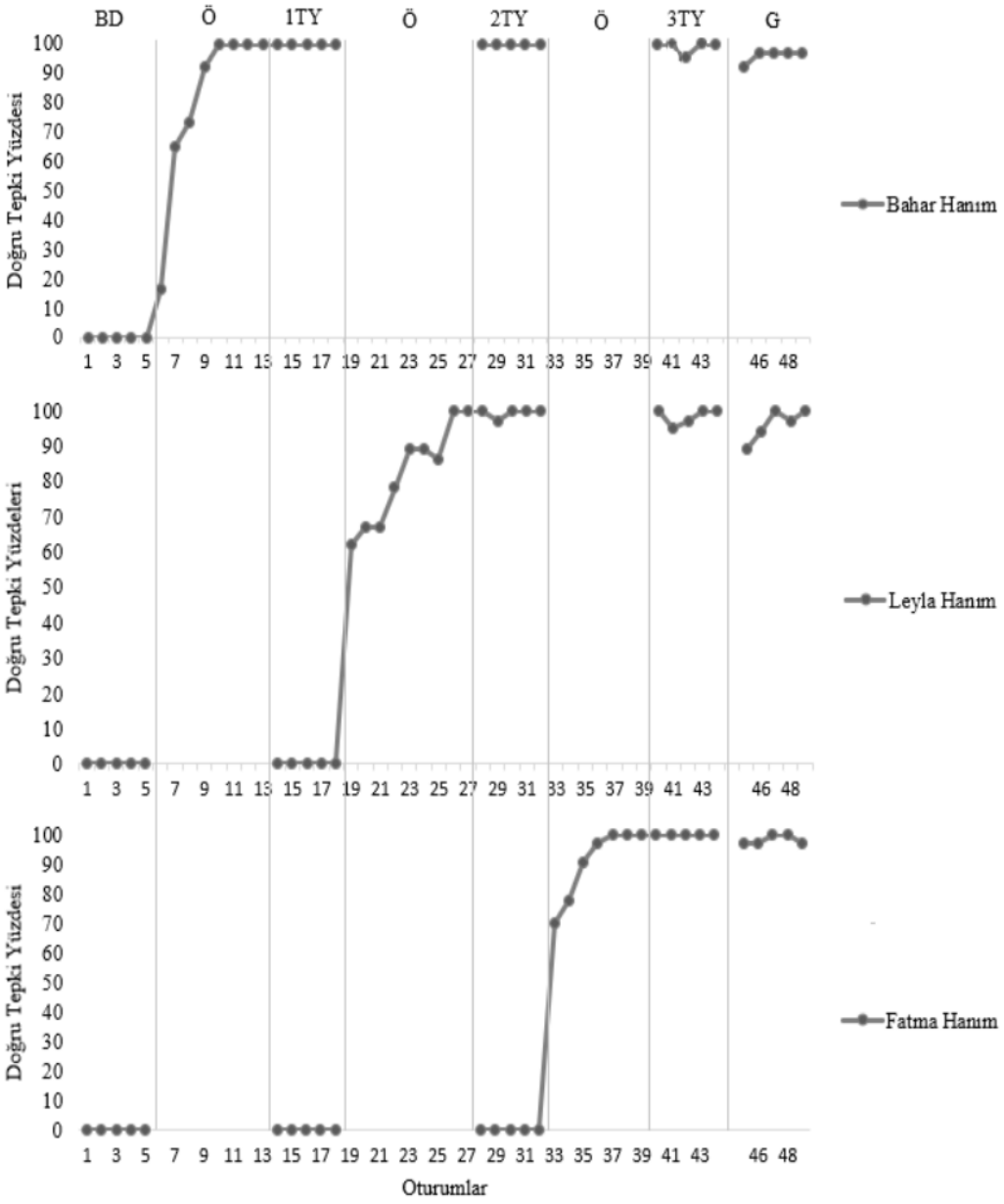
Şekil 4.2. Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisine ilişkin ön-test ve son-test verileri

Yukarıdaki Şekil 4.2'de birinci katılımcı anne olan Bahar Hanım'a ait sütunlar incelendiğinde Bahar Hanım'ın öğretim oturumlarına başlamadan önce hedef beceriye ilişkin bilgi düzeyini belirlemeye yönelik uygulanan ön-testteki 40 sorunun 14'üne doğru yanıt vererek %35 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği, öğretim oturumları tamamlandıktan sonra uygulanan son-testteki soruların ise 37'sine doğru yanıt vererek %92,5 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği görülmektedir. Ön-test ile son-testte elde edilen veriler karşılaştırıldığında uygulanan aile eğitimi programının Bahar Hanım'ın etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisine ilişkin bilgi düzeyinde önemli bir artışa yol açtığı bulgusu elde edilmiştir.

Yukarıdaki Şekil 4.2'de yer alan ikinci katılımcı anne olan Leyla Hanım'a ait sütunlar incelendiğinde Leyla Hanım'ın öğretim oturumlarına başlamadan önce hedef beceriye ilişkin bilgi düzeyini belirlemeye yönelik uygulanan ön-testteki 40 sorunun 10'una doğru yanıt vererek %25 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği, öğretim oturumları tamamlandıktan sonra uygulanan son-testteki soruların ise 38'ine doğru yanıt vererek %95 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği görülmektedir. Ön-test ile son-testte elde edilen veriler karşılaştırıldığında uygulanan aile eğitimi programının Leyla Hanım'ın etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisine ilişkin bilgi düzeyinde önemli bir artışa yol açtığı bulgusu elde edilmiştir.

Yukarıdaki Şekil 4.2'de üçüncü katılımcı anne olan Fatma Hanım'a ait sütunlar incelendiğinde Fatma Hanım'ın öğretim oturumlarına başlamadan önce hedef beceriye ilişkin bilgi düzeyini belirlemeye yönelik uygulanan ön-testteki 40 sorunun 12'sine doğru yanıt vererek %30 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği,

öğretim oturumları tamamlandıktan sonra uygulanan son-testteki soruların ise 38'ine doğru yanıt vererek %95 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği görülmektedir. Ön-test ile son-testte elde edilen veriler karşılaştırıldığında uygulanan aile eğitimi programının Fatma Hanım'ın etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisine ilişkin bilgi düzeyinde önemli bir artışa yol açtığı bulgusu elde edilmiştir.



Şekil 4.3. Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisine ilişkin başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve genelleme evrelerinde elde edilen doğru tepki yüzdeleri.

BD: Başlama düzeyi evresi, Ö: Öğretim evresi, 1TY: Birinci toplu yoklama evresi, 2TY: İkinci toplu yoklama evresi, 3TY: Üçüncü toplu yoklama evresi, G: Genelleme evresi.

Aile eğitimi programının ikinci bölümünde etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisinin eğitim oturumlarını tamamlayan anneler OSB tanılı çocuklarıyla bağımsız uygulama oturumlarına başlayarak çocuklarına etkinlik çizelgesi izleme becerisini birinci bölümde hazırladıkları kişisel bakım rutinleriyle ilgili olan çizelgeyi kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Bu uygulamada her bir katılımcıyla yoklama evreli katılımcılararası çoklu yoklama modeline uygun olarak başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve genelleme evreleri düzenlenmiştir. Bu evrelerden elde edilen tüm veriler, her bir anne için ayrı grafiklere işlenmiş ve bu grafikler öğretime başlama sırasına göre alt alta sıralanarak şekil 4.3'te verilmiştir.

Grafikteki evrelere genel olarak bakıldığında öncelikle tüm annelerle eş zamanlı olarak başlama düzeyi evresi düzenlendiği ardından birinci katılımcı anne Bahar Hanım'la öğretim evresinin düzenlenerek evrenin tamamlanmasının ardından eş zamanlı olarak tüm annelerle birinci yoklama evresinin düzenlendiği görülmektedir. Birinci yoklama evresinin tamamlanmasının hemen ardından ikinci katılımcı Leyla Hanım'la öğretim evresinin gerçekleştirildiği ardından tüm katılımcılarla yine eş zamanlı olarak ikinci yoklama evresinin düzenlendiği görülmektedir. Daha sonra son katılımcı anne Fatma Hanım'la öğretim evresinin gerçekleştirildiği ve tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak üçüncü toplu yoklama evresinin düzenlendiği, son olarak ise genelleme evresinin tamamlanmasıyla uygulama sürecinin sonlandırıldığı anlaşılmaktadır.

Birinci katılımcıya ilişkin bulgular: Şekil 4.3'te verilen grafiklerden birinci katılımcı Bahar Hanımın grafiği incelendiğinde başlama düzeyi evresinde hedef beceriye ilişkin beş oturum kararlı veri toplandığı ve toplanan verilerin doğru tepki yüzdelerinin %0, %0, %0, %0, %0 olduğu ve doğru tepki yüzde ortalamasının ise %0 olarak hesaplandığı görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde beş oturum kararlı veri elde edildiğinden ve katılımcının hedef beceriye sahip olmadığı belirlendiğinden dolayı birinci katılımcıyla hedef becerinin öğretim sürecine geçilmiştir.

Birinci katılımcıyla toplam sekiz öğretim oturumu yapılmıştır. Öğretim oturumlarında etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme beceri analizi basamaklarının en az %80'ini katılımcının doğru uygulaması beklenmiş ve elde edilen doğru tepki sayısıyla katılımcının doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Şekil 4.3'te yer alan grafikte görüldüğü gibi öğretim evresinin ilk oturumunda katılımcının doğru tepki

yüzdesinin %16, son oturumda ise %100 olduğu görülmektedir. Birinci katılımcının öğretim evresinin tüm oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdelerine bakıldığında (%16, %65, %73, %92, %100, %100, %100, %100) katılımcının doğru tepki yüzdelerinin aşamalı şekilde arttığı ve hedef beceriye ilişkin ölçütü karşılayarak kararlı veri elde edildiği görülmektedir. Birinci katılımcı hedef beceriye ilişkin ölçütü karşıladığından öğretim evresi sonlandırılmış ve tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak birinci toplu yoklama evresi düzenlenmiştir.

Birinci katılımcının öğretim evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen birinci toplu yoklama evresinde birinci katılımcının hedef beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin %100, %100, %100, %100, %100 olduğu ve ortalama doğru tepki yüzdesinin ise %100 olarak hesaplandığı görülmektedir. İkinci katılımcının öğretim evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde birinci katılımcının hedef beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin %100, %100, %100, %100, %100, ortalama doğru tepki yüzdesinin ise %100 olarak hesaplandığı görülmektedir. Üçüncü katılımcının öğretim evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde ise katılımcının hedef beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin %100, %100, %97, %100, %100 olduğu ve ortalama doğru tepki yüzdesinin ise %99 olarak hesaplandığı görülmektedir. Katılımcının öğretim evresi tamamlandıktan sonra düzenlenen birinci, ikinci ve üçüncü toplu yoklama evresindeki doğru tepki yüzdelerinin birbiriyle benzer ve tutarlı olduğu ve katılımcının etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisini edindiği bulgusu elde edilmiştir. Son yoklama oturumları tamamlandıktan sonra katılımcı annelerin edindikleri bu beceriyi farklı bir çizelgeye genelleyip genelleyemediklerini değerlendirmek amacıyla genelleme evresi düzenlenmiştir. Birinci katılımcı Bahar Hanımın grafiğindeki genelleme evresinde gerçekleştirilen beş oturuma (%92, %97, %%97, %97, %%97) ait doğru tepki yüzdelerine bakıldığında hepsinin %80 üzerinde olup ölçütü karşıladığı ve kararlı veri elde edildiği görülmektedir.

İkinci katılımcıya ilişkin bulgular: Şekil 4.3'te verilen grafiklerden ikinci katılımcı Leyla Hanımın grafiği incelendiğinde başlama düzeyi evresinde hedef beceriye ilişkin beş oturum kararlı veri toplandığı ve toplanan verilerin doğru tepki yüzdelerinin %0, %0, %0, %0, %0, doğru tepki yüzde ortalamasının ise %0 olarak hesaplandığı görülmektedir. Birinci katılımcının öğretim evresi

tamamlandıktan sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak düzenlenen birinci toplu yoklama evresinde ikinci katılımcıdan hedef beceriye ilişkin beş oturum kararlı veri toplanmış ve toplanan verilerin doğru tepki yüzdelerinin %0, %0, %0, %0, %0 olduğu, doğru tepki yüzde ortalamasının ise %0 olarak hesaplandığı görülmektedir. Birinci katılımcının öğretim evresi sonrasında ancak ikinci katılımcının öğretim evresi öncesinde düzenlenen birinci toplu yoklama evresinde ikinci katılımcıdan elde edilen veriler kararlılık göstererek başlama düzeyi evresinde elde edilen verilere benzer olduğundan dolayı katılımcıyla hedef becerinin öğretim sürecine geçilmiştir.

İkinci katılımcı ile toplam dokuz öğretim oturumu yapılmıştır. Şekil 4.3'deki grafikte görüldüğü gibi öğretim evresinin ilk oturumunda birinci katılımcının doğru tepki yüzdesinin %62, son oturumda ise %100 olduğu görülmektedir. Öğretim evresinin tüm oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdelerine bakıldığında (%62, %67, %67, %78, %89, %89, %86, %100, %100) katılımcının doğru tepkilerinin aşamalı şekilde attığı ancak yedinci oturumda çok az bir düşüş yaşandıktan sonra tekrar arttığı ve hedef beceriye ilişkin ölçütü karşılayarak kararlı veri elde edildiği görülmektedir. İkinci katılımcı ölçütü karşıladığından öğretim evresi sonlandırılmış ve tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak ikinci toplu yoklama evresi düzenlenmiştir.

İkinci katılımcının öğretim evresi tamamlandıktan sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde ikinci katılımcıdan hedef beceriye ilişkin beş oturum kararlı veri toplanmış ve toplanan verilerin doğru tepki yüzdelerinin %100, %97, %100, %100, %100 olduğu ve doğru tepki yüzde ortalamasının ise %99 olarak hesaplandığı görülmektedir. Üçüncü katılımcının öğretim evresi tamamlandıktan sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde ikinci katılımcıdan hedef beceriye ilişkin beş oturum kararlı veri toplanmış ve toplanan verilerin doğru tepki yüzdelerinin %100, %95, %97, %100, %100 olduğu, doğru tepki yüzde ortalamasının ise %98 olarak hesaplandığı görülmektedir. Katılımcının öğretim evresi tamamlandıktan sonra düzenlenen ikinci ve üçüncü toplu yoklama evresindeki doğru tepki yüzdelerinin birbiriyle benzer ve tutarlı olduğu ve katılımcının etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisini edindiği görülmektedir.

İkinci katılımcı Leyla Hanımın grafiğindeki genelleme evresinde gerçekleştirilen beş oturuma (%89, %94, %100, %97, %100) ait doğru tepki yüzdelerine bakıldığında ise verilerin değişken olduğu ancak tüm oturumlarda %80'nin üzerinde doğru tepki yüzdesiyle ölçütü karşılayarak kararlı veri elde edildiği görülmektedir.

Üçüncü katılımcıya ilişkin bulgular: Şekil 4.3'te verilen grafiklerden üçüncü katılımcı Fatma Hanım'ın grafiği incelendiğinde başlama düzeyi evresinde hedef beceriye ilişkin beş oturum kararlı veri toplandığı ve toplanan verilerin doğru tepki yüzdelerinin %0, %0, %0, %0, %0 olduğu, doğru tepki yüzde ortalamasının ise %0 olarak hesaplandığı görülmektedir. Birinci katılımcının öğretim evresi tamamlandıktan sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak düzenlenen birinci toplu yoklama evresinde üçüncü katılımcıdan hedef beceriye ilişkin beş oturum kararlı veri toplandığı ve toplanan verilerin doğru tepki yüzdelerinin %0, %0, %0, %0, %0 olduğu, doğru tepki yüzde ortalamasının ise %0 olarak hesaplandığı görülmektedir. İkinci katılımcının öğretim evresi tamamlandıktan sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde üçüncü katılımcıdan hedef beceriye ilişkin beş oturum kararlı veri toplandığı ve toplanan verilerin doğru tepki yüzdelerinin %0, %0, %0, %0, %0 olduğu, doğru tepki yüzde ortalamasının ise %0 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bir ve ikinci katılımcının öğretim evresi sonrası üçüncü katılımcının ise öğretim evresi öncesinde düzenlenen ikinci toplama yoklama evresinde üçüncü katılımcıdan elde edilen veriler hem kararlılık göstermesi hem de başlama düzeyi evresinde elde edilen verilere benzer olmasından dolayı üçüncü katılımcıyla hedef becerinin öğretim sürecine geçilmiştir.

Üçüncü katılımcı ile toplam yedi öğretim oturumu yapılmıştır. Şekil 4.3'te ki grafikte görüldüğü gibi öğretim evresinin ilk oturumunda katılımcının doğru tepki yüzdesinin %70, son oturumda ise %100 olduğu görülmektedir. Üçüncü katılımcının öğretim evresindeki tüm oturumlarda elde edilen doğru tepki yüzdelerine bakıldığında (%70, %78, %91, %95, %100, %100, %100) katılımcının doğru tepkilerinin aşamalı şekilde arttığı ve hedef beceriye ilişkin ölçütü karşılayarak kararlı veri elde edildiği görülmektedir. Üçüncü katılımcı ölçütü karşıladığından öğretim evresi sonlandırılmış ve tüm katılımcılarla üçüncü toplama yoklama evresi düzenlenmiştir.

Üçüncü katılımcının öğretim evresi tamamlandıktan sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak düzenlenen üçüncü toplama yoklama evresinde üçüncü katılımcıdan hedef beceriye ilişkin beş oturum kararlı veri toplanmış ve toplanan verilerin doğru tepki yüzdelerinin %100, %100, %100, %100, %100 olduğu, doğru tepki yüzde ortalamasının ise %100 olarak hesaplandığı görülmektedir. Katılımcının öğretim sonrasında doğru tepkileri yüzdeleri ile öğretim öncesinde elde edilen doğru tepki yüzdeleri karşılaştırıldığında öğretim sonrasındaki doğru tepki yüzdelerinin önemli oranda arttığından dolayı katılımcının etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisini edindiği görülmektedir.

Üçüncü katılımcı Fatma Hanım'ın grafiğindeki genelleme evresinde gerçekleştirilen beş oturuma (%97, %97, %100, %100, %97) ait doğru tepki yüzdelerine bakıldığında ise verilerin hepsinin %80'nin üzerinde olduğu ve ölçütü karşılayarak kararlı veri elde edildiği görülmektedir.

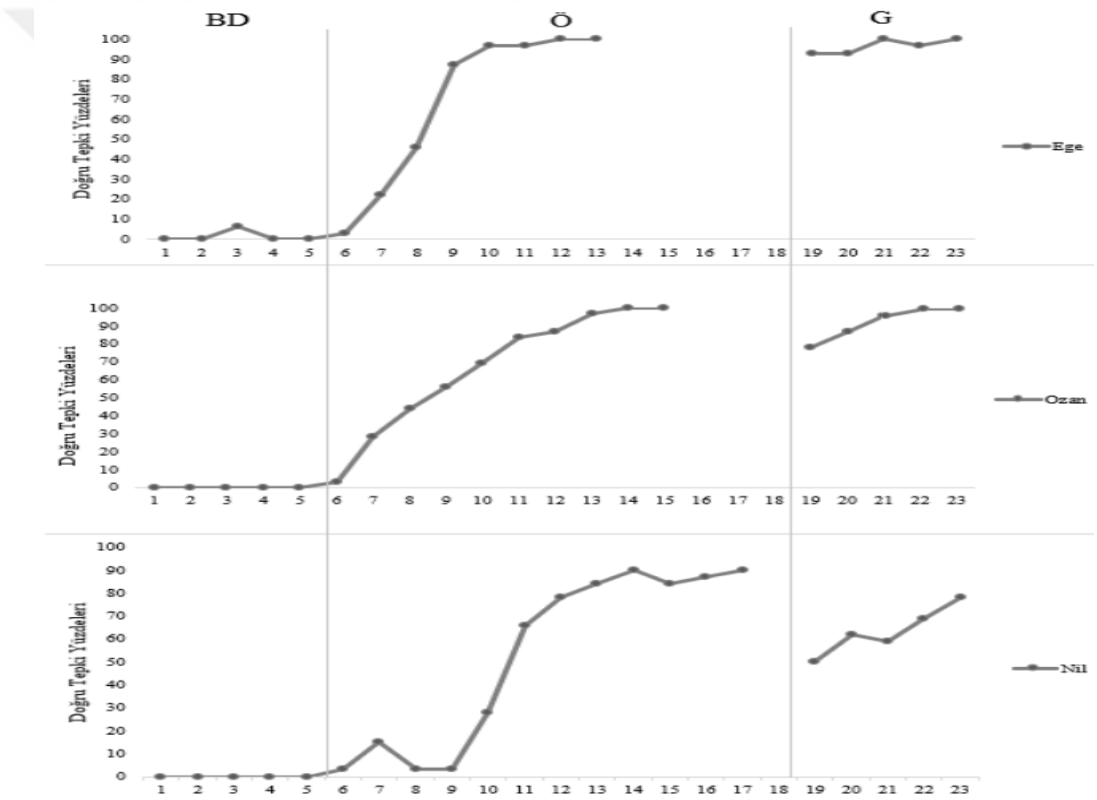
Araştırmaya katılan her üç katılımcının başlama düzeyi verileri incelendiğinde beceriye sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretim süreci evreleri öncesinde düzenlenen toplu yoklama evrelerinde de katılımcıların hedef beceriye ilişkin toplanan verilerinde herhangi bir artış yaşanmadığı ve başlama düzeyi evresindeki verilere benzer oldukları görülmektedir. Öğretim evreleri sonrasında düzenlenen toplu yoklama evrelerinde ise katılımcıların hedef beceriye ilişkin toplanan verilerinde önemli bir artış olduğu gözlenmektedir. Genelleme verilerine bakıldığında da tüm annelerin ölçütü karşılar şekilde hedef beceriyi genelleyebildikleri görülmektedir.

Bu bulgular araştırmada uygulanan aile eğitimi programının annelerin etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisini edinme ve farklı araçlara genellemeleri üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Her anne ile art zamanlı olarak gerçekleştirdiğimiz uygulamanın öğretim sonrasında elde ettiğimiz doğru tepki yüzdelerinde önemli bir artış görüldüğünden ve Bahar Hanım'ın grafiğinde yer alan veriler ile araştırmanın tahminde bulunma sürecinin, Leyla Hanım'ın verileri ile araştırmanın doğrulama sürecinin ve Fatma Hanım'ın verileri ile de araştırmanın yineleme sürecinin yerine getirildiğinden art zamanlı olarak bağımlı değişken ve bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki kurulduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu bulgular bize araştırmanın deneysel kontrolünün sağlandığını göstermektedir.

4.3 Anneler Tarafından Sunulan Öğretim Sürecinin, OSB Tanılı Çocukların Kişisel Bakım Becerilerinden Oluşan Etkinlik Çizelgesini İzleme Becerisi Edinmelerine İlişkin Bulgular

Aile eğitimi programının ikinci bölümünde annelerin OSB tanılı çocuklarına etkinlik çizelgesi izleme becerisini edindirmek için bağımsız uygulama oturumları gerçekleştirmişler ve elde edilen veriler hem anneler hemde çocukların verilerini toplamada kullanılmıştır. Çocuklardan başlama düzeyi, öğretim ve genelleme evrelerine ilişkin veri toplanmış ve elde edilen veriler analiz edilerek her çocuk için hazırlanan ayrı çizgi grafiği üzerine işlenerek aşağıda yer alan Şekil 4.4'te verilmiştir.



Şekil 4.4. OSB tanılı çocukların etkinlik çizelgesi izleme becerisine ilişkin başlama düzeyi ve öğretim evrelerinde elde edilen doğru tepki yüzdeleri
B: Başlama düzeyi evresi, Ö: Öğretim evresi, G: Genelleme evresi

Birinci katılımcı annenin OSB tanılı çocuğu Ege'ye ilişkin bulgular: Şekil 4.4'te yer alan Ege'ye ait grafik incelendiğinde birinci katılımcı Bahar Hanım tarafından çocuğu Ege ile çalışmaya başlamadan önce etkinlik çizelgesi izleme becerisine ilişkin performansını belirlemek amacıyla Ege'den 5 oturum başlama düzeyi verisi toplandığı görülmektedir. Bu veriler incelendiğinde Ege'nin

oturumlara ait doğru tepki yüzdelerinin %0, %0, %6, %0, %0 olduğu, ortalama doğru tepki yüzdesinin ise %1 olarak hesaplandığı görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde beş oturum kararlı veri elde edildiğinden ve Ege'nin beceriye sahip olmadığı belirlendiğinden dolayı hedef becerinin öğretimine annesi tarafından başlanmıştır.

Bahar Hanım çocuğu Ege ile toplam sekiz öğretim oturumu gerçekleştirmiştir. Öğretim evresinin ilk oturumunda Ege'nin doğru tepki yüzdesinin %03, son oturumda ise %100 olduğu görülmektedir. Ege'nin öğretim evresindeki tüm oturumlarda elde edilen doğru tepki yüzdelerine bakıldığında (%03, %22, %46, %87, %97, %97 %100, %100) katılımcının doğru tepkilerinin aşamalı şekilde attığı ve hedef beceriye ilişkin ölçütü karşılayarak kararlı veri elde edildiği görülmektedir. Ege'nin başlama düzeyi evresinde elde edilen verileri ile öğretim evresi verileri karşılaştırıldığında veri düzey ve eğiliminde ki artış açık şekilde görüldüğünden Ege'nin hedef beceriyi edindiği bulgusu elde edilmiştir. Genelleme evresindeki Ege'nin verilerine bakıldığında Ege'nin doğru tepki yüzdelerinin %93, %93, %100, %97, %100 olduğu ve ölçütü karşılayarak kararlı veri elde edildiği görülmektedir.

İkinci katılımcı annenin OSB tanılı çocuğu Ozan'a ilişkin bulgular: Şekil 4.4'te yer alan Ozan'a ait grafik incelendiğinde ikinci katılımcı Leyla Hanım tarafından çocuğu Ozan ile çalışmaya başlamadan önce etkinlik çizelgesi izleme becerisine ilişkin performansını belirlemek amacıyla Ozan'dan 5 oturum başlama düzeyi verisi toplandığı görülmektedir. Bu veriler incelendiğinde Ozan'ın oturumlara ait doğru tepki yüzdelerinin %0, %0, %0, %0, %0 olduğu, ortalama doğru tepki yüzdesinin ise %0 olarak hesaplandığı görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde beş oturum kararlı veri elde edildiğinden ve Ozan'ın beceriye sahip olmadığı belirlendiğinden dolayı hedef becerinin öğretimine annesi tarafından başlanmıştır.

Leyla Hanım çocuğu Ozan ile toplam on öğretim oturumu gerçekleştirmiştir. Öğretim evresinin ilk oturumunda Ozan'ın doğru tepki yüzdesinin %03, son oturumda ise %100 olduğu görülmektedir. Ozan'ın öğretim evresindeki tüm oturumlarda elde edilen doğru tepki yüzdelerine bakıldığında (%03, %28, %44, %56, %69, %84, %87, %97 %100, %100) katılımcının doğru tepkilerinin aşamalı şekilde attığı ve hedef beceriye ilişkin ölçütü karşılayarak kararlı veri elde edildiği görülmektedir. Ozan'ın başlama düzeyi evresinde elde

edilen verileri ile öğretim evresi verileri karşılaştırıldığında veri düzey ve eğiliminde ki artış açık şekilde görüldüğünden Ozan'ın hedef beceriyi edindiği bulgusu elde edilmiştir. Genelleme evresindeki Ozan'ın verilerine bakıldığında ise Ozan'ın doğru tepki yüzdelerinin %78, %87, %96, %100, %100 olduğu ve ilk oturum dışındaki tüm oturumlarda ölçütü karşıladığı görülmektedir.

Üçüncü katılımcı annenin OSB tanılı çocuğu Nil'e ilişkin bulgular: Şekil 4.4'te yer alan Nil'e ait grafik incelendiğinde üçüncü katılımcı Fatma Hanım tarafından çocuğu Nil ile çalışmaya başlamadan önce etkinlik çizelgesi izleme becerisine ilişkin performansını belirlemek amacıyla Nil'den 5 oturum başlama düzeyi verisi toplandığı görülmektedir. Bu veriler incelendiğinde Nil'in oturumlara ait doğru tepki yüzdelerinin %0, %0, %0, %0, %0 olduğu, ortalama doğru tepki yüzdesinin ise %0 olarak hesaplandığı görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde beş oturum kararlı veri elde edildiğinden ve Nil'in beceriye sahip olmadığı belirlendiğinden dolayı hedef becerinin öğretimine annesi tarafından başlanmıştır.

Fatma Hanım Nil ile toplam 12 öğretim oturumu gerçekleştirmiştir. Öğretim evresinin ilk oturumunda Nil'in doğru tepki yüzdesinin %03, son oturumda ise %90 olduğu görülmektedir. Nil'in öğretim evresindeki tüm oturumlarda elde edilen doğru tepki yüzdelerine bakıldığında (%03, %15, %03, %03, %28, %66, %78, %84, %90, %84 %87, %90) katılımcının doğru tepki yüzdelerinde zaman zaman düşüşler olduğu görülmektedir. Nil hedef beceriyi %100 doğrulukta gerçekleştirememiş olmasına rağmen Nil'in 7. Oturum itibari ile hedef beceriye ilişkin ölçütü karşıladığı ve buna dair kararlı veri elde edildiği görülmektedir. Nil'in başlama düzeyi evresinde elde edilen verileri ile öğretim evresi verileri karşılaştırıldığında veri düzey ve eğiliminde ki artış açık şekilde görüldüğünden Nil'in hedef beceriyi edindiği bulgusu elde edilmiştir. Genelleme evresindeki Nil'in verilerine bakıldığında ise Nil'in doğru tepki yüzdelerinin %50, %62, %59, %69, %78 olduğu ve bu verilerin hiçbirinde ölçütün karşılanamadığı görülmektedir.

Çocuklardan elde edilen tüm bulgular incelendiğinde anneler tarafından sunulan öğretim sürecinin, OSB tanılı çocukların kişisel bakım becerilerinden oluşan etkinlik çizelgesini izleme becerisi edinmeleri üzerinde etkili olduğu bir çocuk dışındaki diğer iki çocuğun beceriyi farklı araçlara genelleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.4 Araştırmanın Sosyal Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın sosyal kabulüne ilişkin veriler anneler için beş, çocuklar için iki açık uçlu sorunun kullanılmasıyla toplanmıştır**.** Sosyal geçerlik verileri üçüncü katılımcı annenin çocuğu (Nil) dışındaki tüm katılımcı anne ve çocuklarından toplanmıştır.

Annelerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar soru başlıklarıyla ilişkili olarak programa katılım, uzaktan eğitim, programın sunumu ve materyallere, hedef becerinin işlevselliği olmak üzere dört tema altında çocukların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ise programa katılım teması altında gruplandırılmışlardır. Bu temalar çerçevesinde araştırmanın sosyal geçerliliğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Aşağıda her bir tema ve soruya göre elde edilen bulgular verilmiştir.

Sosyal geçerliğe ilişkin ilk bulgu: Araştırmaya katılan anneler aile eğitimi programına ilişkin memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemeye yönelik hazırlanan birinci soru (Bu çalışmaya katılmak ile ilgili ne düşünüyorsunuz?) ve beşinci soru (Bunun gibi bir eğitimi programına gönüllü olarak tekrar katılmak ile ilgili ne düşünüyorsunuz?) "Aile eğitimi programına katılım" teması adı altında yorumlanmış ve araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin ilk bulgu elde edilmiştir. Annelerin birinci soruya ilişkin *"Ben iyi ki katılmışım diyorum. Oğlum için bir şeyler öğrenmenin keyfi bir başka.", "Ben çok mutlu oldum bu çalışmaya hocamla katılmaktan. Evde kalmaktan çok bunaldığımız bir anda tam zamanında hocam bize ulaştı. Hayatımız biraz hareketlendi ve bir amacımız oldu.", "Zaman ayarlama konusunda biraz sorun yaşadım ama keyifliydi. Yeni bir şeyler öğrenmek, uyguladığım şeylerin doğru olduğunu öğrenmek beni mutlu etti."*şeklinde ifadelerle, beşinci soruya ilişkin ise *"Zevkle katılırım çünkü sayın hocamız bizi çok güzel aydınlattı ve birçok bilmediğim otizmle ilgili özellikle çok güzel öğretti. Gene böyle bir şey rica etse zevkle katılırım.", "Başka eğitimlere katılmayı da çok isterim.", "Faydalı olur. Katılmayı düşünebilirim zamanım olursa."* şeklinde ifadeler kullanarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Annelerin bu programa katılmaktan keyif aldıkları ve tekrar böyle bir çalışmaya katılmaya gönüllü olabileceklerine ilişkin ifadeleri katılımcı annelerin aile eğitimi programına katılımdan memnun olmalarından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Sosyal geçerliğe ilişkin ikinci bulgu: Araştırmaya katılan anneler programın uzaktan eğitimle yürütülmesine karşı olumlu görüş bildirmişlerdir. Sosyal geçerlik görüşme sorularının ikinci sorusu (Uzaktan eğitimle sunulan bu aile eğitimi programının avantaj ve dezavantajlı yanları hakkında ne düşünüyorsunuz?) "Uzaktan eğitim" teması adı altında yorumlanmış ve araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin ikinci bulgusu elde edilmiştir. Annelerin; "*Avantajı çok bence. İnanın sanki yanımda ders verir gibiydi. Gayet faydalıydı. Bir dezavantajı yok bence.", "Sokağa çıkma yasaklarından dolayı ve virüs kapmaktan korktuğumuzdan dolayı hiçbir yere gidemiyorduk. Tüm gün evde kalınca insan kendini oyalayacak bir şeyde bulamıyor. Biz bir yere çıkamasak ta eğitim ayağımıza gelmiş oldu. Oğlumu Rehabilitasyonda eğitim alması için servis ile 1 saatlik yola gidiyorduk. Ama internet üzerinden bu eğitimle hiç sıkıntı yaşamadan yolda vakit harcamadan kendi evimin rahatlığında yeni şeyler öğrenmiş olduk. Tabi başta evimizde internetimizin olmaması ve internet fiyatlarının çok uygun olmaması düşündürmüştür.", "Birçok avantajı var tabi. İstediğimiz yerden eğitimlere katılabiliriz. Böyle bir çalışmaysa eğer bunun için ücret ödememiz gerekmiyor."* ifadelerini kullanarak görüş bildikleri görülmektedir. Bu ifadelerden annelerin uzaktan eğitimin ev rahatlığında, zamandan tasarruf ettiren ve masrafsız olmasıyla avantajlı bir eğitim olduğu ancak internet bağlantısı gerektirmesinin dezavantaj olabileceği şeklinde özetlenerek annelerin uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüş bildikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Sosyal geçerliğe ilişkin üçüncü bulgu: Araştırmaya katılan anneler programın sunumu ve kullanılan materyallere ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Sosyal geçerlik görüşme sorularının ikinci sorusu (Aile eğitimi programının sunumu hakkında düşünceleriniz nedir? Sizce el kitabı, sunum slaytları, slaytlarda kullanılan görseller ve videolar yeterli ve uygun muydu?) "Programın sunumu ve materyaller" teması adı altında yorumlanmış ve araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin üçüncü bulgusu elde edilmiştir. Anneler; *"Bence çok güzel bir uygulama her türlü. Slaytlarda çok eğitici ve öğreticiydi ve yeterliydi.", "Her şey yeterliydi.", "Ben yeterli ve uygun olduğunu düşünüyorum."* İgibi fadelerle görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifadelerle programın sunum şekli ve kullanılan materyallerin katılımcılar için uygun ve yararlı olduğu dolayısıyla annelerin programın sunumu ve kullanılan materyallere ilişkin olumlu görüş bildirdikleri üçüncü sosyal geçerlik bulgusu ortaya çıkmaktadır.

Sosyal geçerliğe ilişkin dördüncü bulgu: Araştırmaya katılan anneler aile eğitimi programı kapsamında ele alınan hedef beceriye ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Sosyal geçerlik görüşme sorularının ikinci sorusu (Bu çalışmada size öğretilen etkinlik çizelgesi hazırlama ve çizelge izlemeyi öğretme becerisini günlük yaşamınızda kullandığınızda faydalı olacağını düşünüyor musunuz? Biraz açıklar mısınız?) "Hedef becerinin işlevselliği" teması adı altında yorumlanmış ve araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin dördüncü bulgusu elde edilmiştir. Anneler; *"Evet düşünüyorum. Çünkü benim oğlum diş fırçalamaktan pek hoşlanmıyordu. Şimdi çizelge sayesinde keyifle yapıyor. Sevmediği başka şeyleri de çizelgeye ekleyerek yaptırabilirim. Çok faydalı gerçekten.", "Ozan çizelgeyi her gün kullanmaya alıştı. Bazen de kendisi bana hadi çizelgeyi yapalım. Hadi video çekelim diyor. Ozanın her gün yaptığı bir rutin haline geldi yani bu çizelgeyi kullanmaya devam edeceğim. Bu çalışmaya başlamakla artık ona özellikle sabahleyin sürekli dişini fırçala, yüzünü yıka dememe gerek kalmadan sadece çizelgeni yap diyerek sabah yapması gereken her şeyi yapmasını sağlayacağım. Uyku öncesi için hazırladığımız çizelgeyi de akşam kullanmaya başlayacağım bayramdan sonra inşallah." "Düzenli kullanıldığında faydalı olacağını düşünüyorum. Klasör olarak hazırladığımız çizelgeyi ben şerit şeklinde hazırlayarak kızıma kullandırtmaya devam etmeyi düşünüyorum. Çizelge konusunu anlatırken bir videoda göstermiştiniz. Günlük yaşamda daha pratik olabilir. Biraz zaman alacak tabi ama kızımın birkaç şeyi art arda benim söylememi beklemeden yapmasını sağlayacak."* şeklinde ifadeler kullanarak düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde üç katılımcının da çizelge kullanımına devam edecekleri belirttikleri dolayısıyla aile eğitimi programı kapsamında ele alınan hedef becerinin işlevsel olduğu bulgusu ortaya çıkmaktadır.

Çocuklardan sosyal geçerlik verisi toplamak amacıyla açık uçlu iki soru kullanılmıştır. Bu (Bu çalışmaya katılmakla ilgili olarak ne düşünüyorsun? Annenle çalışmak ile ilgili ne düşünüyorsun?) sorulara verilen yanıtlar "programa katılım" teması altında yorumlanmıştır. Çocukların *"Güzeldi", "İyi, Ozan sevdi"*, *"Güzeldi*", *"güzel"* şeklinde hem bu programa katılmaktan hem de anneleriyle çalışmaktan memnun olduklarını belirten kısa ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Araştırmanın sosyal geçerliliğine ilişkin annelerden (çalışmaya katılmaktan keyif alındığı, farklı bir çalışmaya katılmaya gönüllü olunacağı, uzaktan eğitimin rahat ve masrafsız olduğu ancak internet bağlantısının bir dezavantaj olabileceği, eğitimde kullanılan materyallerin uygun ve yeterli olduğu, günlük yaşamda çizelge kullanımına devam edileceği) ve çocuklardan elde edilen bulgular (programa katılmak ve anneleriyle çalışmaktan keyif aldıkları) incelendiğinde annelerin aile eğitimi programına ve uzaktan eğitimle sunulmasına ilişkin çocukların ise anneleri tarafından sunulan öğretim sürecine ilişkin oldukça olumlu görüş bildirdikleri ve araştırmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, video konferans aracılığıyla uzaktan eğitim ile sunulan aile eğitimi programının OSB tanılı çocuğa sahip annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama becerisi ve etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisi edinmeleri üzerindeki etkililiğini ve anneler tarafından sunulan öğretim sürecinin OSB tanılı çocukların etkinlik çizelgesi izleme becerisi edinmeleri üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Araştırmada ayrıca araştırmanın sosyal geçerliliğinin belirlenmesi de amaçlanmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda yürütülen uygulama sonunda uygulanan aile eğitimi programının annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama ve etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisi edinerek beceriyi farklı çizelgelere genelleyebildiklerini, OSB tanılı çocukların anneleri tarafından sunulan öğretim süreciyle kişisel bakım ile ilgili etkinliklerin yer aldığı etkinlik çizelgesi izlemeyi öğrendiklerini gösteren bulgular elde edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan hem anne hem de çocukların araştırmaya ilişkin olumlu görüşler bildirdikleri de elde edilen bulgular arasındadır. Bu araştırmanın bulguları alanyazında sınırlı sayıda olan etkinlik çizelgeleri konulu ve ebeveynleri öğretici olarak yetiştirmeyi amaçlayan aile eğitimi çalışmalarının bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Buschbacher vd., 2004; Clarke vd., 1999; Dalgın-Eyiip vd., 2018; Gerencser vd., 2017; Goldman vd., 2018; Wong, 2016; Krantz vd., 1993). Aşağıda elde edilen her bir bulgu alanyazında ki diğer çalışmalar ışığı altında irdelenerek yorumlanmıştır.

Uzaktan eğitim ile ebeveynlerin öğretici olarak yetiştirilmesi konusu son yıllarda dünyanın birçok yerinde ilgi odağı olmasına rağmen hala alanyazında çok fazla çalışma yer almadığı görülmektedir. Ancak 2020 yılının ilk günleri itibari ile tüm dünyayı etkisi altına almış olan Covid-19 salgını ile tüm eğitim kurumlardaki eğitimlerin geçici olarak durdurulmuş olmasıyla uzaktan eğitim şeklinin önemi daha açık şekilde gözler önüne serilmiştir. Dolayısıyla böyle bir dönemde ebeveynlerle yüz yüze gelmeden araştırmanın her aşamasının tamamen uzaktan eğitime dayalı olarak video konferanslar aracılığıyla gerçekleştirilmiş olması

annelerin fiziksel temasta bulunmadan hastalığı yayma ya da hastalığı kapma gibi olumsuzlara maruz kalmadan eğitim alabilmelerini sağlama açısından oldukça yararlı olduğu düşünülmüştür.

Ayrıca Covid-19 salgını nedeniyle tüm eğitim kurumlarında eğitim öğretim durdurulduğundan sürekli evde kalmak zorunda kalan ve günlük rutinleri değiştiği için OSB tanılı çocukların çok zorlandığı ve durumdan oldukça olumsuz etkilendikleri anneler tarafından belirtilmiştir. Sadece çocuklar değil anneler de bu durumdan olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Çocuklarının eğitimini evde devam ettirebilme ya da çocukları için gün içerisinde nasıl tekrar bir rutin oluşturacakları konusunda çaresiz kaldıklarını ifade eden annelerin ev ortamında eğitim alarak çocuklarının gelişimine katkı sağlayacakları düşüncesinin onları motive ettiği ve çalışmanın hızlı şekilde ilerlemesine katkı sağlayarak bir avantaj oluşturduğu düşünülmüştür.

Alanyazında sınırlı sayıda olan uzaktan eğitimle gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların bazılarında eğitimin yüz yüze eğitim ile kurum ortamında koçluk oturumlarının ise canlı video konferanslarla (Baharav ve Reiser, 2010) gerçekleştirildiği**,** bazılarında ise hem eğitim hem de koçluk bölümünün uzaktan eğitim aracılığıyla canlı video konferanslarla (Aggarwal vd., 2015; Benson vd., 2018; Douglas vd., 2017; Ingersoll ve Berger, 2015; Vismara vd., 2012; Vismara vd., 2013) gerçekleştirildiği görülmektedir. Uygulamanın tümünün uzaktan eğitim aracılığıyla gerçekleştirildiği çalışmalarda ise bilgi aktarımı yapılan eğitim bölümünün uzman ile karşılıklı etkileşime izin veren canlı video konferanslarla (Aggarwal vd., 2015; Benson vd., 2018; Douglas vd., 2017; Kizir, 2018; Vismara vd., 2012; Vismara vd., 2013) ya da bir program veya web sitede üzerinden eğitim modüllerinin, sunum videolarının ebeveynler tarafından takip edilmesiyle **(**Heitzman-Powel vd., 2013; Ingersoll ve Berger, 2015) gerçekleştirilmesi gibi farklı şekillerde yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmamızın bulgularını video konferanslarla gerçekleştirilen çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen bu çalışmaların büyük çoğunluğunun uluslararası alanyazında yer aldığı ülkemizde ise uzaktan eğitim ile özellikle ebeveynlerin öğretici olarak yetiştirilmesine yönelik gerçekleştirilen sadece bir çalışma olduğu görülmektedir. Kizir'in (2018) çalışmasında OSB tanılı çocuğu olan annelere ayrık denemelerle öğretime ilişkin eğitim verilerek çocuklarının

taklit becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Eğitim online olarak Skype programı üzerinden verilmiş ancak ön görüşme ve teknoloji eğitimi için ev ziyaretlerinde de bulunulmuştur. Bu çalışmanın Kizir'in (2018) çalışmasından farkı katılımcılarla hiçbir şekilde yüz yüze görüşme yapılmamıştır. Uygulama öncesi hazırlık ve uygulamanın her aşaması annelerle karşılıklı etkileşim içerisinde görüşmeye izin veren bir uygulama üzerinden video konferanslarla tamamen online olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada ayrıca annelerin teknolojik aletleri kullanma bilgi ve becerisi olduğundan teknoloji eğitimi verilmemiştir.

Araştırmanın ilk iki bulgusu video konferans aracılığıyla uzaktan eğitime dayalı olarak sunulan aile eğitimi programının annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama ve çizelge izlemeyi öğretme becerileri üzerinde etkili olduğudur. Hem ulusal alanyazında hem de uluslararası alanyazında da etkinlik çizelgesi uygulama becerisinin OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlere öğretimini hedefleyen çok sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır (Buschbacher vd., 2004; Clarke vd., 1999; Dalgın-Eyiip vd., 2018; Gerencser vd., 2017; Goldman vd., 2018; Krantz vd., 1993; Wong, 2016). Bu çalışmaların çoğunda eğitimin ebeveynlere geleneksel şekilde yüz yüze sunulduğu ve benzer bulgularla araştırmanın bulgularını desteklediklerı görülmektedir. Bu çalışmalardan Gerencser ve diğerlerinin (2017) çalışması ebeveynlere etkinlik çizelgesi uygulama becerisinin uzaktan eğitimle sunulan aile eğitimi programı ile kazandırmayı hedefleyen alanyazında ulaşılabilen tek çalışma niteliğindedir ve çalışmanın bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ancak iki çalışma arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin Gerencser ve diğerleri (2017) tarafından annelere sadece etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisine ilişkin eğitim verilmiş, çizelge hazırlama becerisi öğretilmemiş ve araştırmada kullanılan çizelgeler annelere hazır olarak temin edilmiştir. Eğitim öncesinde ebeveynler evlerinde ziyaret edilerek eğitime hazırlık yapılmış ve performansları değerlendirilmiştir. Etkinlik çizelgesi izleme becerisinin öğretimine ilişkin sunumların yer aldığı modüllerden oluşan bir yazılım programıyla annelere eğitim sunulmuş ve sadece teknik destek gerektiğinde telefon aracılığıyla yardımda bulunulmuş başka herhangi bir yardımda bulunmadan annelerin modeülleri takip ederek eğitimi tamamlamaları beklenmiştir. Tüm eğitim modülünün ortalama 60-90 dakika arasında tamamlanmasının ardından da araştırmacı ebeveyn ile yüz yüze rol oynama

oturumları gerçekleştirmiştir. Ayrıca ebeveynlere sadece çizelge izlemeyi öğretme becerisinin analizinin olduğu tek sayfalık bir not verilmiştir. Bu çalışmada ise ebeveynlere hem çizelge hazırlama hem de çizelge izlemeyi öğretme becerisi kazandırılmış ve ebeveynlerle hiçbir şekilde yüz yüze görüşülmemiş araştırmanın her aşaması çevrim içi olarak video konferanslarla ya da Whatsapp adlı uygulama üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlere aile eğitimi programının tüm oturumlarında sunulan konulara ilişkin geniş açıklamaların yer aldığı rehber kitapçık temin edilmiş ve video konferanslarla canlı olarak gerçekleştirilen her bir eğitim oturumunda sözel açıklamalar, örnek videolar, videolar üzerinde tartışmalar, annelere sorulan sorular, bağımsız uygulamalar sonrasında annelere verilen geri bildirimlerle annelerin aktif şekilde yer aldığı bir eğitim süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgularda ise programın annelerin her iki beceriye ilişkin hem bilgi hem de beceri düzeyinde yüksek ölçüde artışa yol açtığı sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırma Gerencser ve diğerleri'nin (2017) çalışmasında var olan sınırlılıkları azaltarak alanyazının genişletilmesine katkıda bulunmaktadır.

Etkinlik çizelgesi uygulama becerisini ebeveynlere öğretmeyi amaçlayan eğitimin ebeveynlere yüzyüze sunulduğu diğer çalışmalara bakıldığında ise Krantz ve diğerleri'nin (1993) gerçekleştirdiği çalışma, OSB tanılı çocuğu olan ebeveynlere etkinlik çizelgesi uygulama becerisini kazandırma amaçlanan ilk aile eğitimi çalışması niteliğinde olduğu göze çarpmaktadır. Çalışmada kurum ortamında çizelge kullanan OSB tanılı çocukların kendi ev ortamlarında anneleri tarafından yönlendirilerek çizelge kullanmaya devam etmelerini sağlamak amacıyla aşamalı yardımla etkinlik çizelgesi kullanmaya yönelik bir aile eğitimi programı uygulanmıştır. Çalışma sonunda elde edilen annelerin yüksek uygulama güvenirliği ile çocuklarının çizelge kullanımını sağlayabildiklerine ilişkin bulgular bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir ancak Krantz ve diğerleri'nin (1993) çalışması ile bu araştırma arasında bazı farklıları bulunmaktadır. Bu farklardan ilki bu araştırmada OSB tanılı çocukların etkinlik çizelgeleriyle ilgili daha önce herhangi bir deneyimlerinin bulunmaması ve çizelge izleme becerisinin ilk defa anneleri tarafından sunulan öğretim süreciyle öğrenmiş olmalarıdır. Diğer bir farklılık ise bu araştırmada çizelge hazırlama becerisi çizelge izlemeyi öğretme becerisinin bir ön koşulu niteliğinde sayılmış ve programın ilk bölümünde annelere bu çizelge hazırlama becerisinin öğretiminin yapılmış olmasıdır. Krantz

ve diğerleri'nin (1993) çalışmasında ise çizelge izleme becerisi OSB tanılı çocuklara kurum ortamında uzmanlar tarafından öğretilmiş ve annelere çizelge hazırlama ile ilgili herhangi bir eğitim verilmemiştir. Wong (2016), tarafından gerçekleştirilen OSB tanılı çocuğa sahip annelere oyun becerilerinin yer aldığı fotoğraflı etkinlik çizelgesi öğretim sürecini kazandırmada hazırlanan programın ve anneler tarafından gerçekleştirilen öğretim sürecinin çocukların çizelge takip ve etkinlikle meşgul olma becerisi üzerine olan etkisinin değerlendirildiği çalışmadada Krantz ve diğerleri'nin (1993) çalışmasında olduğu gibi çizelge hazırlama becerisi annelere öğretilmemiştir. Çizelge tamamen uzman tarafından hazırlanmış sadece etkinlik belirlemek amacıyla tercih değerlendirmesinde annelerden yardım alınmıştır. Çalışmanın sonunda ebeveynlerin tüm yüksek uygulama güvenirliği ile becerinin tüm basamaklarını olması gerektiği gibi gerçekleştirerek etkinlik çizelgelerini uygulayabildikleri, çocukların ise etkinlikle meşgul olma ve çizelge izleme beceri düzeylerinde artış görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışmaya benzer olarak Goldman ve diğerleri'nin (2018) ebeveynler tarafından sunulan etkinlik çizelgesi uygulamasının çocukların çizelge kullanımı ve etkinlikler arası geçiş becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda iki katılımcı annenin yüksek uygulama güvenirliği ile uygulamayı gerçekleştirdikleri sonucu elde edilmiştir. Ebeveynlere etkinlik çizelgesi uygulama becerisi kazandırmayı hedefleyen ve ulusal alanyazında ki tek çalışma niteliğinde olan Dalgın-Eyiip ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen çalışmada bu araştırmada olduğu gibi OSB tanılı çocuğa sahip bir anneye hem çizelge hazırlama becerisinin hem de çizelge izlemeyi öğretme becerisi kazandırmanın hedeflendiği ve çalışma sonunda annenin çizelge hazırlama becerisini edindiği ve yüksek uygulama güvenirliği ile çizelge izlemeyi öğretme sürecini çocuğuna uyguladığı bulgusu edilmiştir. Ancak bu araştırmanın Dalgın-Eyiip ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmadan katılımcı sayısı, eğitimin sunuş biçimi ve çizelge hazırlamada izlenen süreç açısından farklılaştığı görülmektedir. Bu farklardan en belirgin ve önemli olanı Dalgın-Eyiip ve diğerleri'nin (2018) çalışmayı tek bir anne ile ev ortamında ancak yüz yüze eğitim sunarak yürütmüş olmalarıdır. İkinci olarak ise çizelgede yer alacak etkinlikleri belirlemede Wong (2016) çalışmasındakine benzer şekilde tercih değerlendirmesi kullanılmıştır. Bu araştırmada ise çizelgede yer alacak etkinliklere araştırmacı tarafından belirlenen rutinler kapsamında tamamen

annelerin kendilerinin karar vermesi ve çizelgeyi tamamen annelerin kendilerinin hazırlaması amaçlanmış ve çizelge izleme becerisi çocuklara anneleri tarafından kazandırılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma diğer çalışmalarda farklılıklar şeklinde ortaya çıkan sınırlılıkları azaltarak alanyazının genişletilmesine katkıda bulunmaktadır.

Ayrıca alanyazında ebeveynlere etkinlik çizelgeleri uygulaması dışında farklı becerileri öğretmek amacıyla hazırlanan ve uzaktan eğitim aracılığıyla sunulan aile eğitimi programlarının ebeveynlerin bilgi düzeyine olan etkisinin (Hamad vd., 2010; Heitzman-Powel ve diğerleri 2013; Ingersoll ve Berger, 2015; Ingersoll vd., 2016; Pickard vd., 2016) ve ebeveynlerin uygulama yapma becerisi üzerine olan etkisinin değerlendirildiği çalışmalardan (Heitzman-Powel vd., 2013; Ingersoll ve Berger, 2015; Ingersoll vd., 2016; Pickard vd., 2016; Vismara vd., 2012; Vismara vd., 2013; Wacker vd., 2013) elde edilen bulgularının bu araştırmanın bulgusunu desteklediği görülmektedir.

Ebeveyn eğitimi üzerine yapılan tek denekli araştırmalar, gerekli eğitim uygun şekilde verildiğinde ebeveynlerin birçok yöntem ve tekniği yüksek uygulama güvenirliği ile uygulayabilecekleri üzerine vurgu yapmaktadır (Meadan ve Daczewitz, 2015; Reagon ve Higbee, 2009; Symon, 2005; Suess vd., 2014; Wainer ve Ingersoll, 2015). Bu araştırmada da aile eğitmi programı ile sunulan eğitimi tamamlayan annelerin hedef becerileri yüksek uygulama güvenirliği ile uyguladıkları sonucu elde edilmiştir. Bunun nedeninin aile eğitimi programının sunumunda kullanılan teknik ve yöntemler olduğu düşünülmüştür. Aile eğitimi programı bilgilendirme, bağımsız uygulama ve geri dönüt olarak üç aşama halinde annelere sunulmuştur. Bilgi verme aşamasında bol görselli olarak hazırlanan el kitabı ve PowerPoint slayt sunumları kullanılmıştır. Bu slaytlarda yer alan örnek videolarla ebeveynlere hem model olunmuş hem de soru cevap, tartışma gibi teknikler kullanılarak ebeveynlerin konuları iyice anlamaları sağlanmıştır. Bilgilendirme oturumlarının ardından annelere çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretim çalışmasına danışmanlık/koçluk yapılarak geri dönütlerin verildiği oturumlar düzenlenmiştir. Bu oturumlarda annelere kendi öğretim çalışmalarına ait videolar izletilerek bu videolar üzerinde tartışma ve doğru ya da yanlış gerçekleştirdikleri basamaklarla ilgili geri dönüt verilmesini içeren bir süreç izlenmiştir. Eğitim sunumunda yararlanılan bu sürecin annelerin hedef beceriyi

kısa sürede yüksek uygulama güvenirliği ile sunmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Alanyazında ebeveynleri öğretici alarak yetiştirmek amacıyla gerçekleştirilen aile eğitimi programlarının ebeveynlere sunumunda kullanılan yöntem ve tekniklere bakıldığında araştırmamızda olduğu gibi öncelikle ailelere kazandırılması hedeflenen beceriye ilişkin bilgilendirici oturumların örnek videolu, görselli ve yazılı slayt sunumlarıyla yapıldığı ve ardından rehberli ve/ya da bağımsız uygulamalarla birlikte koçluk oturumlarının düzenlendiği görülmektedir. Ayrıca soru cevap, model olma, tartışma, ev ödevi verme gibi çeşitli tekniklerin de kullanıldığı görülmektedir. Alanyazında ki etkinlik çizelgesi uygulama becerisinin uzaktan eğitim ile sunulan aile eğitimi programı ile ebeveynlere kazandırılan çalışmalar **(**Gerencser vd.,, 2017)**,** etkinlik çizelgesi uygulama becerisinin yüz yüze eğitim ile sunulan aile eğitimi programı ile ebeveynlere kazandırılan çalışmalara (Dalgın-Eyiip vd., 2018; Goldman vd., 2018; Krantz vd., 1993; Wong, 2016), farklı becerilerin yüz yüze eğitim ile sunulan aile eğitimi programı ile ebeveynlere kazandırıldığı çalışmalar (Aktaş, 2015; Sönmez, 2008; Turan vd., 2019) ve ebeveynlere farklı becerilerin uzaktan eğitim ile sunulduğu aile eğitimi programı ile kazandırılan çalışmalar (Aggarwal, vd., 2015; Benson vd., 2018; Douglas vd., 2017; Kizir, 2018; Vismara vd., 2012; Vismara vd., 2013) incelendiğinde benzer yöntem ve tekniklerle (bilgi verme, model olma, rehberli ve bağımsız uygulamalar, koçluk-geri dönüt vb.,) aile eğitimi programını uygulayarak ebeveynleri eğittikleri görülmektedir. Ebeveynlere etkinlik çizelgesi uygulama becerisi kazandırmak amacıyla yüzyüze eğitimle gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılan yöntem ve tekniklere bakıldığında: Krantz ve diğerleri'nin (1993) annelere etkinlik çizelgesi uygulama becerisi kazandırmak amacıyla model olma, rehberli uygulama ve geri dönüt verme; Wong'un (2016) ve Dalgın-Eyiip ve diğerleri'nin (2018) annelere etkinlik çizelgesi uygulama becerisi kazandırmak amacıyla bilgi verme, model olma, prova yapma ve geri dönüt verme; Goldman ve diğerleri'nin (2018) ise sözel açıklamalar, model olma, rehberli uygulama, geri bildirim ve bağımsız uygulamayla koçluk gibi teknik ve yöntemleri kulandıkları görülmektedir. Farklı becerilerin yüz yüze eğitimlerle ebeveynlere kazandırıldığı çalışmalar da kullanılan yöntem ve tekniklere bakıldığında: Sönmez'in (2008) annelere tuvalet eğitimi becerisi kazandırmak amacıyla bilgilendirici sunu, model olma, prova

etme; Aktaş'ın (2015) annelere Milieu öğretim tekniği kullanma becerisi kazandırmak amacıyla bilgilendirici sunum, örnek videolar, rol oynama; Turan ve diğerleri'nin (2019) anneye dil gelişimini desteklemeye yönelik stratejileri kullanma becerisi kazandırmak amacıyla bilgilendirici sunu, model olma ve geri dönütler gibi teknik ve yöntemlerle ebeveynlere eğitim sunulduğu görülmektedir. Farklı becerilerin uzaktan eğitim ile ebeveynlere kazandırıldığı çalışmalar da kullanılan yöntem ve tekniklere bakıldığında: Vismara ve diğerleri'nin (2012, 2013) çalışmasında çocuklarının dil ve konuşma, taklit becerilerini geliştirmeleri amacıyla ebeveynlere bilgilendirme, ebeveyn-çocuk etkileşiminin gözlemlenmesi ve uzman tarafından geri dönüt verilmesini kapsayan koçluk; Aggarwal ve diğerleri'nin (2015) çalışmasında çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmeleri sağlamak amacıyla ebeveynlere PowerPoint sunumları ve video kliplerle bilgilendirme eğitimi verildikten sonra ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri uygulama videosu ebeveynlerle izlenerek geri bildirim verilmek suretiyle koçluk; Benson ve diğerleri'nin (2018) çalışmasında çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmeleri amacıyla video konferanslarla koçluk; Douglas ve diğerleri'nin (2017) çalışmasında çalışmasında da benzer şekilde görsel ve yazılı şekilde hazırlanan slaytlarla bilgilendirme yapılarak örnek videolarla model olunması sağlanmış ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları öğretime online geri dönütler gibi teknik ve yöntemlerle ebeveynlere eğitim sunulduğu görülmektedir. Ülkemizde Kizir (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da annelerin çocuklarına taklit becerilerini kazandırmaları için benzer şekilde eğitim ve koçluk oturumları düzenlendiği, eğitim oturumlarında PowerPoint slaytları kullanılarak örnek video kliplerle annelere model olunması suretiyle bilgilendirme yapıldığı ve koçluk oturumları ile de annelerin sundukları öğretim sürecine geri bildirimlerde bulunduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulgularında annelerin çizelge izlemeyi öğretme becerisini farklı sayıda (Birinci anne 8, ikinci anne 9, üçüncü anne 7) oturum sonunda edindikleri belirlenmiştir. Annelerin öğretim oturumlarında gerçekleştirdikleri hatalar incelendiğinde özellikle ilk oturumlarda öğretime hazırlık aşamasında ilerleyen oturumlarda ise genellikle hata düzeltme sürecinde yaptıkları hatalardan dolayı doğru tepki yüzdelerinin düşük olduğu ve dolayısıyla %80 doğru tepki ölçütüne ulaşmalarını etkilediği görülmektedir. Annelerin ilk oturumlarda öğretime hazırlık aşamasında öğretim sunulan alandaki fiziksel şartlardan dolayı

çizelge ya da materyallerin çocuğun rahatlıkla kullanabileceği alana yerleştirilmemesi (materyallerin yanında farklı araç-gereçlerin bulunması, zeminin dar olması vb.), çizelgenin açık unutulması gibi hatalar yaptığı, öğretim sürecinde ise genellikle hata düzeltme sürecinde bir önceki ipucu düzeyine dönmek yerine istemsiz olarak işaret ya da sözel ipucu kullanma gibi hatalar yaptıkları belirlenmiştir. Anneler ile gerçekleştirilen geri dönüt oturumlarında annelerin öğretim sürecinde konuşmamaları gerektiğini bilmelerine rağmen istemdışı şekilde bu hatayı yaptıklarını belirten ifadeler kullanmışlardır. McClannahan ve Krantz (1999) tarafından da etkinlik çizelgesi öğretim sürecinin en zor yanının sıklıkla birey ile konuşmamayı hatırlamak olduğu vurgulanmaktadır. Annelerin bu hatayı istemdışı olarak yapmaları ve aşamalı yardımı ve hata düzeltme sürecini doğru şekilde uygulamalarını etkilemesinin nedeni olarak çocuklarının bilişsel düzeylerinden kaynaklandığı düşünülmüş ve annelerle gerçekleştirilen oturum sayılarının farklı olmasının nedeni de bununla açıklanmıştır. Hedef beceriyi 7 oturum gibi en kısa sürede edinen ve çocuğu diğer katılımcılara kıyasla daha ağır düzeyde otizme sahip olan üçüncü katılımcı Fatma Hanım, bağımsız yaşam becerilerinin birçoğunu çocuğuna çok uzun zaman boyunca tam fiziksel ipucuyla yaptırdığı ve sistemli ve düzenli şekilde olmasa da ipucu silikleştirme ve hata düzeltme sürecini yaşamlarının içerisinde çok yaygın şekilde kullandığını ifade etmiştir. Dolayısıyla ipucu sunma, geri çekme ve hata düzeltme sürecini uygulamada daha kısa zamanda ustalaşma nedeninin bu şekilde açıklanabileceği düşünülmüştür. Ancak daha hafif otizme sahip olan ve bilişsel düzeyi daha yüksek olan çocukların anneleri (Bahar ve Leyla Hanım) tarafından ise yaşamları içerisinde özellikle çocuklarının yaşı daha küçükken fiziksel yardımı çokça kullanmış olmalarına rağmen son yıllarda sözel ipucu ve işaret ipucunu daha yaygın şekilde kullandıkları ifade edilmiştir. Dolayısıyla bir ve ikinci annenin hata düzeltme sürecinde istem dışı olarak işaret ve sözel ipucunu kullanama hatasına üçüncü anneye kıyasla daha fazla düştükleri, bu hataların ise doğru tepki yüzdesini düşürmesi nedeniyle üçüncü anneye oranla daha uzun sürede (Bahar Hanım 8 oturumda ve Leyla Hanım 9 oturumda) beceriyi edindikleri düşünülmüştür.

Etkinlik çizelgesi kullanımı öğretim sürecinde aşamalı yardımla öğretim yönteminin kullanılması önerilmektedir (McClannahan ve Krantz, 1999) Alanyazında uzman ya da ebeveyn tarafından etkinlik çizelgesi izleme becerisinin

öğretildiği çalışmaların öğretim sürecinde farklı ipuçlarının kullanıldığı çalışmalar yer alsa da çalışmaların büyük bir çoğunluğunda etkinlik çizelgesi izleme becerisinin öğretim sürecindde aşamalı yardımla öğretim kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmaların hiçbirinde aşamalı yardım sürecinin etkinlik çizelgesi izleme becerisinin öğretiminde kullanılmasına ilişkin açık ve ayrıntılı bilgi yer almadığı göze çarpmaktadır. Bu araştırmada ise özellikle aşamalı yardımla öğretim sürecinin çizelge izleme becerisinin öğretiminde kullanımına ilişkin ayrıntılı bilgi sunulmuştur. Sürecin açık ve ayrıntılı şekilde verilmesinin araştırmanın önemli bir özelliği olduğu, diğer araştırmaların bu sınırlılığını azaltarak hem ebeveyn hem de eğitimcilere geniş bir rehber niteliğinde olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın ileriki araştırmalarda sistematik şekilde yinelenmesini sağlayarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu ise programı tamamlayan anneler tarafından sunulan öğretim sürecinin OSB tanılı çocukların etkinlik çizelgesi izleme becerisi edinmeleri üzerinde etkili olduğudur. Katılımcı çocuklardan elde edilen veriler incelendiğinde anneler tarafından gerçekleştirilen farklı sayıda öğretim oturumları sonunda (Ege 8 oturum, Ozan 10 oturum, Nil 12 oturum) çocukların etkinlik çizelgesi izleme becerisini belirlenen ölçütü karşılar düzeyde edindikleri görülmektedir. Çocukların hedef beceriyi edinmelerinin nedeninin aile eğitimi programına ait oturum sunumlarında kullanılan yöntem ve tekniklerin annelerin hedef beceriyi edinmeleri üzerinde olumlu etki yaratması ve annelerin yüksek uygulama güvenirliği ile çocuklarına öğretim sunabilmeleri olduğu düşünülmektedir. Alanyazında yer alan ve ebeveynler tarafından çocuklarına etkinlik çizelgesi ya da farklı türde hazırlanmış görsel çizelge kullanım sürecinin uygulatıldığı çalışmalar araştırmamızın bu bulgusunu desteklemektedir (Buschbacher vd., 2004; Clarke vd., 1999; Dalgın-Eyiip vd., 2018; Gerencser vd., 2017; Goldman, 2018; Krantz vd., 1993; Wong, 2016). Krantz ve diğerleri'nin (1993) çalışmasında annelerin çocuklarına yüksek uygulama güvenirliği ile etkinlik çizelgesi kullanımına ilişkin öğretim sundukları, çocukların çizelge ve etkinlikle meşgul olma davranışlarının arttığı problem davranışlarının ise azaldığı bulgularına ulaşılmıştır. Clarke ve diğerleri (1999), tarafından yürütülen çalışmada anne tarafından uygulanan ve değerlendirmeye dayalı müdahalenin çocuğun sabah rutinini tamamlaması, problem davranışlarınızı azaltması ve etkinlikle meşgul olma becerisi üzerine olan etkililiğinin değerlendirilmiştir.

Çalışma sonunda katılımcının problem davranışlarında azalma etkinlikle meşgul olmada artış ve sabah rutini tamamlama süresinde azalış olduğu sonucu elde edilmiştir. Buschbacher ve diğerleri (2004), işlevsel değerlendirme ve olumlu davranış desteği kullanımının çocuğun etkinlikle meşgul olma davranışını arttırmak ve problem davranışlarını azaltmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada ebeveyn tarafından giysi değiştirme ve giysi yerleştirme gibi etkinliklerden oluşan rutinlerin yer aldığı resimli etkinlik çizelgesinin ev ortamında kullanımı amaçlanmıştır. Ebeveynin işlevsel değerlendirme ve olumlu davranış desteğini çizelge kullanımı sırasında uygulaması beklenilmiştir. Araştırma sonunda ev ortamında uygulanan etkinlik çizelgeleri öğretim sürecinin çocuğun etkinliği tamamlamada %80 oranında artışa ve problem davranışlarda %55 oranında düşüşe ve rutinde yer alan etkinlikleri tamamlama süresinde düşüşe yol açtığı sonucu elde edilmiştir. Wong (2016), çalışmasında benzer şekilde OSB tanılı çocuğa sahip annelere oyun becerilerinin yer aldığı fotoğraflı etkinlik çizelgesi öğretim sürecini kazandırmada hazırlanan programın ve anneler tarafından gerçekleştirilen öğretim sürecinin çocukların çizelge takip ve etkinlikle meşgul olma becerisi üzerine olan etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda çocukların etkinlikle meşgul olma ve çizelge izleme beceri düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dalgın-Eyiip ve diğerleri'nin (2018) çalışmasında katılımcı annenin sunduğu öğretim sürecinin annenin genç çocuğunun serbest zaman etkinliklerine dayalı çizelge izleme becerisini edinmesinde etkili olduğu, annenin beceriyi sürdürerek beceriyi farklı ortama genellediğini gösteren bulgular elde edilmiştir. Goldman ve diğerleri'nin (2018) çalışmasında ise anneler tarafından etkinlik çizelgesi öğretim süreci uygulanmasının çocukların bağımsız çizelge kullanımı ve etkinlikler arası geçiş becerileri üzerine olan etkisini değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışma sonunda iki katılımcı annenin yüksek uygulama güvenirliği ile uygulamayı gerçekleştirdikleri ancak bir annenin çocuğunun verilerinin hem daha düşük hem de çok değişken olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca alanyazında uzmanlar tarafından etkinlik çizelgesi kullanımının OSB tanılı çocuklara öğretildiği ve farklı değişkenler üzerine olan etkisinin incelendiği birçok çalışmada (Arslan, 2017; Birkan vd., 2007; Blum-Dimaya vd., 2010; Çuhadar, 2008; Dalgın-Eyiip, 2011; Daneshvar vd., 2019; Eliçin ve Tunalı, 2016; Elmacı, 2018; Gülşen, 2019; Göç, 2016; Kimball vd., 2004; Mechling ve Gast, 1997; Meral, 2018; Pierce ve

Schreibman, 1994; Ülke-Kürkçüoğlu vd., 2011; Wacker ve Berg, 1983; Wacker vd., 1985; Yılmaz, 2017) katılımcı çocukların hedeflenen becerileri edindiğini gösteren bulgularda bu bulgumuzu destekler niteliktedir.

Araştırmada tüm katılımcı çocukların hedef beceriyi edindikleri ancak her çocuk ile gerçekleştirilen öğretim oturumu sayısının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ilk nedeninin çocukların farklı yaş ve bilişsel özelliklere sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmüştür. Araştırmanın ilk katılımcı annesi Bahar Hanım hedef beceriyi 8 oturumda ve 12 yaş ile araştırmanın en büyük katılımcı çocuğu olan Ege, hedef beceriyi annesi gibi 8 oturum sonunda edinmiştir. Bunun sebebinin Ege'nin hafif düzeyde OSB'ye sahip olması ve bilişsel düzeyinin yüksek olması dolayısıyla Bahar Hanım tarafından Ege'ye sunulan ipuçlarının daha hızlı ve erken silikleştirilerek Ege'ye daha fazla bağımsız hareket etme imkanının verilebilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. İkinci anne Leyla Hanım ise hedef beceriyi 9 oturumda edinirken Leyla Hanım'ın 10 yaşında ki çocuğu Ozan'ın hedef beceriyi 10 oturumda edindiği görülmektedir. Bunun nedeninin ise Ozan'ın Ege'ye kıyasla bilişsel düzeyinin biraz daha düşük olması ve otizm spektrum bozukluğuna ilişkin semptomların biraz daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte Ozan'ın evinin yan binasında bir dikim atölyesinin olması ve müzik, konuşma ve gürültü seviyesinin zaman zaman artması Ozan'ın dikkatini dağıtarak beceriye odaklanmasını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Üçüncü katılımcı anne Fatma Hanım ve çocuğu Nil'in bulguları incelendiğinde ise Fatma Hanım'ın hedef beceriyi 7 oturum gibi çok kısa bir zamanda edinmiş olmasına rağmen araştırmanın 9 yaş ile en küçük katılımcı çocuğu olan Nil'in ancak 12 oturum sonunda hedef beceriyi ölçütü karşılar derecede ancak Ege ve Ozan'a göre daha düşük doğru tepki düzeyi ile edinmiş olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin Nil'in diğer çocuklara oranla yaşının daha küçük olması, daha ağır düzeyde otizme sahip olması ve bilişsel düzeyinin diğer çocuklara oranla biraz daha düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımcı çocukların yaş ve bilişsel özelliklerinin biriinden farklı olması araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülsede bu araştırmada ki ana hedef annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama ve çizelge izlemeyi öğretme becerisi edinmeleri olarak belirlendiğinden bu sınırlılığın göz ardı edilebileceği düşünülmüştür.

Oturum sayılarının farklı olmasının diğer bir nedeninin ise katılımcı annelerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretim oturumlarının farklı sıklıkta yapılmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bahar ve Leyla Hanım çocuklarıyla her gün sabah ve akşam olmak üzere iki kere öğretim oturumu gerçekleştirirken Fatma Hanım ise gün sadece bir kere akşam vakti çocuğuna öğretim sunmuştur. Dolayısıyla Nil'in 12 oturum gibi daha uzun sürede beceriyi edinmiş olmasının sebebinin hem Nil'in OSB'sinin diğer çocuklara göre daha ağır olması hem de iki öğretim oturumu arasında ki sürenin diğer çocuklarınkine kıyasla daha uzun olmasından kaynaklanıyor olabileceğiyle açıklanmış ve araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülmüştür.

Ayrıca etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme ve çizelge izleme becerileri birbirine benzer ancak beceri analizi basamakları incelendiğinde farklı basamakları gerçekleştirmeyi gerektirse de anne ve çocukların hedef becerileri edinmeleri için gerçekleştirilen her bir oturumda elde edilen doğru tepki yüzdelerinde farklılıklar olduğu göze çarpabilir. İlk iki katılımcı annenden etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisine ilişkin elde edilen doğru tepki yüzdeleri ile çocuklardan çizelge izlemeyi edinmeye ilişkin elde edilen doğru tepki yüzdelerindeki artışın birbiri ile doğru orantılı olması ancak üçüncü katılımcı anne ve çocuğunun hedef becerilere ilişkin doğru tepki yüzdeleri arasında ise çok değişken bir fark olmasının da yukarıda bahsedilen iki nedene bağlı olarak açıklanmaktadır.

Etkinlik çizelgeleri kullanımının OSB tanılı bireylere sağladığı yararlardan biri becerilerin genellemesini arttırmasıdır (Santman, 2018). Birey çizelge izleme becerisinde ustalaştığında farkı bir çizelgeye geçmeden önce eski çizelge içerisindeki etkinliklerin sırasının değiştirilmesi, yeni etkinlikler eklenmesi ve çizelgelerin genişletilmesi gibi yollarla edindiği becerisinin genellenmesi sağlanabilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada da hem annelerin hem de çocukların edindikleri beceriyi genellemelerini sağlamak amacıyla aynı yöntem kullanılmış ve çizelgede yer alan dört kişisel bakım ile ilgili olan etkinlikten ikisi yine farklı kişisel bakım etkinliği ile değiştirilmiştir. Ayrıca çizelgede yer alan önceki etkinlikler yeni etkinliklerle birlikte farklı bir sıra ile çizelgeye yerleştirilmiştir. Genelleme verilerine bakıldığında her üç annenin de çocuklarının yeni çizelge kullanımında gereksinim duydukları yardım düzeyini sunarak çizelge izlemeyi öğretme becerisini genelleyebildikleri görülmüştür. Genelleme verilerinde

çocukların verdiği doğru tepki yüzdelerine bakıldığında ise Ege'nin sadece çizelge yer alan yeni ilk resmi gördüğünde duraksadığı ve annesinden ipucu almak için yüzüne baktığı annesinin sunduğu ipucunun ardından zorlanmadan yeni çizelgeyi izleyerek tüm etkinlikleri ölçütü karşılar düzeyde yerine getirdiği belirlenmiştir. Ozan'ın ilk oturumda yeni etkinlikleri yerine getirmede biraz zorlandığı ancak annesinin sunduğu ipuçları ile ikinci oturum itibari ile ölçütü karşılar düzeyde beceriyi sergilediği görülmüştür. Alanyazında yer alan ve ebeveyn tarafından sunulan etkinlik çizelgelerinin çocuk tarafından genellenmesi yapılan çalışmaların Ege ve Ozandan elde edilen bulguları desteklediği görülmektedir (Buschbacher vd., 2004; Clarke vd., 1999; Dalgın-Eyiip vd., 2018; Gerencser vd., 2017; Goldman vd., 2018; Krantz vd., 1993; Wong, 2016). Araştırmanın katılımcı çocuklarından Nil'in ise yeni çizelgeyi annesinin ipuçları olmadan beş oturumda izleyemediği ve beceriyi ölçütü karşılar düzeyde genelleyemediği belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak yine Nil'in OSB düzeyinin diğer çocuklara kıyasla daha ağır olması ve bilişsel düzeyinin daha düşük olmasından kaynaklandığı ayrıca gerçekleştirilen oturum sıklığınında etki yarattığı düşünülmüştür.

Araştırmadan elde edilen son bulgu ise araştırmanın sosyal kabulüne ilişkindir. Etkinlik çizelgeleriyle ilgili yapılan derleme çalışmalarında sosyal geçerlilik önemli bir etken olarak vurgulanmaktadır (Banda ve Grimmett, 2008). Bu araştırmanın sosyal geçerliliği ise hem anne hem de çocuklardan hazırlanan açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Anneler ve çocuklardan elde edilen veriler analiz edildiğinde tüm annelerin ve iki çocuğun (Ege ve Ozan) araştırmaya ilişkin olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Alanyazında etkinlik çizelgeleri ile ilgili yapılan çalışmalarda ebeveynlerden elde edilen sosyal geçerlik bulgularında da ebeveynlerin olumlu görüş bildirdikleri ve bu çalışmanın sosyal geçerlik bulgularını destekledikleri görülmektedir (Dalgın-Eyiip vd., 2018; Wong, 2016). Anneler tarafından çalışmaya katılmaktan keyif alındığı, pandemi dönemine denk gelen uygulamanın uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmiş olması hem onların ev rahatlığında, masrafsız bir eğitim almalarını sağladığını hem de günlük yaşamlarına olumlu şekilde hareket kattığı belirtilmiştir. Eğitimde kullanılan materyallerin uygun ve yeterli olduğu ve çizelge kullanımına devam edeceklerini belirtmişlerdir. Annenin biri şerit şeklinde çizelge ile çocuğuna çizelge kullandırtmaya devam edeceğini belirtmiştir. Son olarak ise her üç annede farklı bir çalışmaya katılmaya gönüllü olacaklarını belirtmişlerdir. Çocuklardan

toplanılan sosyal geçerlik verilerinde ise ilk iki katılımcı annenin çocuğu çalışmadan ve anneleriyle çalışmaktan keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Bir annenin çocuğundan ise (Nil) sosyal geçerlik sorularına ilişkin yanıt alınamamıştır.

Bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak araştırmanın asıl hedef kitlesi OSB tanılı çocuğa sahip anneler olsa ve annelerin ön koşul becerileri buna göre belirlenmiş olsa da katılımcı çocuklar için belirlenen ölçüt ve ön koşul becerilerin bu araştırmanın sınırlılıklarından biri olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcılarının çocuklarının sahip olması gereken ön koşul beceriler ve ölçütler belirlenirken çocukların otizm düzeylerine ilişkin herhangi bir ölçüt konulmamıştır. Çocukların OSB tanılı olması ve karmaşık olmayan bazı basit öz bakım becerilerini yerine getiriyor olmaları yeterli olarak düşünülmüştür. Dolayısıyla araştırmaya katılmasının uygun olduğu düşünülen annelerin OSB tanılı çocuklarının yaşları ve bilişsel düzeyleri birbirinden farklıdır. Bu araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise annelerin çocuklarıyla gerçekleştireceği öğretim zamanı ve sıklığına kendilerinin belirlemiş olmasıdır. Öğretim zamanına her annenin kendisinin karar vermesinin nedeni annelerin normal yaşamlarını etkilememek ve çalışmayı bir zorunluluk olarak görmeden istekli şekilde katılımlarını sağlamaktır. Annelere sadece sabah ve akşam olmak üzere günde iki kere çocukları ile çalışmalarının verimli olabileceği konusunda öneride bulunulmuştur. Ancak üçüncü katılımcı anne hem yarı zamanlı olarak çalışıyor olması hem de OSB tanılı çocuğunun yanında iki çocuğunun daha olması sebebiyle sadece günde bir kere akşam çalışabileceğini ifade etmiştir. Bu sınırlılıkların katılımcı çocukların hedef beceriyi edinme süresini ve hatta annelerin hedef beceriyi edinme düzeyine etki edeceği düşünüldüğünden dolayı sınırlılık olarak kabul edilmiştir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuç

OSB tanılı çocuğa sahip annelere video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle sunulan aile eğitimi programının etkinlik çizelgesi hazırlama ve etkinlik çizelgesi uygulamadaki etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmanın bulguları incelendiğinde; video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle sunulan aile eğitimi programının annelerin etkinlik çizelgesi hazırlama ve etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme becerisi edinmeleri üzerinde etkili olduğu, anneler tarafından sunulan öğretim süreci ile çocukların etkinlik çizelgesi izleme becerisini kazanarak üç çocuktan ikisinin beceriyi farklı çizelgeye genelleyebildikleri ve araştırmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

6.2 Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları dikkate alınarak uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik olarak belirlenen önerilere yer verilmiştir.

6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öncelikle özel gereksinimi olan çocuğa sahip ailelere gereksinim duydukları konularda hazırlanan aile eğitimi programlarının uzaktan eğitim aracılığıyla uygulanmasının planlanması ve daha çok aileye ulaşılabilmesi açısından yaygınlaştırılması önerilmektedir.
2. Özel eğitim alanında çalışan yöneticiler, eğitimciler ve yardımcı personellere yönelik olarak da gereksinim duydukları konularda uzaktan eğitim uygulamalarının planlanması önerilmektedir
3. Özel gereksinimi olan çocuklara gereksinim duydukları konularda destek hizmetin uzaktan eğitimle sunulması planlanabilir.

6.2.2 İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Aynı araştırma baba, kardeşler, her iki ebeveyn ya da tüm aileyle bir arada katılımı gibi farklı kişilerle yapılması ya da katılımcı sayısının arttırılması planlanabilir.
2. Aynı araştırma farklı yaş ve farklı grupta yer alan özel gereksinimi olan çocuğa sahip ebeveynlerle gerçekleştirilebilir.

3. Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretme sürecinde aşamalı yardımla öğretim dışında farklı bir yöntem kullanılarak aynı araştırma yinelenebilir.
4. Bu araştırmada klasör şeklinde etkinlik çizelgesi kullanılmıştır. Ancak farklı şekilde hazırlanmış (bilgisayar, tablet, telefon gibi bir teknolojik araç ile ya da şerit şeklinde vb.) etkinlik çizelgesinin ebeveynlere kullanımının öğretilmesine ilişkin bir çalışma planlanabilir.
5. Aynı araştırma farklı alanlardan becerilerle (toplumsal yaşam, iş ve meslek becerileri, akademik beceriler, iletişim becerileri vb.) hazırlanan çizelgelerle gerçekleştirilebilir.
6. Bu araştırmada geliştirilen aile eğitimi programının sunumu uzaktan eğitimle ve grup olarak tüm katılımcılarla bir arada yapılabilir ve etkililiği incelenebilir.
7. Ebeveynlere etkinlik çizelge uygulamasının öğretimi amaçlanan aile eğitimi programının uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimle sunumlarının verimlilikleri karşılaştırılabilir.

7. KAYNAKLAR

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

Aggarwal, D., Garnett, R., Ploderer, B., Vetere, F., Eadie, P., & Davidson, B. J. (2015). Understanding video based parent training ıntervention for children with autism. In M. Gibbs, W. Smith, M. Carter, F. Vetere & B. Ploderer (Eds.), Proceedings of the 27th Australian Computer-Human Interaction Conference (OzCHI). Association for Computing Machinery, United States of America, pp. 10-19. http://dx.doi.org/ 10.1145/2838739.2838770

Akanksha, M. Sahil, K. Premjeet, S. ve Bhawna, K. (2011). Autism spectrum disorders (ASD). *International Journal of Research in Ayurveda & Pharmacy- IJRAP, 2*(5), 1541-1546.

Amaral, D., Dawson, G., & Geschwind, D. (2011). *Autism Spectrum Disorders.* University Press.

American Psychiatric Association-APA (2013). *Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders (5th Ed.).* American Psychiatric Association.

Akers, J. S., Higbee, T. S., Pollard, J. S., Pellegrino, A. J., & Gerencser, K. R. (2016). An evaluation of photographic activity schedules to increase independent playground skills in young children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 49*(4), 954-959. https://doi.org/10.1002/jaba.337

Akers, J. S., Higbee, T. S., Gerencser, K. R., & Pellegrino, A. J. (2018). An evaluation of group activity schedules to promote social play in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51, 553–570. https://doi.org/10.1002/jaba.474

Akgül, H. (2010). *Otizmli çocuklara fotoğraflı etkinlik çizelgesi takip etme becerisi kazandırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul Türkiye.

Aksoy, Y. ve Nayir, A. E. (2020). Suzuki yöntemi ile keman eğitiminde çevrimiçi ve çevrimdışı uzaktan eğitim araçlarının kullanımına ilişkin aile ve uzman görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(104), 442-465. http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.42684

Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmli çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme–model olmayı kullanmalarındaki etkililiği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu Türkiye.

Ardıç, A. (2010). Aile eğitimi uygulama modelleri. A. Cavkaytar (Editör), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (ss.249-288). Maya Akademi.

Arslan, E. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere halı dokuma becerisinin öğretilmesinde etkinlik çizelgesi ile yapılan öğretimin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi,, Bolu Türkiye.

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

Bailey, D. B., & Simeonsson, R. J. (1988). Assessing Needs of Families with Handicapped Infants. *The Journal of Special Education*, *22*(1), 117-127. https://doi.org/10.1177/ 002246698802200113

Bailey, D. B. & Blasco, P. M. (1990). Parents' perspectives on a written survey of family needs. *Journal of Early Intervention, 14*(3), 196-203. https://doi.org/10.1177/ 105381519001400302

Baker, B.L., Brightman, A.J., Heifetz, L.J., & Murphy, D.M. (1976). *Advanced self-help skills*. Research Press.

Baker, B. L., & McCurry, M. C. (1984). School-based parent trainin: An alternatif for parents predicted to demonstrate low-teaching proficiency folowing group training. *Education and Training of Mentally Retarded*, 19(4), 261-267. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8844-9_8

Banda, D., & Grimmet, E. (2008). Enhancing social and transition behaviors of persons with Autism through activity schedule: A review. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*(3), 324-333. http://www.jstor.org/stable/23879794

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Korona virüs (covıd-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *AJER-Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 368-397.

Batu, S. (2008). Caregiver-delivered home-based instruction using simultaneous prompting for teaching home skills to individuals with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *43*(4), 541-555. http://www.jstor.org/stable/23879682

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. https://doi.org/10.1111/jir.12456

Berbercan, F. (2010). *Problem davranışların azaltılmasına yönelik grup aile eğitim programı' nın babaların problem davranışları azaltılması için gerekli kavram ve işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniveristesi, Ankara Türkiye.

Betz, A., Higbee, T. S., & Reagon, K. A. (2008). Using joint activity schedules to promote peer engagement in preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41*(2), 237-241. https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-237

Bilgiç-Doğan, H. G. (2014). *Yükseköğretim Kurumlarında Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Programları Bileşenleri: Uygulamalar ve Sorun Alanları* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Anakara Türkiye.

Birisci, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 1*(2), 24-40.

Birkan, B., McClannahan, L.E., & Krantz, P.J. (2007). Effects of superimposition and background fading on the sight-word reading of a boy with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *1*(2007), 117-125. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.08.003

Birkan, B. (2013). Etkinlik çizelgeleri: otizmli çocuklara bağımsızlık, sosyal etkileşim ve seçim yapmayı kazandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *14*(01), 061-076. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000176

Birkan, B. (2015). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. A.G. Akçamete (Editör), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss.503-526). Kök Yayıncılık.

Blum-Dimaya, A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Hoch, H. (2010). Teaching children with autism to play a video game using activity schedules and game-embedded simultaneous video modeling. *Education and Treatment of Children, 33*(3), 351-370. https://doi.org/10.1353/etc.0.0103.

Boutot, A. E., & Dukes, C. (2011). Autism spectrum disorders: Foundations, characteristics, and effective strategies. In A. E. Boutot & B. S. Myles (Eds.), *Evidence-based practices for educating students with autism spektrum disorders* (pp. 68-92). Pearson Education.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.

Bozkurt, A. vd., (2020). Global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisisis. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1),

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D. Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, Jr., A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., …Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. Asian Journal of Distance Education, 15(1), 1-126. https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572

Briesemeister, J. M., & Schaefer, C. E. (1998). *Handbook of parent training: parents as co-therapist for children's behavior problems.* John Wiley & Son.

Brodhead, M. T., Higbee, T. S., Pollard, J. S., Akers, J. S., & Gerencser, K. R. (2014). The use of linked activity schedules to teach children with autism to play hide-and-seek. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *47*, 645–650. https://doi.org/10.1002/jaba.145

Brodhead, M. T., Courtney, W. T., & Thaxton, J. R. (2018). Using activity schedules to promote varied application use in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 51*(1), 80-86. https://doi.org/10.1002/jaba.435

Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*, 553-567. https://doi.org/10.1023/A:1005687310346

Buschbacher, P., Fox, L., & Clarke, S. (2004). Recapturing desired family routines: A parent-professional behavioral collaboration. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*, 25–39. https://doi.org/10.2511/rpsd.29.1.25

Burckley, E., Tincani, M., & Fisher, A. G. (2015). An iPad based picture and video activity schedule increases community shopping skills of a young adult with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Developmental Neurorehabil, 18*(2), 131-136. https://doi.org/10.3109/17518423.2014.945045

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd, 6*(2), 11-53.

Cavkaytar, A. (2010). Örnek aile eğitimi programları. A. Cavkaytar (Editör), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (ss. 289-333). Maya Akademi.

Cavkaytar, A. ve Özen, A. (2015). Aile katılımı ve eğitimi. A.G. Akçamete (Editör), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss.169-202). Kök Yayıncılık.

Cavkaytar, A. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Carlile, K. A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2013). Using activity schedules on the iPod touch to teach leisure skills to children with autism. *Education and Treatment of Children, 36*(2), 33–57. https://doi.org/10.1353/etc.2013.0015

Carmichael, T. (2005). *Teaching two children with autism to follow a computer mediated activtiy schedule utilizing microsoft powerpoint presentation software* (Unpublished Master's Thesis). The Universty of North Texas, ABD.

Carson, K. D., Gast, D. L., & Ayres, K. M. (2008). Effects of a photo activity schedule book on independent task changes by students with intellectual disabilities in community and school job sites. *European Journal of Special Needs Education*, *23*, 269-279. https://doi.org/10.1080/08856250802130475

Capps, L., Sigman, M., & Mundy, P. (1994). Attachment security in children with autism. *Development and Psychopathology, 6*(2), 249-261. https://doi.org/10.1017/S0954579400004569

Chan, J. M., Lambdin, L., Graham, K., Fragale, C. & Davis, T. (2014). A picture-based activity schedule intervention to teach adults with mild intellectual disability to use an iPad during a leisure activity. *Journal of Behavioral Education, 23*, 247–257. https://doi.org/10.1007/s10864-014-9194-8

Chang, G. C., & Satako, Y. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures | World Education Blog (wordpress.com)

Chen, B. B., & Yakubova, G. (2019). Promoting independence with vocational audio and video prompting for students with ASD. *Teaching Exceptional Children, 52* (2), 98-106. https://doi.org/10.1177/0040059919874308

Cheung, Y., Schulze, K., Leaf, J. B., & Rudrul, E. (2016). Teaching Community Skills to Two Young Children with Autism Using a Digital Self-Managed Activity Schedule. *Exceptionality, 24*(4), 241-250. https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1215654

Chiu, C., Turnbull, A. P., & Summers, J. A. (2013). What families need: validation of the family needs assessment for taiwanese families of children with intellectual disability and developmental delay. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *38*(4), 247-258. https://doi.org/10.1177/154079691303800404

Cirelli, C. A., Sidener, T. M., Reeve, K. F., & Reeve, S. A. (2016). Using activity schedules to increase on-task behavior in children at risk for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Education and Treatment of Children*, *39*(3), 283–300. https://doi.org/10.1353/etc.2016

Cihak, D. F. (2011). Comparing pictioral and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5,* 433-441. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.006

Clarke, S., Dunlap, G., & Vaughn, B. (1999). Family-centered, assessment-based intervention to improve behavior during an early morning routine. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*, 235–241. https://doi.org/10.1177/109830079900100406

Cruz-Torres, E., Duffy, M. L., Brady, M. P., Bennett, K.D., & Goldstein, P. (2020). Promoting daily living skills for adolescents with autism spectrum disorder via parent delivery of video prompting. *J Autism Dev Disordors, 50*(1), 212-223. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04215-6.

Cojocariu, V. M., Lazar, I., Nedeff, V., & Lazar, G. (2014). SWOT analysis of e-learning educational services from the perspective of their beneficiaries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116,* 1999-2003.

Connis, R. T. (1979). The effects of sequential pictorial cues, self-recording, and praise on the job task sequencing of retarded adults. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12,* 355- 361. http://doi.org/10.1901/jaba.1979.12-355

Curtiss, S. L., Pearson, J. N., Akamoglu, Y., Fisher, K. W. Snodgrass, M. R., Meyer, L. E. Meadan, H., & Halle, J. W. (2016). Bringing instructional strategies home reaching families online. *Teaching Exceptional Children, 48*(3), 159-167. http://doi.org/10.1177/0040059915605816

Çığlık, H. ve Bayrak, M. (2015). Uzaktan öğrenme ve yapısalcı yaklaşım. *IJODE, 1*(1), 87-102.

Çuhadar, S. (2008). *Resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecinin otistik özellikler gösteren çocukların serbest zaman becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkililiği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Türkiye.

Çuhadar, S. ve Diken, İ. H. (2011). Effectiveness of instruction performed through activity schedules on leisure skills of children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 46*(3), 386-398. http://www.jstor.org/stable/23880593

Dalgın-Eyiip, Ö. (2011). *Bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretimin otizm spektrum bozukluğu gösteren çocukların çizelge izleme ve rol oynama becerilerini öğrenmedeki etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Türkiye.

Dalgın-Eyiip, Ö. D., Ergenekon, Y. ve Çolak, A. (2018). Preparation of an activity schedule ınvolving leisure time activities and teaching of on-schedule by a mother with an adolescent with ASD. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(2), 207-220. https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.014

Daneshvar, S. D., Charlop, M. H., & Malmberg, D. B. (2019). A treatment comparison study of a photo activity schedule and social stories for teaching social skills to children with Autism Spectrum Disorder: brief report. *Journal Developmental Neurorehabilitation, 22*(3), 209-214. https://doi.org/10.1080/17518423.2018.1461947

Dauphin, M., Kinney, E. M., & Stromer, R. (2004). Using video- enhanced activity and martix training to teach sociodramatic play to a child with autism. *Journal of* schedules *Positive Behavior Interventions*, *6*(4), 238–250. https://doi.org/10.1177/10983007040060040501

Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(3), 163-169. https://doi.org/10.1177/108835760001500307

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems, 49*(1), 5-22. https://doi.org/10.1177/0047239520934018

Diken, İ. H. (2010). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Editör), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss.411-456). Pegem Akademi.

Dinçer, S. (2006, Şubat). *Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış*. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli,

Donofrio, A. F. (1976). Parent education vs. child psychotherapy. *Psychology in the Schools, 13*(2), 176-180. https://doi.org/10.1002/1520-6807(197604)13:2<176

Dooley, P., Wilczenski, F. L., & Torem, C. (2001). Using an activity schedule to smooth school transitions. *Journal of positive behavior interventions, 3*(1), 57-61. https://doi.org/10.1177/109830070100300108

Douglas, K. H., & Uphold, N. M. (2014). iPad® or iPod touch®: Evaluating selfcreated electronic photographic activity schedules and student preferences. *Journal of Special Education Technology, 29*(3), 1-14. https://doi.org/10.1177/016264341402900301

Douglas, S. N., Kammes, R., & Nordquist, E. (2017). Online Communication Training for Parents of Children With Autism Spectrum Disorder. *Communication Disorders Quarterly, 39*(3), 415-425. https://doi.org/10.1177/1525740117727491

Dugan, K. (2006). *Facilitating independent behaviors in children with autism employing picture activity schedules* (Doctoral Dissertation). Fairleigh Dickinson University, NJ United States.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving pactices research. Mental Reterdation and Developmental Disabilities, 3, 370-378. https://doi.org/10.1002/mrdd.20176

Durocher, J. S. (2011). Autism spectrum disorders: Foundations, Characteristics, and Effective Strategies. In A. E. Boutot & B. S.Myles (Eds.), Assesment for the purpose of instructional planning for students with autism spectrum disorders (pp. 34-67). Pearson Education.

Duttlinger, C., Ayres, K. M., Bevill-Davis, A., & Douglas, K. H. (2012). The effects of a picture activity schedule for students with intellectual disability to complete a sequence of tasks following verbal directions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 28*(1) 32–43. https://doi.org/10.1177/1088357612460572

Eikeseth, S., & Klintwall, L. (2014). Educational interventions for young children with autism spectrum disorder. *Comprehensive Guide to Autism*, 2101-2123. https://doi.org/ 10.1007/978-1-4614-4788-7_128

Eliçin, Ö. ve Tunalı, V. (2016). Effectiveness of tablet computer use in achievement of schedule-following skills by children with autism using graduated guidance. *Education and Science, 41*,(183), 29-46. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.5358 **S**

Elmacı, E. (2018). *Otizm bozukluğu olan 7. Sınıf kaynaştırma öğrencilerine fen bilgisi deneylerinin öğretiminde videodestekli resimli etkinlik çizelgesinin etkililiği* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul Türkiye.

Earles-Vollrath, T. L., Cook, K. T., & Ganz, J. B. (2006). *How to develop and implement visual supports.* Austin, TX: Pro-Ed.

Filipek, P. A., Steinberg-Epstein, R. & Book, T. M. (2006). Intervention for Autistic Spectrum Disorders. *The Journal of the American Society for Experimental NeuroTherapeutics, 3*(2), 207-16. https://doi.org/10.1016/j.nurx.2006.01.014

Gabriels, R. L., & Hill, D. E. (2002). *Autism-from research to ındividualized practice*. Jessica Kingsley Publishers.

Ganz, J. B. (2007). Using visual script interventions to address communication skills. *Teaching Exceptional Children*, 54-58. https://doi.org/10.1177/004005990704000207

Gerencser, K. R., Higbee, T. S., Akers, J. S., & Contreras, B. P. (2017). Evaluation of interactive computerized training to implement photographic activity schedules with children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis, 50*, 567–581. https://doi.org/10.1002/jaba.386

Giles, A., & Markham, V. (2017). Comparing book- and tablet-based picture activity schedules: Acquisition and preference. *Behavior Modification, 41*(5), 647-664. https://doi.org/ 10.1177/0145445517700817

Groden, G., & Baron, M. G. (1988). *Autism strategies for change: a comprehensive approach to the education and treatment of children with autism and related disorders.* Gardner Press.

Goldman, S. E., Glover, C. A., Lloyd, B. P., Barton, E. E., & Mello, M. P. (2018). Effects of parent implemented visual schedule routines for african american children with asd in low-income home settings. *A Special Education Journal, 26, (3), 162-175.* https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1294984

Gonzales, K., & Boutot, A. E. (2011). Autism spectrum disorders: Foundations, characteristics, and effective strategies. In A. E. Boutot & B.S. Myles (Eds.), *Overview of autism spektrum disorders* (pp. 01-33). Pearson Education.

Göç, S. (2016). *İPad yoluyla sunulan etkinlik çizelgelerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda bağımsız ödev yapma becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul Türkiye.

Gökmen, F. Ö., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, M. G. ve Horzum, M. B. (2017). Türkiye'de 2005-2014 Yılları Arasında Yayınlanan Uzaktan Eğitim Tezlerindeki Yöntemsel Eğilimler: Bir İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim, 42*(189), 1-25. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6163

Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, E. S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 7*(2), 61-84.

Gülşen, İ. (2019). *Etkinlik çizelgeleri ve replikli öğretim yoluyla otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sözel iletişim başlatma becerisi kazandırma* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu Türkiye.

Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 181-191.

Hall, L. J., McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1995). Promoting independence in integrated classrooms by teaching aides to use activity schedules and decreased prompts. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30*(3), 208–217. https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181e32d5e

Hall, C. M., Culler, E. D., & Frank-Webb, A. (2016). Online dissemination of resources and services for parents of children with autism spectrum disorders (ASDS): A systematic review of evidence. *Rev J Autism Dev Disord.* https://doi.org/10.1007/s40489-016-0083-z

Hamad, C. D., Serna, R. W., Morrison, L., & Fleming, R. (2010). Extending the reach of early intervention training for practitioners a preliminary investigation of an online curriculum for teaching behavioral intervention knowledge in autism to families and service providers. *Infants and Young Children, 23*, 195-208. https://doi.org/10.1097/ IYC.0b013e3181e32d5e

Harmancı, P. ve Budak, Ü. F. (2018). Aile müdahalelerinin otizmli çocuk üzerindeki etkisi: sistematik derleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(70), 329-342. https://doi.org/10.16992/ASOS.13695

Heitzman-Powel, L. S., Buzhardt, J., Rusinko, L. C., & Miller, T. M., (2013). Formative evaluation of an ABA outreach training program for parents of children with autism in remote areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 29*(1), 23–38. https://doi.org/10.1177/108835761350492

Hermansen, J. A. (2014). *Adults with ıntellectual disabilities in a day program setting using activity schedules* (Master Thesis). Utah State Unıversıty. Logan, Utah United States.

Hodgdon, L. A. (2000). *Solving behavior problems in autism; ımprovng communication with visual strategies*. QuirkRoberts Publishing.

Hume, K. Loftin, R. & Lantz, J. (2009). Increasing independence in autism spectrum disorders: a review of three focused interventions. *J. Autism Dev Disord, 39,* 1329–1338. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0751-2

Ingersoll, B., & Berger, N. (2015). Parent engagement with a telehealth-based parent-mediated ıntervention program for children with autism spectrum disorders: predictors of program use and parent outcomes. *Journal of Medical Internet Research, 17*(10), 227. https://doi.org/10.2196/jmir.4913

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism: A manual for parents*. The Guilford Press.

Ingersoll, B., Wainer, A. L., Berger, N. I., Pickard, K. E., & Bonter, N. (2016). Comparison of a self-directed and therapist-assisted telehealth parent-mediated intervention for children with ASD: A pilot RCT. *Journal of Autism And Developmental Disorders, 46*(7), 2275-2284. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2755-z

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim.* (Geliştirilmiş 4. baskı). Pegem Akademi

Jimenez-Gomez, C. Haggerty, K., & Topçupğlu, B. (2020). Wearable activity schedules to promote independence in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9999, 1–20. https://doi.org/10.1002/jaba.756

Jordan, R. (1997). Education of Children and Young People with Autism. Guides for Special Education No. 10. UNESCO.

Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi. 6*(1), 1-2.

Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants & Young Children, 16*(1), 9-21.

Karadağ-Saygı, E., Giray, E., Peynirci-Çerşit, H., Uluatar, F. ve Aydın, R. (2015). Assessment of family environment and needs of families who have children with cerebral palsy. *Turk J Phys Med Rehab, 61,* 320-5. https://doi.org/10.5152/tftrd.2015.70745

Karasar, Ş. (1999). İnternet Ortamında Eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi, 18*, 145-16.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem A Yayıncılık.

Keskin, M. ve Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*(2): 59-67.

Kırcaali-İftar, G. (2014). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 17- 44). Vize Yayıncılık.

Kırkan, B. ve Kalelioğlu, F. (2017). Türkiye'de Uzaktan eğitim merkezlerinin durumu: betimsel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 6*(3), 88-98.

Kimball, J. W., Kinney, E. M., Taylor, B. A., & Stromer, R. (2003). Lights, camera, action! Using engaging computer-cued activity schedules. *Teaching Exceptional Children, 36*(1), 40-45.

Kimball, J. W., Kinney, E. M., Taylor, B. A., & Stromer, R. (2004). Video enhanced activity schedules for children with autism: a promising package for teaching social skills. *Education and Treatment of Children, 27*(3), 280-298. http://www.jstor.org/stable/42900547

Kizir, M. (2018). *Ayrık denemelerle öğretimin çevrimiçi sunulan aile eğitimi programıyla kazanımının incelenmesi* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu Türkiye.

Krantz, P. J., MacDuff, M. T., & McClannahan, L. E. (1993). Programming participation in family activities for children with autism: Parents' use of photographic activity schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*(1), 137-138. https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-137

Krantz, P. J. & McClannahan, L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31*(2), 191-202. https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-191

Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2014). Picture activity schedules. In J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey & J. L. Matson (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorder* (pp.345-373). Springer.

Koegel, R. L., Symon, J. B., & Koegel, L. K. (2002). Parent education for families of children with autism living in geographically distant areas. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(2), 88-103.

Koyama, T., & Wang, H. (2011). Use of activity schedule to promote independent performance of individuals with autism and other intellectual disabilities: A review. *Research in Developmental Disabilities, 32*(6), 2235-2242. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.003

Kolko, D. J. (1984). The effects of autism on the family. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Parents as behavior therapists for their autistic children* (pp.145-162). Plenum Press.

Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 83-120). Vize Yayıncılık.

Kurt, O. ve Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik kapsamlı uygulamalar. *Sakarya University Journal of Education, 7*(1), 155-182 https://doi.org/10.19126/suje.273808

Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Moore, M., Davenport, K., Murphy, C., Lee, A., O'Reilly, M., & Watkins, L., (2017). Effects of video-enhanced activity schedules on academic skills and collateral behaviors in children with autism. *International Journal of Developmental Disabilities, 63*(4), 228-237. https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1290022

Lequia, J., Machalicek, W., & Rispoli, M. J. (2012). Effects of activity schedules on challenging behavior exhibited in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), 480-492. https://doi.org/10.1016/ j.rasd.2011.07.008

Lewis, K. (2016). *An evaluation of fading procedures on the effects of children using activity schedules to play on the playground appropriately* (Master Thesis). Utah State University United States.

Machalicek, W., Shogren, K., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M. F., Franco, J. H., & Sigafoos, J. (2009). Increasing play and decreasing the challenging behavior of children with autism during recess with activity schedules and task correspondence training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *3*, 547- 555. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.11.003

Mackintosh, V. H., Myers, B. J., & Goin-Kochel, R. P. (2005). Sources of information and support used by parents of children with autism spectrum disorders. *Journal on Developmental Disabilities, 12*(1), 41-51.

Majid, O., Rahman, Z. A., Ghani, N. A., Guan, S. K. Idrus, R. M., & Atan, H. (2006). The video conferencing learning environment in distance education: a study of the interaction pattern. e Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06). (05-07.07.2006). Kerkrade, Netherlans. https://doi.org/10.1109/ICALT. 2006.1652341

Martin, J. E., Rusch, F. R., James, V. L., Decker, P. J., & Trtol, K. A. (1982). The use of picture cues to establish self-control in the preparation of complex meals by mentally retarded adults. *Applied Research in Mental Retardation, 3*(2), 105-119. https://doi.org/ 10.1016/0270-3092(82)90001-7

Massey, N. G., & Wheeler, J. J. (2000). Acquisition and generalization of activity schedules and their effects on task engagement in a young child with autism in an inclusive pre–school classroom. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities, 35*(3), 326-335.

Mathewson, C. (2010). *Benefits of using activity schedules*. Defiance College.

Matson, J. L., Baglio, C. S., Smiroldo, B. B., Hamilton, M., Packlowskyj, T., Williams, D., & Kirkpatrick-Sanchez, S. (1996). Characteristics of autism as assessed by the diagnostic assessment for the severely handicapped-II (DASH-II). *Research in Developmental Disabilities, 17*, 135–143. https://doi.org/10.1016/0891-4222(95)00044-5

Matson, M. L. Mahan, S., & Matson, J. L. (2009). Parent training: A review of methods for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders 3*, 868–875. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.02.003

Matson, J. L., & Minshawi, N. F. (2006). *Early ıntervention for autism spectrum disorders: A critical analysis.* Elseviver Ltd.

Mattson, S. L., & Pinkelman, S. E. (2020). Improving on-task behavior in middle school students with disabilities using activity schedules. *Behavior Analysis in Practice 13*,104–113. https://doi.org/10.1007/s40617-019-00373-2

McClannahan, L. E., & Krantz, PJ. (1998). *Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior.* Woodbine House.

McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1999). *Activity schedule for shildren with autism: Teaching independent behavior.* Woodbine House.

McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (2010). *Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Woodbine House.

McConachie, H., & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 13*(1), 120-129. https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2006.00674

McDuff, G. S., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintanence and generalization of complex response chain. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26,* 89-97. https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-89

McGaga-Mays, N., & Heflin, L. J. (2011). Increasing independence in self-care tasks for children with autism using self-operated auditory prompts. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(4), 1351-1357. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.017

Meadan, H., & Daczewitz, M. E. (2015). Internet-based intervention training for parents of young children with disabilities: A promising service-delivery model. *Early Child Development and Care, 185*(1) 155–169. http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.908866

Mechling, L. C., & Gast, D. L. (1997). Combination audio/visual self-prompting system for teaching chained tasks to students with intellectual disabilities. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities, 32*(2), 138-153.

Mechling, L. C., Gast, D. L., & Seid, N. H. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 1420–1434. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0761-0

Meral, M. (2018). *Etkinlik çizelgelerinin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretiminde etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul Türkiye.

Meyers, C. E., & Blacher, J. (1987). Parents' perceptions of schooling for severely handicapped children: home and family variables. *Exceptional Children*, *53*(5), 441-449. https://doi.org/10.1177/001440298705300506

Millî Eğitim Bakanlığı-MEB (2016). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Otizm Spektrum Bozukluğu. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. http://www.megep.meb.gov.tr

Morrison, R. S., Sainato, D. M., Benchaaban, D., & Endo, S. (2002). Inreasing play skills of chilren with autism using activity schedules and correspondence training. *Journal of Early Intervention*, *25*(1), 58-72. https://doi.org/10.1177/105381510202500106

Myles, B. S., Tien, K. C, Chou, Y. C., & Lee, H. (2011). Autism spectrum disorders: Foundations, Characteristics, and Effective Strategies. In A. E. Boutot & B. S. Myles (Eds.), *Environmental planning* (pp. 118-140). Pearson Education.

Naoi, N. (2009). Intervention and treatment methods for children with autism spectrum disorders. In J. L. Matson (Ed.), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (pp. 67-82). Springer Science.

Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., Hong, E. R., & Hagan-Burke, S. (2017). Fidelity outcomes for autism-focused interventionists coached via telepractice: A systematic literature review. *Journal of Development and Physical Disability, 29*(6), 849–874.

Olive, M. Boutot, E. A., & Tarbox, J. (2011). Autism spectrum disorders: Foundations, Characteristics, and Effective Strategies. In A. E. Boutot ve B. S. Myles (Eds.), *Teaching students with autism using the principles of applied behavior analysis* (pp. 140-162). Pearson Education.

Orakçıoğlu, E. (2019). *Türkiye'de uzaktan eğitim temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir Türkiye.

O'Reilly, M., Sigafoos, J., Lancioni, G., Edrisinha, C., & Andrews, A. (2005). An examination of the effects of a classroom activity schedule on levels of self-injury and engagement for a child with severe autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *35*(3), 305-311. https://doi.org/10.1007/s10803-005-3294-1

Quinn, M. (2016). Promoting independence among children with disabilities at the milwaukee center for independence (MCFI). *J Child Dev Disorders, 2*(3), 25

Özbey, F. (2010). Aile bireylerinin katılımı. A. Cavkaytar (Editör), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (ss. 133-160). Maya Akademi.

Özer, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Dergisi, 8,* 569-594.

Özdemir, O. (2010). Ailelere sunulan hizmetler ve destekler. A. Cavkaytar (Editör), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (ss. 51-78). Maya Akademi.

Özdemir, O. (2010). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması. A. Cavkaytar (Editör), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (ss. 161-194). Maya Akademi.

Öztürk, M. O. ve Uluşahin, A. (2011). *Ruh sağlığı ve bozuklukları 1*. Nobel Tıp Kitapevi.

Özüçelik, E. (2019). *Uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımı Uludağ Üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa Türkiye.

Parsons, D., Cordier, R., Vaz, S., & Lee, H. C. (2017). Parent-mediated intervention training delivered remotely for children with autism spectrum disorder living outside of urban areas: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research 19*(8), e198.

Pickard, K. E., Wainer, A. L., Bailey, K. M., & Ingersoll, B. R. (2016). A mixed-method evaluation of the feasibility and acceptability of a telehealth-based parent-mediated intervention for children with autism spectrum disorder. *Autism, 20*(7), 845-855. https://doi.org/10.1177/1362361315614496

Pierce, K. L., & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 3*(27), 471-481. https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-471

Pierce, J. M., Spriggs, A. D., Gast, D. L., & Luscre, D. (2013). Effects of visual activity schedules on independent classroom transitions for students with autism. International *Journal of Disability, Development and Education, 60*, 253–269. https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.812191

Powers, M. D. (2000). *Children with autism: a parents' guide*. Woodbine House.

Radi, K. (2017). *Effectiveness of electronic visual schedules on task completion and independent transitioning of adolescents with developmental disabilities* (Master Thesis). Rowan University, New Jersey United States.

Rakap, S. (2017). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim. Tohum Otizm Vakfı.

Reagon, K. A., & Higbee, T. S. (2009). Parent implemented script fading to promote play-based verbal initiations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *42,* 659-664. https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-659

Rehfeldt, R. A., Kinney, E. M., Root, S., & Stromer, R. (2004). Creating activity schedules using Microsoft PowerPoint. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37,* 115-128. https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-115

Rutter, M. (2005). Genetic influences and autism. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Hanbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 425-452). John Wiley.

Saloviita, T. (2016). Teaching hand-washing with pictorial cues. *International Journal of Human Sciences*, *13*(1), 514-517. https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3540

Sanchez, A. (2004). *The use of activity schedules to promote ındependence and reduce challenging behavior* (Master Thesis). California State University Fullerton, United States.

Sakarya, A. (2011). *Zihinsel engelli çocuklar için moodle ortamında bir uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne Türkiye.

Santman, C. (2018). Generalization of portable activity schedules to the inclusive setting for children with autism (Master Thesis). Michigan State University, Unites States.

Savner, J. L., & Myles, B. S. (2000). *Making visual supports work in the home and community: Strategies for individuals with autism and Asperger Syndrome*. Autism Asperger Publishing.

Schneider, S. L., & Council, M. L. (2020). Distance learning in the era of COVID‐19. *Archives of Dermatological Research.* https://doi.org/10.1007/s00403-020-02088-9

Schultz, T. R., Schmidt, C. T., & Stichter, J. P. (2011). A review of parent education programs for parents of children. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(2) 96-104. https://doi.org/10.1177/1088357610397346

Shaffer, R. C., & Minshawi, N. F. (2014). Traininng and supporting caregavers in evidence-based practices. In J. Tarbox, D. R., Dixon, P., Sturmey & J. L. Matson (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorder* (pp.781-811). Springer.

Shriver, M. D., & Allen, K. D. (2008). *Working with parents of noncompliant children, A Guide to evidence-based parent training for practitioners and students.* American Psychological Association.

Sigman, M. D., Yirmiya, N., & Capps, L. (1995). Social and cognitive understanding in high-functioning children with autism. In E., Schopler & G. B. Mesibov (Eds.),Llearning and cognition in autism. Current issues in autism. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2_9

Spriggs, A. D., Gast, D. L., & Ayres, K. M. (2007). Using picture activity schedule books to increase onschedule and on-task behaviors. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *42(2)*, 209-223.

Spriggs, A. D., Knight, V., & Sherrow, L. (2015). Talking picture schedules: Embedding video models into visual activity schedules to increase independence for students with ASD. *Journal of autism and developmental disorders, 45*(12), 3846-3861. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2315-3

Stephenson, J. (2015). Teaching schedule use on an ipad to children with developmental disabilities. *Journal of Special Education Technology, 30*(4) 207-212. https://doi.org/10.1177/0162643415623024

Stromer, R., Kimball, J. W., Kinney, E. M., & Taylor, B. A. (2006). Activity schedules, computer technology, and teaching children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*(1), 14-24. https://doi.org/10.1177/10883576060210010301

Soldner, J. L., Rehfeldt, R. A., Guercio, J., & Dillen J. (2005). The use of computer activity schedules to increase initiation of and engagement in domestic and leisure activities in an adult with acquired brain injury. *European Journal Of Behavior Analysis, 6,* 173-177. https://doi.org/10.1080/15021149.2005.11434259

Sowers, J., Rusch, F.. Connis, R., & Cummings. L. (1980). Teaching mentally retarded adults to time manage in a vocational setting. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13,* 119-128. https://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-119

Sönmez, N. (2008). *Eve dayalı gündüz tuvalet kontrolü aile eğitimi programının annelerin kuruluk kaydı tutma ile gündüz tuvalet kontrolü kazandırma becerisini ve çocukların gündüz tuvalet kontrolünü kazanmasındaki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara Türkiye.

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

Sucuoğlu, B. (1994). Anne babalara öğretme becerilerinin kazandırılması. *Türk Psikoloji Dergisi, 9*(31), 36-43.

Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 2*(1), 10-18.

Sumi, S., Taniani, H., & Miyachi, T. (2006). Sibling risk of pervasive developmental disorder estimated by means of an epidemiologic survey in Nagoya, Japan. *J Hum Genet, 51*, 518-522. https://doi.org/10.1007/s10038-006-0392-7

Symon, B. J. (2005). Expanding interventions for children with autism: Parents as trainers. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7*(3), 159-173. https://doi.org/10.1177/10983007050070030501

Şahin, F. T. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? aile eğitim programları neden önemlidir? *Aile ve Toplum 12(*3), 7-12. https://doi.org/10.21560/SPCD.12286

Tavil, Y. Z. (2005). *Davranış denetimi aile eğitim programının annelerin davranışsal işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi* (Doğrudan öğretim yaklaşımı ile sunulan). Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.

Taylor, B. A. DeQuinzio, J. A., & Stine, J. (2014). Teaching independent living skills to children with ASD. In J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey & J. L. Matson (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorder* (pp.475-499). Springer.

Taylor, N. (2018). *Using photographic activity schedules to facilitate independent completion of academic tasks for young children wıth autism* (Master Thesis). Utah State Unıversıty, Logan, Utah United States.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemler*i. Nobel Yayın Dağıtım.

Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar.* Türk Psikoloji Derneği.

Topcuoğlu, B. (2019). *Evaluation of a wearable activity schedule for promoting ındependent play in children with autism spectrum disorder* (Master Thesis). College of Psychology and Liberal Arts, Melbourne, Florida Unites States.

Turan, Z., Koca, A. ve Uzuner, Y. (2019). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(1), 93-117. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.417177

Ülke-Kürkçüoğlu, B., Bozkurt., F. ve Çuhadar, S. (2011). *Bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretim sürecinin otistik özellikler gösteren çocukların çizelge izleme ve rol oyun becerileri üzerindeki etkililiği*. Eskişehir: Bilimsel Araştırma Projesi.

Ülke-Kürkçüoğlu, B., Bozkurt, F. ve Çuhadar, S. (2015) Effectiveness of ınstruction performed through computer- assisted activity schedules on on-schedule and role-play skills of children with autism spectrum disorder. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 15*(3), 671-689. https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2432

Ünlü, S. (1986). *İşitme engelli çocukları olan ailelerin uzaktan eğitilmesi* (Doktora Tezi). *Anadolu Üniversitesi,* Eskişehir Türkiye.

Ünlü, E. (2012). *Anne babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayrık denemelerle öğretim (ADÖSEP) etkililiği* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Türkiye.

Van-Laarhoven, T. V., Kraus, E., Karpman, K., Nizzi, R., & Valentino, J. (2010). A comparison of picture and video prompts to teach daily living skills to individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25(4)*, 195–208. https://doi.org/10.1177/1088357160380412

Vismara, L. A., Young, G. S., & Rogers S. J. (2012). Telehealth for expanding the reach of early autism training to parents. *Autism Research and Treatment*, https://doi.org/10.1155/2012/121878

Vismara, L. A., McCormick, C., Young, G. S., Nadhan, A., & Monlux, K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism. *J Autism Dev Disord, 43(12)* 2953-2969. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1841-8

Wacker, D. P., & Berg, W. K. (1983). Effects of picture prompts on the acquisition of complex vocational tasks by mentally retarded adolescents. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*(4), 417-433. https://doi.org/10.1901/jaba.1983.16-417

Wacker, D. P., Berg, W. K., Berrie, P., & Swatta, P. (1985). Generalization and maintenance of complex skills by severely handicapped adolescents following picture prompt training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*(4), 329-336. https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-329

Wacker, D. P., Lee, J. F., Padilla-Dalmau, Y. C., Kopelman, T. G., Lindgren, S. D., Kuhle, J., Pelzel, K. E., Dyson, S., Schieltz, K. M., & Waldron, D. B. (2013). Conducting functional communication training via telehealth to reduce the problem behavior of young children with autism. *Journal of Developmental Physical Disabilities, 25,* 35-48. https://doi.org/10.1007/s10882-012-9314-0

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. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2186-7

Watson, K. J., & DiCarlo, C. F. (2016). Increasing completion of classroom routines through the use of Picture activity schedules. *Early Childhood Education Journal, 44*(2), 89–96. https://doi.org/10.1007/s10643-015-069”7-2

Watson, C. G. (2017). *Visual Activity Schedules with Embedded Video Models to Teach Laundry Skills to Adults with Intellectual Disability* (Master Thesis). University of Kentucky. Lexington, Kentucky Unites States. https://doi.org/10.13023/ETD.2017.192

Wehmeyer, M. L. (2014). Self-determination: a family affair. *Family Relations, , 63*(1), 178-184.

Wing, L. (1985). *Auistic children a guide for parents and professionals*. Brunner/Mazel Publishers.

Whatley, A. D., Gast, D. L., & Hammond, D. L. (2009). Visual activity schedules: Teaching independent transitioning during recreation and leisure. *Therapeutic Recreation Journal, 43*(2), 27-42.

White, E. R., Hoffmann, B., Hoch, H., & Taylor, B. A. (2011). Teaching teamwork to adolescents with autism: the cooperative use of activity schedules. *Behavior Analysis in Practice, 4*(1), 27-*35*. https://doi.org/10.1007/BF03391772

Wong, L. (2016). *Training parent implementation of a visual activity schedule treatment package* (Yüksek Lisans Tezi). *St. Cloud State University, Minnesota United States.*

Wu, P., Wheaton, J. E., & Cannella-Malone, H. (2016). Effects of video prompting and activity schedules on the acquisition of independent living skills of students who are deaf and have developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 51*(4), 366-378.

Wu, H., & Chu, S. (2012). Self-Determination of young children with special needs from culturally and linguistically diverse backgrounds, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth, 56*(3), 149-156. https://doi.org/10.1080/ 1045988X.2011.619221

Yakın, M. (2009). *Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara Türkiye.

Yılmaz, Y. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda tablet bilgisayar yoluyla sunulan etkinlik çizelgesi ile dosyadan sunulan etkinlik çizelgesinin etkililiğinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul Türkiye.

Yılmaz, Y. ve Tortop, H. S. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda tablet bilgisayar yoluyla sunulan etkinlik çizelgesi uygulamaları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 4*(2), 12-18. http://hdl.handle.net/11547/2294

Yücel, G. ve Cavkaytar, A. (2007). The effectiveness of a parent education programme offered through distance education about independent austistic children education center (IACEC). *Turkish Online Journal of distance Education, 8*(1), 24-32.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu. A. Cavkaytar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamalar* (ss. 125-166). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Zimmerman, K. N., Ledford, J. R., & Barton, E. E. (2017). Using visual activity schedules for young children with challenging behavior. *Journal of Early Intervention, 39*(4), 339-358. https://doi.org/10.1177/1053815117725693

www.autismspeaks.org

www.otsimo.com

8. EKLER

EK 1 Aile Eğitimi Programı İçeriği

AİLE EĞİTİM PROGRAMI

1. BÖLÜM

1.OTURUM İÇERİĞİ: Otizm Spektrum Bozukluğu

Selamlaşma.

Merhaba. Nasılsınız?

Programın kapsamı hakkında bilgi verme.

Çocuğunuza etkinlik çizelgesi kullanımını öğretebilmeniz için aile eğitimi programı geliştirilmiştir. Bu program iki bölüm olarak hazırlanmıştır. İlk bölümde size etkinlik çizelgesi hazırlama becerisi kazandırılmak amaçlanmış ve bu amaçla 3 oturum olarak sunulacak teorik bilgi verilmiştir. İkinci bölümde ise size hazırladığınız çizelgeyi kullanarak çocuğunuza çizelge kullanımını öğretmeniz amacıyla öğretme becerileri kazandırmak amaçlanmış ve bu amaçla 4 oturum olarak sunulacak teorik bilgi verilmiştir.

Annenin sorularını cevaplama.

Program ile ilgili daha fazla açıklamamı istediğiniz ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Birinci oturumda sunulacak olan konuları özetleme.

Bu oturumda Otizm Spektrum Bozukluğu hakkında size verilecektir. Slayt sunumu yapılacak ve slaytta yer alan videoları birlikte izleyerek üzerinde tartışacağız. Bu tartışmalarda sizin de çocuğunuz ile ilgili olan bilgileri paylaşmanızı sunumda yer alan bilgilerle ilişkilendirerek aktarmanızı isteyeceğiz.

Konuların sunumu.

OSB nedir?

OSB nedenleri nelerdir?

OSB'nin yaygınlık oranı nedir?

OSB'nin belirti ve özellikleri nelerdir?

Annenin konuya ilişkin sorularını cevaplama.

Bu otumdaki sunumunun yapılması gereken konular bu kadar. Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Oturumun sonlandırılması

Birinci oturumumuzda size OSB ile ilgili olarak genel bir bilgi edinmenizi sağlamaya çalıştık. Bu oturumun sunumundan edindiğiniz bilgiyi değerlendirebilmek amacıyla birinci bölümün sonunda bu oturum ile ilgili bir değerlendirme testi yer alacaktır. Bu test Google Form aracılığıyla hazırlanmıştır. Birinci bölümün sonunda WhatsApp aracılığıyla size bir link gönderilecek ve bu link ile teste ulaşmanız sağlanacaktır. Teşekkür ederiz.

2.OTURUM İÇERİĞİ: Etkinlik Çizelgeleri

Selamlaşma.

Merhaba. Nasılsınız?

Birinci oturum konusu ile ilgili kısa bir özet.

Bir önceki oturumda sizinle OSB'nin ne olduğu, nedeni, yaygınlığı, belirti ve özellikleriyle ilgili konuşmuş ve Otizm Spektrum Bozukluğu ile ilgili bilgi vermiştik.

Annenin sorularını cevaplama.

Birinci oturumla ilgili tekrar etmemi istediğiniz bir yer ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

İkinci oturumda sunulacak olan konuları özetleme.

Bu oturumda etkinlik çizelgeleri hakkında size verilecektir. Slayt sunumu yapılacak ve slaytta yer alan videoları birlikte izleyerek üzerinde tartışacağız.

Konuların sunumu.

Etkinlik çizelgesi nedir?

Etkinlik çizelgelerinin amacı nedir?

Etkinlik çizelgelerinin türleri nelerdir?

Etkinlik çizelgelerini niçin kullanmalıyız? Çocuğumuza faydaları nelerdir?

Etkinlik çizelgesi kullanımında çocuğun sahip olması gereken ön koşul beceriler nelerdir?

İlk etkinlik çizelgelerinde dikkat edilmesi gerekenler nelerdir?

İlk defa etkinlik çizelgesi kullanımında yapılması gerekenler nelerdir?

Annenin konuya ilişkin sorularını cevaplama.

Bu otumdaki sunumunun yapılması gereken konular bu kadar. Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Oturumun sonlandırılması

İkinci oturumumuzda size etkinlik çizelgeleri ile ilgili olarak genel bir bilgi edinmenizi sağlamaya çalıştık. Bu oturumun sunumundan edindiğiniz bilgiyi değerlendirebilmek amacıyla birinci bölümün sonunda bu oturum ile ilgili bir değerlendirme testi yer alacaktır. Bu test Google Form aracılığıyla hazırlanmıştır. Birinci bölümün sonunda WhatsApp aracılığıyla size bir link gönderilecek ve bu link ile teste ulaşmanız sağlanacaktır. Teşekkür ederiz.

3.OTURUM İÇERİĞİ: Etkinlik Çizelgesi Hazırlama

Selamlaşma.

Merhaba. Nasılsınız?

İkinci oturum konusu ile ilgili kısa bir özet.

Bir önceki oturumda sizinle etkinlik çizelgelerinin ne olduğu, amacı, faydaları, türleri, konuşmuş ve etkinlik çizelgeleri ile ilgili bilgi vermiştik.

Annenin sorularını cevaplama.

İkinci oturumla ilgili tekrar etmemi istediğiniz bir yer ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Üçüncü oturumda sunulacak olan konuları özetleme.

Bu oturumda etkinlik çizelgesinin nasıl hazırlandığıyla ilgili bilgi vereceğiz. Slayt sunumu yapılacak ve slaytta yer alan videoları birlikte izleyerek üzerinde tartışacağız.

Konuların sunumu.

Çizelgede yer alacak etkinlik ve ödülü belirleme

Etkinlik fotoğraflarını hazırlama

Klasörü hazırlama

Klasöre fotoğrafları yerleştirme

Annenin konuya ilişkin sorularını cevaplama.

Bu otumdaki sunumunun yapılması gereken konular bu kadar. Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Oturumun sonlandırılması

Üçüncü oturumumuzda size klasör şeklinde etkinlik çizelgesi nasıl hazırlanır ile ilgili olarak bilgi edinmenizi sağlamaya çalıştık. Sunduğumuz bu bilginin

ardından sizden "sabah rutini, uyku öncesi rutin, dışarıya çıkmaya hazırlık ve kişisel bakım becerileri" ile ilgili etkinliklerin yer alacağı dört farklı çizelge hazırlamanız istenecektir. Hazırlayacağınız her bir çizelgede bu oturumda öğrendiğiniz basamakları dikkat edilmesi gerekenlere uyarak hazırlamanız beklenmektedir. Çizelge hazırlamanın her bir basamağını video ile kaydetmeniz ve bu kaydı bize WhatsApp aracılığıyla göndermeniz gerekmektedir. Her bir basamağın videosu değerlendirilecek ve size geri dönütte bulunacak ve diğer bir basamağa geçebileceğinize ya da basamağı tekrar etmeniz gerektiğine dair yönerge sunulacaktır. Ayrıca bu oturumun sunumundan edindiğiniz bilgiyi değerlendirebilmek amacıyla bu oturumun sonunda bu oturum ile ilgili bir değerlendirme testi yer alacaktır. Birinci bölümün sonunda WhatsApp aracılığıyla size bu test gönderilecektir. Teşekkür ederiz.

2. BÖLÜM

1. OTURUM İÇERİĞİ: PEKİŞTİREÇ ve PEKİŞTİRME

Selamlaşma.

Merhaba. Nasılsınız?

Programın kapsamı hakkında bilgi verme.

Etkinlik çizelgesi hazırlama ve çizelge uygulama becerisi kazandırmak amacıyla hazırlanan bu bölümde 4 oturum teorik bilgi verilmiştir.

Annenin sorularını cevaplama.

Bu bölüm ile ilgili daha fazla açıklamamı istediğiniz ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Birinci oturumda sunulacak olan konuları özetleme.

Bu oturumda pekiştireçler ve pekiştirme hakkında size verilecektir. Slayt sunumu yapılacak ve slaytta yer alan videoları birlikte izleyerek üzerinde tartışacağız.

Konuların sunumu.

Pekiştireç Nedir?

Pekiştirme Nedir?

Pekiştirme Neden Önemlidir?

Pekiştireç Türleri Nelerdir?

Sembol Pekiştireç Nedir?

Sembol Pekiştireç Nasıl Hazırlanır ve Kullanılır?

Pekiştirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gerekenler Nelerdir?

Annenin konuya ilişkin sorularını cevaplama.

Bu otumdaki sunumunun yapılması gereken konular bu kadar. Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Oturumun sonlandırılması

Birinci oturumumuzda size pekiştireç ve pekiştirme ile ilgili olarak genel bir bilgi edinmenizi sağlamaya çalıştık. Bu oturumun sunumundan edindiğiniz bilgiyi değerlendirebilmek amacıyla ikinci bölümün sonunda bu oturum ile ilgili bir değerlendirme testi yer alacaktır. Bu test Google Form aracılığıyla hazırlanmıştır. İkinci bölümün sonunda WhatsApp aracılığıyla size bir link gönderilecek ve bu link ile teste ulaşmanız sağlanacaktır. Teşekkür ederiz.

2.OTURUM İÇERİĞİ: ipucu

Selamlaşma.

Merhaba. Nasılsınız?

Birinci oturum konusu ile ilgili kısa bir özet.

Bir önceki oturumda sizinle pekiştireçler ve pekiştirme hakkında konuşmuş ve bununla ilgili bilgi vermiştik.

Annenin sorularını cevaplama.

Birinci oturumla ilgili tekrar etmemi istediğiniz bir yer ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

İkinci oturumda sunulacak olan konuları özetleme.

Bu oturumda ipuçları hakkında size verilecektir. Slayt sunumu yapılacak ve slaytta yer alan videoları birlikte izleyerek üzerinde tartışacağız.

Konuların sunumu.

İpucu Nedir?

İpucu Neden Kullanılır?

Fiziksel İpucu Nedir?

Fiziksel İpucu Türleri Nelerdir?

Neden Fiziksel İpucu Kullanmalıyız?

Fiziksel İpucu Neden Silikleştirilmelidir?

Fiziksel İpucu Silikleştirme Basamakları Nelerdir?

Fiziksel İpucu Kullanılırken Nelere Dikkat Edilmelidir?

Annenin konuya ilişkin sorularını cevaplama.

Bu otumdaki sunumunun yapılması gereken konular bu kadar. Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Oturumun sonlandırılması

İkinci oturumumuzda size ipuçları ile ilgili olarak genel bir bilgi edinmenizi sağlamaya çalıştık. Bu oturumun sunumundan edindiğiniz bilgiyi değerlendirebilmek amacıyla ikinci bölümün sonunda bu oturum ile ilgili bir değerlendirme testi yer alacaktır. Bu test Google Form aracılığıyla hazırlanmıştır. İkinci bölümün sonunda WhatsApp aracılığıyla size bir link gönderilecek ve bu link ile teste ulaşmanız sağlanacaktır. Teşekkür ederiz.

3.OTURUM İÇERİĞİ: Aşamalı Yardımla Öğretim

Selamlaşma.

Merhaba. Nasılsınız?

İkinci oturum konusu ile ilgili kısa bir özet.

Bir önceki oturumda sizinle ipucu hakkında konuşmuş ve bununla ilgili bilgi vermiştik.

Annenin sorularını cevaplama.

İkinci oturumla ilgili tekrar etmemi istediğiniz bir yer ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Üçüncü oturumda sunulacak olan konuları özetleme.

Bu oturumda aşamalı yardımla öğretim hakkında size verilecektir. Slayt sunumu yapılacak ve slaytta yer alan videoları birlikte izleyerek üzerinde tartışacağız.

Konuların sunumu.

Aşamalı Yardımla Öğretim Nedir?

Aşamalı Yardımla Öğretimdeki Tepki Türleri Nelerdir?

Aşamalı Yardımla Öğretimde Kullanılan Yardım Düzeyleri Nelerdir?

Aşamalı Yardımla Öğretim Süreci Nasıl İşler?

Annenin konuya ilişkin sorularını cevaplama.

Bu otumdaki sunumunun yapılması gereken konular bu kadar. Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Oturumun sonlandırılması

Üçüncü oturumumuzda size aşamalı yardımla öğretim ile ilgili olarak genel bir bilgi edinmenizi sağlamaya çalıştık. Bu oturumun sunumundan edindiğiniz bilgiyi değerlendirebilmek amacıyla ikinci bölümün sonunda bu oturum ile ilgili

bir değerlendirme testi yer alacaktır. Bu test Google Form aracılığıyla hazırlanmıştır. İkinci bölümün sonunda WhatsApp aracılığıyla size bir link gönderilecek ve bu link ile teste ulaşmanız sağlanacaktır. Teşekkür ederiz.

4.OTURUM İÇERİĞİ: Etkinlik Çizelgesi Kullanımını Öğretim

Selamlaşma.

Merhaba. Nasılsınız?

Üçüncü oturum konusu ile ilgili kısa bir özet.

Bir önceki oturumda sizinle aşamalı yardımla öğretim hakkında konuşmuş ve bununla ilgili bilgi vermiştik.

Annenin sorularını cevaplama.

Üçüncü oturumla ilgili tekrar etmemi istediğiniz bir yer ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Dördüncü oturumda sunulacak olan konuları özetleme.

Bu oturumda etkinlik çizelgesi kullanımını çocuğunuza nasıl öğreteceğiniz hakkında size verilecektir. Slayt sunumu yapılacak ve slaytta yer alan videoları birlikte izleyerek üzerinde tartışacağız.

Konuların sunumu.

Etkinlik Çizelgesi Takip Becerisi Nedir?

Etkinlik Çizelgesi Takip Beceri Basamakları Nelerdir?

Etkinlik Çizelgesi Takip Becerisi Öğretim Süreci

Öğretime Hazırlık Süreci

Öğretim Süreci

Annenin konuya ilişkin sorularını cevaplama.

Bu otumdaki sunumunun yapılması gereken konular bu kadar. Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Oturumun sonlandırılması

Dördüncü oturumumuzda size etkinlik çizelgesi kullanımın öğretimi ile ilgili olarak genel bir bilgi edinmenizi sağlamaya çalıştık. Bu oturumun ardından size artık çocuğunuza etkinlik çizelgesi kullanımını öğretmeye başlamanız istenecektir. Bu öğretim sürecinde birinci bölümde hazırlamış olduğunuz çizelgelerden kişisel bakım becerilerinin yer aldığı çizelgeyi kullanacaksınız. Çocuğunuz ile her gün sabah ve akşam çalışmanızı ve her çalışmanızı videoya kaydederek WhatsApp aracılığıyla yollamanız gerekmektedir. Her bir çalışmanın

ardından bir sonraki çalışmaya başlamadan önce sizin için uygun olan bir saatte gönderdiğiniz video birlikte izlenecek ve size geri dönütte bulunulacaktır. Geri dönütlerin sunulacağı bu görüşmeler siz öğretim sürecini yanlışsız olarak yapana kadar devam edecektir.

Ayrıca bu oturumun sunumundan edindiğiniz bilgiyi değerlendirebilmek amacıyla bir değerlendirme testi yer alacaktır. İkinci bölümün sonunda WhatsApp aracılığıyla size bu test gönderilecektir. Teşekkür ederiz.

ETKİNLİK ÇİZELGESİ HAZIRLAMA VE ÇİZELGE UYGULAMA BECERİSİ KAZANDIRMA AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI

Meryem UÇAR RASMUSSEN

Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

2021

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ 4
ETKİNLİK ÇİZELGESİ HAZIRLAMA ve ÇİZELGE UYGULAMA BECERİSİ KAZANDIRMA AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI 4
Aile Eğitim Programının Amacı 5
Neden Etkinlik Çizelgeleri ile Öğretim? 6
Neden Öz bakım Becerileri? 6
Neden İnternet Temelli Uzaktan Eğitime Dayalı Aile Eğitimi Programı? 7
Aile Eğitimi Programına Katılmak Size ve Çocuğunuza Ne Kazandırır? 8
Neden Çocuğunuzla Siz Çalışmalısınız? 8
BÖLÜM 1 ETKİNLİK ÇİZELGELERİNİN HAZIRLANMASI 9
1.OTURUM: OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU 10
Otizm Spektrum Bozukluğu (Osb) Nedir? 11
OSB'nin Nedeni Nedir? 11
OSB'nin Yaygınlık Oranları Nedir? 11
OSB'nin Belirtileri Nelerdir? 11
OSB Olan Çocukların Özellikleri Nelerdir? 12
2.OTURUM: ETKİNLİK ÇİZELGELERİ 13
Etkinlik Çizelgeleri Nedir? 14
Etkinlik Çizelgelerinin Amacı Nedir? 15
Etkinlik Çizelgelerinin Çocuğa Faydaları Nelerdir? 16
Neden Etkinlik Çizelgesi Kullanmalıyız? 17
Etkinlik Çizelgelerinin Türleri Nelerdir? 17
Etkinlik Çizelgelesi Kullanımı İçin Çocuğun Sahip Olması Gereken Ön Koşul Beceriler Nelerdir? . 18
İlk Etkinlik Çizelgeleri Nasıl Olmalıdır? 18
3.OTURUM: ETKİNLİK ÇİZELGESİ HAZIRLAMA SÜRECİ 19
Klasör Şeklindeki Etkinlik Çizelgesi Nasıl Hazırlanır? 19
1. Çizelgede Yer Alacak Etkinlikleri ve Ödülü Belirleme 21
2. Etkinlik Fotoğraflarını Hazırlanma 21
3. Çizelge Klasörünü Hazırlama 22
4. Çizelgeye Fotoğrafları Yerleştirme 22
BÖLÜM 2 ETKİNLİK ÇİZELGESİ KULLANMA BECERİSİ KAZANDIRMA 23
1.OTURUM: PEKİŞTİREÇ ve PEKİŞTİRME 24
Pekiştireç Nedir? 25
Pekiştirme Nedir? 25
Pekiştirme Neden Önemlidir? 25

Pekiştireç Türleri Nelerdir? 25
Sembol Pekiştirme Sistemi 26
Pekiştirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gerekenler Nelerdir? 27
2.OTURUM: İPUCU 28
İpucu Nedir? 29
İpucu Neden Kullanılır? 29
Fiziksel İpucu Nedir? 29
Neden Fiziksel İpucu Kullanmalıyız? 29
Fiziksel İpucu Türleri Nelerdir? 30
Fiziksel İpucu Silikleştirme Basamakları Nelerdir? 30
Fiziksel İpucu Neden Silikleştirilmelidir? 31
Fiziksel İpucu Kullanılırken Nelere Dikkat Edilmelidir? 31
3. OTURUM: AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİM 32
Aşamalı Yardımla Öğretim Nedir? 33
Aşamalı Yardımla Öğretimdeki Tepki Türleri Nelerdir? 33
Aşamalı Yardımla Öğretimde Kullanılan Yardım Düzeyleri Nelerdir? 33
Aşamalı Yardımla Öğretim Süreci Nasıl İşler? 35
4.OTURUM: ETKİNLİK ÇİZELGESİ TAKİP BECERİSİ ÖĞRETİM SÜRECİ 36
Etkinlik Çizelgesi Takip Becerisi Öğretim Süreci 36
Etkinlik Çizelgesi Takip Becerisi Nedir? 37
Etkinlik Çizelgesi Takip Becerisi Nasıl Öğretilir? 38
Öğretime Hazırlık Süreci 39
1. Çizelgeyi nereye ve nasıl yerleştireceğiz? 39
2. Gerekli araç-gereçleri nereye ve nasıl yerleştireceğiz? 39
3. Pekiştireç ve ödülleri nereye ve nasıl yerleştireceğiz? 40
Öğretim Süreci 41
1. Başlama yönergesini nasıl vereceğiz? 41
2. İpucunu nasıl sunacağız? 41
3. İpuçlarını nasıl geri çekeceğiz? 43
Mesafeyi arttırma aşamasına geçiş 45
4. Hata Düzeltme Sürecini Nasıl Uygulayacağız? 46

GİRİŞ

ETKİNLİK ÇİZELGESİ HAZIRLAMA ve ÇİZELGE UYGULAMA BECERİSİ KAZANDIRMA AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI

Aile Eğitim Programının Amacı

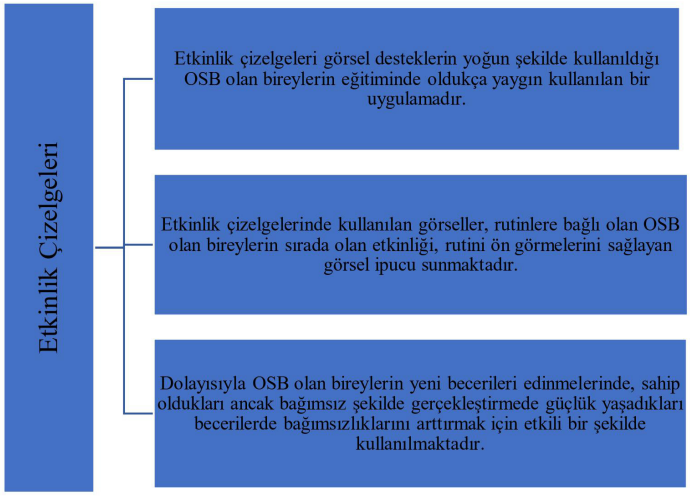
Programın amacı, internet temelli uzaktan eğitim ile sunulan aile eğitim programının, OSB tanılı çocuğu olan annelere etkinlik çizelgesi hazırlama ve çocuklarına çizelge izlemeyi öğretme becerisi üzerindekini etkililiğini belirlemektir.

Anneler;

1. OSB'yi tanımlar.
2. OSB'nin nedenini söyler.
3. OSB'nin yaygınlık oranını söyler.
4. OSB'nin belirtilerini sayar.
5. OSB olan çocukların özelliklerini sayar.
6. OSB olan çocukların öğrenme özelliklerini sayar.
7. Pekiştirme ve pekiştireci tanımlar.
8. Pekiştirme neden önemlidir söyler.
9. Pekiştireç türlerini sayar.
10. Sembol pekiştireci tanımlar.
11. Sembol pekiştireç nasıl hazırlanır ve kullanır söyler.
12. Pekiştirme sürecinde dikkat edilmesi gerekenleri sayar.
13. İpucu nedir tanımlar?
14. İpucunun neden kullanıldığını söyler.
15. Fiziksel ipucu nedir tanımlar ve fiziksel yardım türlerini sayar.
16. Fiziksel ipucunu neden kullanmamız gerektiğini söyler.
17. Fiziksel ipucu silikleştirme basamaklarını sayar.
18. Fiziksel ipucunu neden silikleştirmemiz gerektiğini söyler.
19. Fiziksel ipucu kullanılırken dikkat edilmesi gerekenleri söyler.
20. Aşamalı yardımla öğretimi tanımlar.
21. Aşamalı yardımla öğretimdeki tepki türlerini sayar.
22. Aşamalı yardımla öğretimde kullanılan yardım düzeylerini sayar.
23. Aşamalı yardımla öğretimin nasıl yapıldığını açıklar.
24. Etkinlik çizelgesini tanımlar.
25. Etkinlik çizelgelerinin amacını söyler.
26. Etkinlik çizelgesi kullanımı için çocuğun sahip olması gereken ön koşul becerileri sayar.
27. İlk etkinlik çizelgesinin nasıl olması gerektiğini söyler.
28. Etkinlik çizelgesinde yer alacak etkinlikleri belirler.
29. Etkinlik fotoğraflarını çeker.
30. Fotoğrafları çizelgede kullanmak için hazır hale getirir.
31. Etkinlik çizelgesi klasörünü oluşturur.
32. Fotoğrafları etkinlik çizelgesine yerleştirir.
33. Etkinlik çizelgesi kullanımın çocuğa olan faydalarını tanımlar.
34. Etkinlik çizelgesi izleme becerisini tanımlar.
35. Etkinlik becerisi izleme becerisinin nasıl öğretildiğini anlatır.
36. Etkinlik çizelgesi izleme becerisi öğretimi için hazırlık yapar.
37. Etkinlik çizelgesi izleme becerisi öğretim sürecini uygular.

Neden Etkinlik Çizelgeleri ile Öğretim?

Normal gelişim gösteren bireyler çevrelerini gözlemleyerek, taklit ederek birçok beceriyi öğrenirken OSB olan bireyler temel becerileri edinmek için bile öğretime gereksinim duymaktadırlar. OSB olan bireyler için kullanılan birçok yöntem, teknik ve uygulama mevcuttur. OSB olan bireyler görsel işlemcilerdir. Bu bireyler için sözlü olarak sunulan bilgiden ise görsel olarak sunulan bilgiyi işlemek ve kavramak çok daha kolaydır. Dolayısıyla becerilerin öğretilmesinde görsel desteklerin kullanımını sağlayan yöntem ve tekniklerle uygulamaların OSB tanılı çocuklarda oldukça etkili olmaktadır. Bunların başında da Etkinlik Çizelgeleri gelmektedir.



Neden Öz bakım Becerileri?

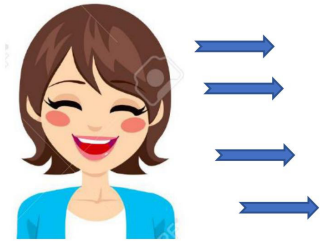
Öz bakım becerileri, çocuğun başkasının yardımına ihtiyaç duymadan kendi bakım ve yaşamını sürdürmesini sağlayan yemek yeme, giyinme-soyunma, tuvalet kullanma, temizlik gibi kişisel bakım becerilerinden oluşmaktadır. OSB olan çocuğun bağımsız yaşamasını desteklemek ve toplum içerisindeki kabulünü artırmak için öz bakım becerilerini edindirmek oldukça önemlidir. Ancak OSB olan çocukların birçoğu öz bakım becerilerini edinmede güçlük yaşamakta ve bu becerilerin çoğu OSB olan çocukların anneleri tarafından yapılmaktadır. Bu çocukların bazıları ise öz bakım becerilerini nasıl yapmaları gerektiğini bilmelerine rağmen anneleri onlara bu becerileri yapmaları gerektiğini (örneğin elini yıkaması, dişini fırçalaması, burnunu silmesi gerektiğini) söylemeden yapmamaktadırlar. Dolayısıyla annelerin öz bakım becerilerini çocukları yerine yapmaları ya da devamlı şekilde yapmaları gerekenleri onlara hatırlatmaları annelerin üzerinde olan diğer sorumlulukların üzerine eklenerek sorumluluklarının artmasına ve bu sorumlulukların birer yükün haline dönüşmesine neden olmaktadır. Çocuğun yaşının ilerlemesiyle annelerin üzerinde ki bu yük daha artmaktadır.

Öz bakım becerilerini çocuğunun yerine anne yaptığında zaman içerisinde anne;



- Yorulmakta.
- Stres düzeyi artmakta.
- Kendini tükenmiş hissetmekte.
- Aile yaşamı olumsuz şekilde etkilenmektedir.

Öz bakım becerilerini çocuk kendisi yaptığında ise anne;



Kendine daha fazla zaman ayırabilmekte.

Diğer aile bireylerine daha fazla zaman ayırabilmekte.

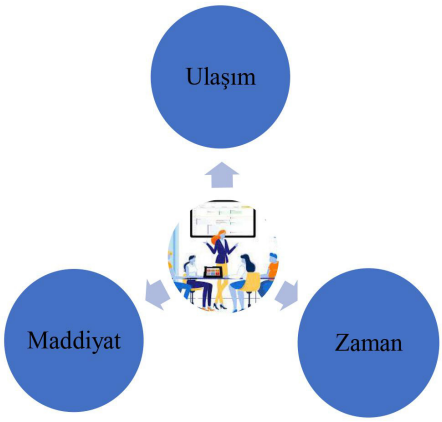
Mutlu olmakta.

Rahatlamaktadır.

Neden İnternet Temelli Uzaktan Eğitime Dayalı Aile Eğitimi Programı?

Kurumlarda gerçekleştirilen aile eğitimi programlarına katılabilmek birçok aile için güç olabilmektedir. Bunun nedeni;





İnternet temelli uzaktan eğitim ile sunulan aile eğitimi programlarına katılım ise kurumlarda gerçekleştirilen eğitimlere kıyasla daha rahattır ve ailelere sağladığı birçok yarar bulunmaktadır. Bunlar;

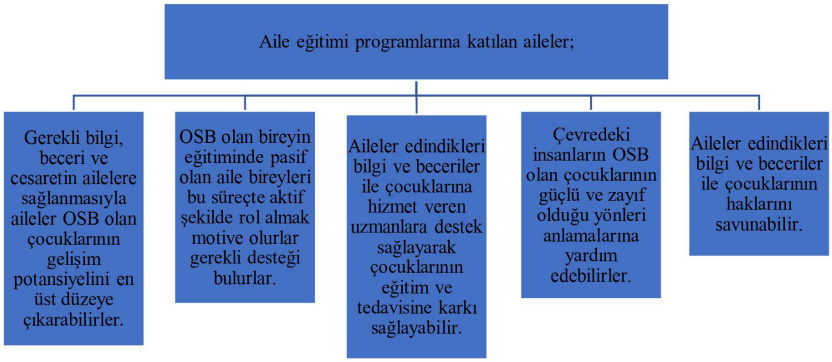




Aile Eğitimi Programına Katılmak Size ve Çocuğunuza Ne Kazandırır?

Aile eğitimi programlarının hem OSB olan çocuğa hem de çocuğun aile bireylerine sağladığı birçok önemli yararları mevcuttur. OSB olan çocuğun aileye katılmasıyla tüm aile bireyleri bir karmaşa yaşamakta, birçok güçlük ile mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Yaşanılan bu karmaşa, OSB olan bireyin evden okula, okuldan işe, ergenliğe, toplumsal yaşama geçiş gibi dönemlerinde artarak kendini açıkça göstermektedir. Hem OSB olan çocuğun hem de aile bireylerinin yeni yaşamlarına uyum sağlamaları, yüzleştikleri zorluklarla baş ederek bir sonraki döneme hazır olmaları çok uzun bir zaman alabilmekte ve ailenin yaşam kalitesini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla bu süreçte ailelerin yoğun bir desteğe gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Ailelerin gereksinim duydukları farklı konulara odaklanan aile eğitimi programları ile ailelerin gereksinimi olan destek sağlanmış olur.

Bu programlara katılmak yaşanılan zorluklarla baş edebilmek için aile bireylerinin kendilerinde güç bulmalarına, yaşadıkları stres, kaygı, korku gibi duyguların azalması ve yaşam kalitesinin artmasına yol açmaktadır.

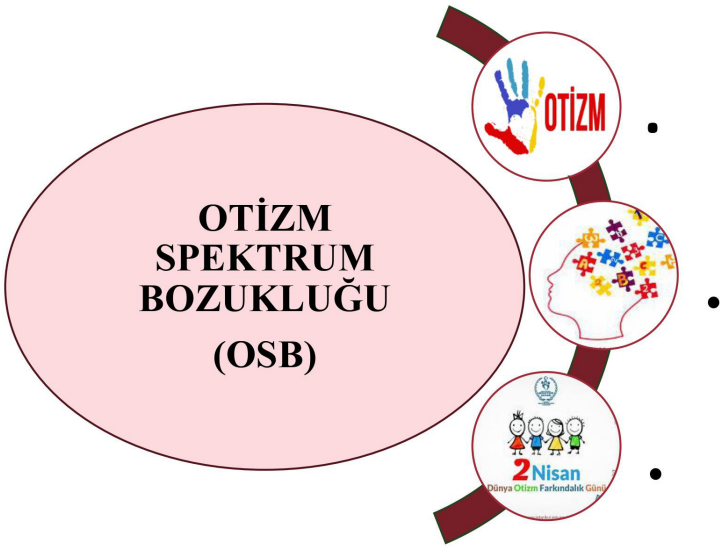


Neden Çocuğunuzla Siz Çalışmalısınız?

- Özel eğitim alanında uzman personel ve nitelikli kurum sayısı çok sınırlı olması.
- Çocuğunuzu en iyi tanıyan, onun yaşamındaki en önemli ve en etkili kişiler sizsiniz.
- Çocuğunuzla en fazla zaman geçiren ve her anı eğitim fırsatına dönüştürebilecek kişi sizsiniz.
- Çocuğunuz kendi doğal ortamında öğrendiklerini genelleyebilmesine yardım edebilecek en temel kişi sissiniz.
- Çocuğunuzun evdeki tüm davranışlarını kontrol edebilecek kişi sissiniz.

BÖLÜM 1 ETKİNLİK ÇİZELGELERİNİN HAZIRLANMASI

1.OTURUM: OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU



Otizm Spektrum Bozukluğu (Osb) Nedir?



Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sinir sisteminin gelişimsel bozukluğundan kaynaklanan nörogelişimsel yaygın gelişimsel bir geriliktir. Bu gelişim geriliği sosyal etkileşimde sınırlılık, dil ve iletişim alanlarında yetersizlik ile sınırlı ilgi ve yineleyici davranış örüntülerinin görülmesine neden olmaktadır.

OSB, üç yaştan önce ortaya çıkmakta ve yaşam boyu devam etmektedir. Belirtiler bireyden bireye farklılık göstermektedir.

OSB, bir hastalık değildir ve ilaçla yapılan herhangi bir tedavisi bulunmamaktadır.

OSB'nin Nedeni Nedir?



Günümüzde OSB'nin nedenleri konusunda genellikle genetik, çevresel ve ailesel etkenlerin etkili olduğu yönünde görüşler savunulmakla birlikte henüz tam olarak nedeni bilinmemektedir. Ancak OSB'ye anne babanın yaptığı herhangi bir şeyin neden olmadığı kesin olarak bilinmektedir.

OSB'nin Yaygınlık Oranları Nedir?

OSB tanısı alan çocukların sayısı günümüzde hızla artmakta ve OSB'nin yaygınlık oranları her ülkede farklı rapor edilmektedir. Türkiye'de OSB'nin yaygınlığına ilişkin kapsamlı bir tarama yapılmadığı için yaygınlık oranı net olarak bilinememektedir. Ancak Otizm Türkiye Platformu'nun önceki yıllardaki tahmini verilerine göre, 550.000 civarı OSB olan çocuğun bulunduğu varsayılmaktadır.



OSB dünyanın her yerinde ortalama aynı yaygınlıkta görülmekte ve tüm ırk, etnik grup, sınıfları aynı oranda etkilemektedir. Bilinmeyen bir nedenden dolayı OSB erkeklerde kızlardan dört kat daha fazla görülmektedir. OSB olan çocukların birçoğunda zihinsel yetersizlik görülmektedir.

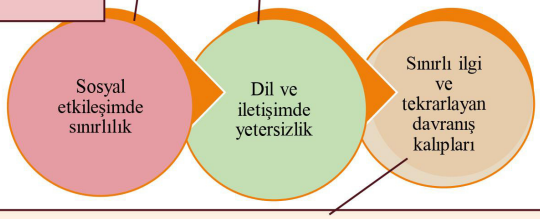
OSB'nin Belirtileri Nelerdir?



OSB olan çocukların sosyal etkileşimde sınırlılık, dil ve iletişim becerilerinde yetersizlik ile sınırlı ilgi ile tekrarlayan davranış kalıplarına sahip oldukları görülmektedir.

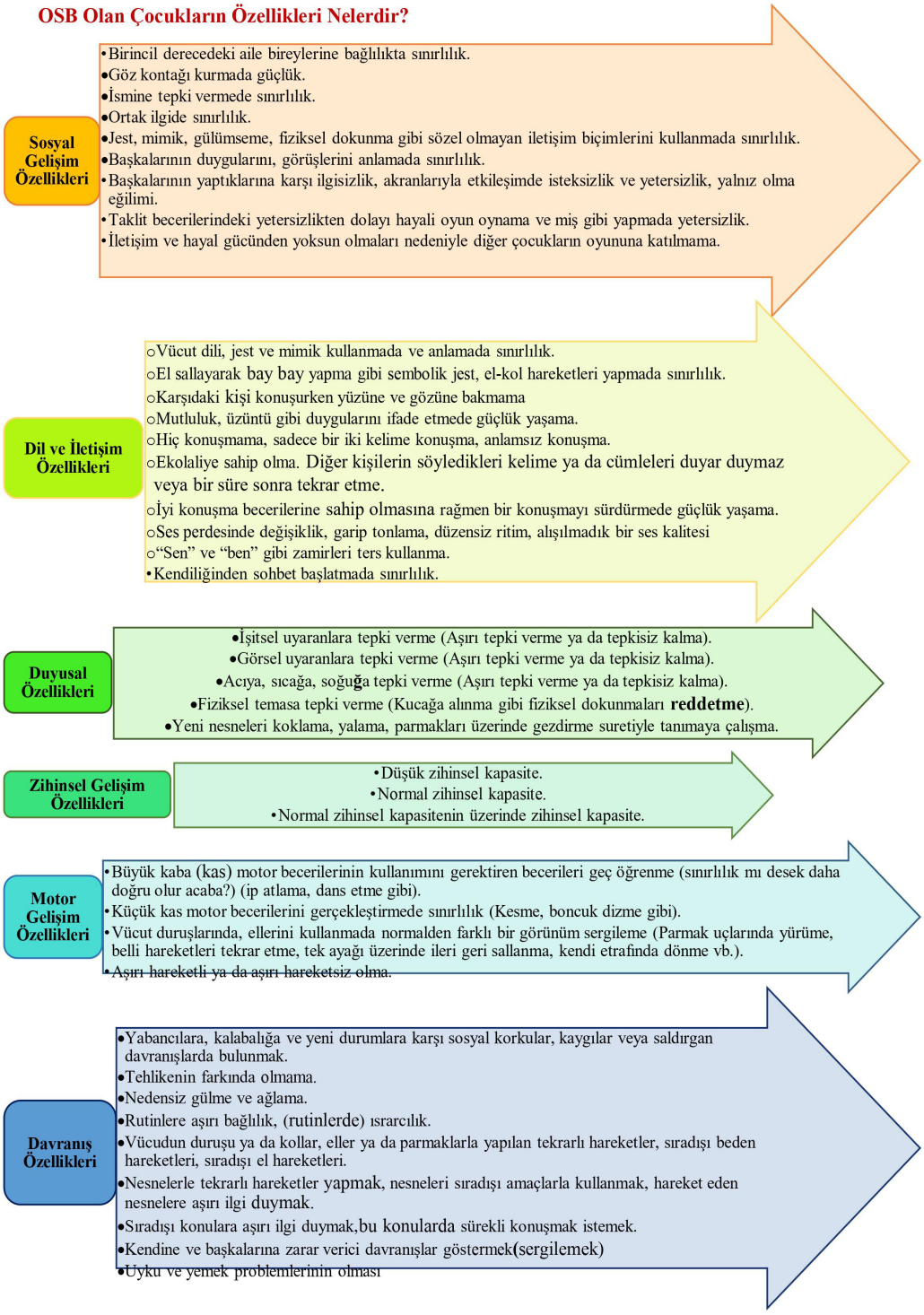
- Göz kontağı kurmada,
- Vücut hareketlerini kullanma, yüz ifadesi kullanmada,
- Ses tonunu ayarlamada,
- Akranları ile iletişim kurmada,
- Diğerlerine karşı sosyal ve duygusal tepki vermede,
- Duygularını karşısındaki ile paylaşmada SINIRLILIK.

- Konuşma dilinin gelişmemesi,
- Konuşma dilinin geç gelişmesi,
- İletişim başlatma ve sürdürmede güçlük,
- Ekolaliye sahip olma,
- Miş gibi yaparak oyun oynamada güçlük.



- Rutinlere bağlı olarak aynılığa gereksinim duyma.
- Sürekli ilgili, takıntılı oldukları konu hakkında konuşma.
- Nesnelere takıntılı olma, belirli bölümleri ile ilgilenme.
- Nesneleri sürekli döndürme, sallama gibi hareketler yaparak sıra dışı amaçlarla kullanma.
- Kendini uyarıcı tekrarlayan hareketler yapma (el çırpma, zıplama, kollarını sallama gibi)
- Işık, ses gibi bazı görsel ya da işitsel uyaranlara aşırı tepki gösterme.

OSB Olan Çocukların Özellikleri Nelerdir?



2.OTURUM: ETKİNLİK ÇİZELGELERİ



Etkinlik Çizelgeleri Nedir?

Bizler yaşamımızda yaptığımız birçok şeyi otomatik olarak herhangi bir yardıma gereksinim duymadan yaparız ancak otizm spektrum bozukluğuna sahip bireyler çok basit becerileri yapmak için bile çoğu zaman yardıma gereksinim duymaktadırlar. Sabah uyanır, tuvaleti kullanır, yüzümüzü yıkar, dişlerimizi fırçalar ve giyiniriz. Bunları bir rutin şeklinde kimsenin bize söylemesini beklemeden yaparız. Ancak OSB olan bireylerin bu gibi birçok beceriye sahip olmalarına ve birçok beceriyi öğrenebilmelerine rağmen bu becerileri birileri onları yönlendirmedikçe/söylemedikçe yapamadıkları, seçim yapma, karar verme, planlama gibi konularda güçlük yaşadıkları ve yetişkin yönlendirmesine gereksinim duydukları görülmektedir.



Örneğin, çocuğunuz kendi ayakkabısını giyme becerisine sahip olmasına rağmen dışarı çıkacağınız zaman kapıda siz ona "hadi ayakkabını giy" demeden öylece beklediğini ve siz ona ayakkabısını giymesi gerektiğini söyledikten sonra ayakkabılarını kendi başına giydiğini deneyimlemişsinizdir. Çocuğunuz kapıya geldiğinde dışarı çıkılacağını, ayakkabılarını giymesi gerektiği mesajını çevresindeki doğal uyaranlardan alamadığı için sürekli sizin ona söylemenizi beklemektedir. Çocuğunuz sizin vereceğiniz o hatırlatıcı söze (ipucuna) bağımlı (ipucuna bağımlılık) durumdadır. Dolayısıyla da sizden bağımsız şekilde dışarı çıkmak için gerekli olan hazırlığını tamamlayamamakta ve sizin görevleriniz arasına bu da bir görev olarak eklenmektedir.





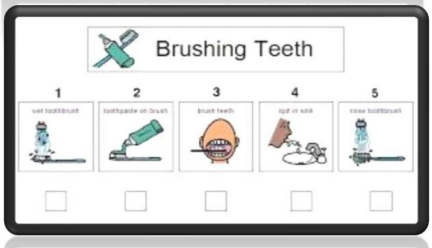
Bu bağımlılık yalnızca üzerinizde olan yükün artmasına değil aynı zamanda çocuğunuzun gelişimi önüne de büyük bir engel olarak çıkmaktadır. Çünkü çocuk her zaman ona ne yapması gerektiğini söyleyecek ve ona ipucunu sunacak kişiye bağımlı kalır. Çocuk çevresindeki doğal uyaranlardan aslında yapması gerekenin ipucunu alamaz. Dolayısıyla da gerçek anlamda öğrenme gerçekleşmez. İşte bu noktada etkinlik çizelgeleri devreye girmektedir. Sizin sözleriniz yerine etkinlik çizelgesinde yer alan görseller çocuğunuza ipucu niteliği taşır ve ne yapması gerektiğini ve hangi sırayla yapması gerektiğini çocuğunuza hatırlatmaktadır.



Etkinlik çizelgesi, bir etkinlik zincirini (sabah rutini, uyku rutini, dışarı çıkmak için hazırlık, okula gitmek için hazırlık, banyo yapmak vb.) yerine getirmesi için çocuğu bir dizi işleme yönelten fotoğraf, sözcük ya da yazı setidir.

Bu sette bulunan görseller çocuğu etkinliğe katılarak, etkinliği tamamlamayı ve pekiştireç/ödül kazanmaya yönlendirmektedir. Bu sayede yetişkinin yönlendirmesi olmadan çocuğun bağımsız şekilde kendi yapması gerekenleri yapmasına rehber olmaktadır.







Örneğin, çocuğunuza banyo yapma becerisi edindirmek istiyorsunuz. Banyo yapma becerisi, birbiri ardına ve sırasıyla yapmayı gerektiren uzun bir davranış zincirine sahip karmaşık bir beceridir. Etkinlik çizelgeleri bu beceriyi çocuğunuza edindirmek için çizelge içerisine nasıl banyo yapılması gerektiğini adım adım gösteren görseller yerleştirebilirsiniz. Çocuğunuz bu görselleri takip ederek kolayca ve bağımsız bir şekilde banyo yapma becerisi edinebilir.

Diş fırçalama becerisini yan tarafta ki resimde olduğu gibi diş fırçalama becerisinin her bir basamağını tasvir eden görseller kullanarak bir çizelge hazırlayabilir ve çocuğunuza bu beceriyi kazandırabilirsiniz.

Aynı şekilde birçok farklı davranışın art arda yerine getirilmesi gereken bir sabah rutini olan okula gitmeye hazırlanma becerisini çocuğunuza edindirmek için yanda ki resimde olduğu gibi görsellerden oluşturduğunuz bir etkinlik çizelgesini kullanabilirsiniz.

Etkinlik çizelgeleri, OSB olan çocukların eğitiminde **sıklıkla kullanılan en etkili öğretim uygulamalarından** biridir.

Etkinlik Çizelgelerinin Amacı Nedir?

Etkinlik çizelgelerinin amacı: Bireyin bağımsızlığını arttırma,
Bireyin etkinlikle meşgul olma davranışını arttırma,
Bireyin başladığı etkinliği tamamlama davranışını arttırma,
Bireyin bir etkinlikten diğerine geçişini kolaylaştırma
Bireye seçim yapma becerisi kazandırma,
Bireyin otokontrolünü yapabilmesini sağlama,
Bireyin uygun olmayan davranışlarını azaltma,
Bireyin sosyal etkileşimde bulunmasını arttırma,
Bireye yeni beceri edindirmektir.

Etkinlik Çizelgelerinin Çocuğa Faydaları Nelerdir?

Etkinlik çizelgelerinin hem OSB olan çocuğa hem de çocuğun ailesine birçok yararı bulunmaktadır.

Karmaşık davranış zincirlerini tamamlamalarını

OSB olan çocukların çoğu zaman uzun davranış zincirlerini sırasına uygun şekilde tamamlamaları çok kolay değildir. Etkinlik çizelgesi bu tür karmaşık davranışları sadece çizelgeyi kullanarak tamamlamasına yardım eder.

Edindikleri beceri ve davranışları genelleyebilmelerini sağlar.

OSB olan bireylerin öğrendikleri yeni beceri ya da davranışları genelleyebilmeleri de onlar için çok kolay değildir. Etkinlik çizelgeleri OSB olan bireylerin öğrendikleri becerileri/davranışları farklı ortamlara, farklı araç gereçlere, farklı zamanlara ve farklı kişilere genelleyebilmelerini kolaylaştırmaktadır.

Yetişkine olan bağımlılığı azaltır. Bağımsızlığı arttırır.

Bir becerinin ya da rutinin nasıl yapılması gerektiğini bilmeyen ya da yetişkin yönlendirmesine bağımlı olan bireyin etkinlik çizelgesini takip ederek bağımsız bir şekilde yapması gerekenleri yapmasını sağlar. OSB olan çocukların seçim yapma, etkinlikleri sıralama, bunlar arasında geçiş yapma ve birçok bağımsız yaşam becerilerini edinmeleriyle daha özgür şekilde yaşamalarına imkân sağlar. Takip etmeyi öğrendiği çizelge sayesinde çocuğun bir başkasının gözetimi altında olma gereksinimi azalır. İpucuna olan bağımlılığı azalır. Ayrıca aile üzerindeki stersinde azalmasını sağlar.

Günlük yaşamlarının akranlarına biraz daha benzer şekilde olmasını sağlar.

Çizelge takip etmeyi öğrenen çocuğun, farklı ortamlarda dahi yetişkinden gelen ipucu olmadan normal gelişim gösteren bireylerin yaptıkları şekilde davranışları yerine getirmesini sağlar. Böylece daha az dikkat çekerler ve davranışları akranlarınınkine daha çok benzer.

Uygun olmayan davranışları azaltır ya da ortaya çıkmalarını önler.

Hepimizin günlük rutinleri ve gün içerisinde yaşayacağımız durumları bilme gereksinimiz vardır. Normal gelişim gösteren bizlerin dahi gün içerisinde ne olacağını bilmediğimiz ya da tahmin edemediğimiz durumlarda endişe duyabiliriz. Ancak OSB olan bireylerde duyulan bu endişe biraz daha fazladır. Rutinlerinin olması, sırada ne yapılacağını bilmeleri önemlidir. Aksi takdirde endişe yaşamalarına, öfke nöbetleri geçirerek uygun olmayan davranışlarda bulunmalarına yol açılabilir. Etkinlik çizelgeleri OSB olan bireylerin yaşadıkları bu endişeyi azaltır. Çizelgeleri sayesinde sırada ne yapılması gerektiğini öngörebilir ve çevrelerinde olan ya da olacak durumları anlayabilirler. Etkinlik çizelgeleri, doğru uygulandığında otizmden etkilenen çocuklarımız için alternatif iletişim yöntemi olarak kullanılabileceği gibi birçok etkinliği de yetişkin desteği olmadan yapabilmeleri ve kendi hayatlarını kontrol edebilmelerine olanak sağlar. İletişim kurmada yetersiz olan bu bireylerin kendilerini ifade etme, isteklerini belirtmede yaşadıkları güçlükten dolayı ortaya çıkan uygun olmayan davranışlar azalır.

Özellikle etkinlik çizelgesi kullanmaya yeni başlayan çocukların çizelgesinde en az bir tane sosyal etkileşim gerektiren etkinlik yer alması gerektiğinden bireylerin sosyal etkileşim becerileri de artar.

Sosyal etkileşimi arttırır.

Neden Etkinlik Çizelgesi Kullanmalıyız?

Etkinlik çizelgesi kullanımında çocuğa öğretilecek beceri küçük basamaklara bölünür ve bu basamakları gösteren görsel resimli bir çizelge (örneğin, fotoğraflı defter) hazırlanır. Çocuğun bu resimli çizelgeyi takip ederek (örneğin, defterin sayfalarını çevirerek), öğretilmesi hedeflenen becerinin tamamlanması için gerekli her bir basamağı yapması sağlanır.

Etkinlik çizelgesi kullanımı için öncelikle çocuğa çizelge takip becerisi öğretilir. Çizelge takip becerisi öğretiminde çocuğun çizelge takip becerisinin basamaklarını hatasız tamamlayarak bağımsız takip etmeyi öğrenmesi için yetişkin tarafından elle yönlendirilerek ipucu sunulması gerekir. Örneğin, yetişkin çocuğun arkasında durur ve çocuğun çizelgenin kapağını açması, çizelgedeki etkinlik fotoğrafını işaret etmesi, araç-gereci alması, fotoğraftaki etkinliği gerçekleştirmesi, araç-gereci geri koyması, çizelgeye geri dönerek bir sonraki sayfayı çevirmesi için elinin üzerinden kavrayarak tam fiziksel ipucu sunar. Çocuğun tüm bu basamakları hatasız şekilde yapması için tam fiziksel ipucu sunularak çocuğun bağımsız hareket etmesine çok fırsat tanımadan elle yönlendirilir. Çocuğun tüm bu basamakları daha az ipucuyla yapmaya başladığı hissedildiği anda ise bu ipucu aşamalı bir şekilde elden bileğe, bilekten dirseğe, dirsekten omuza, gölge olmaya ve fiziksel yakınlığı azaltma şeklinde bir sıra ile geri çekilir. Bu şekilde çocuğun her bir basamağı bağımsız şekilde yapmayı öğrenmesi hedeflenir.

Çizelge takip becerisini başarılı bir şeklide edinerek çizelgesini bağımsız şekilde takip eden çocuk çizelgesinde yer alan etkinliklerle meşgul olur, etkinliği tamamlar, bir etkinlikten diğer etkinliğe rahatlıkla geçer, kendi etkinlik ya da ödülünü seçerek seçim yapma becerisi kazanır. Etkinliklerini seçen birey etkinlikleri sıraya koymayı ve bu sırayı takip etmeyi öğrenerek sıraya uyma becerisini de kazanır.

Bizlerde yaşamımızda ajanda, takvim, tarif kitapları gibi yapılacak şeyi küçük basamaklara ayırarak yapmamızı sağlayan araçlar kullanırız. Etkinlik çizelgeleri bunların daha sistemli ve görsel olarak zenginleştirilmiş halidir diyebiliriz.

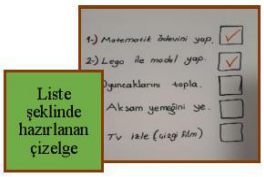
Etkinlik Çizelgelerinin Türleri Nelerdir?

Çocuğun özelliklerine göre çizelge olarak, tek sayfalı ya da çok sayfalı yazılı ya da görsel materyaller kullanılabileceği gibi, bilgisayar gibi teknolojik araçlar da kullanılabilir.


Klasör şeklinde hazırlanan etkinlik çizelgesi


Tablet bilgisayarla hazırlanan etkinlik çizelgesi


Şerit şeklinde hazırlanan etkinlik çizelgesi

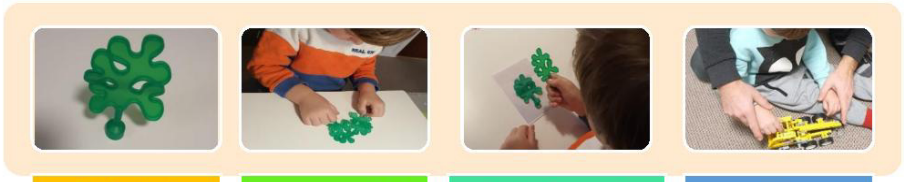


Liste şeklinde hazırlanan çizelge

Klasör şeklinde olan çizelgeler etkinlik çizelgelerini ilk defa kullanacak olan bireylerde başlangıç için en uygun olanıdır. Bu çalışmamızda klasör şeklinde olan çizelgeler kullanılacaktır. Bununla ilgili ayrıntılı bilgi ilerleyen oturumlarda verilecektir.

Etkinlik Çizelgelesi Kullanımı İçin Çocuğun Sahip Olması Gereken Ön Koşul Beceriler Nelerdir?

Etkinlik çizelgesi takip etme becerisinin öğretilebilmesi için bireyin bazı önkoşul becerilere sahip olması gereklidir. Bunlar:



Resimleri arka plandan ayırt edebilme	Aynı nesneleri eşleyebilme	Resim ile temsil ettiği nesneyi ilişkilendirebilme	Elle yönlendirmeye izin verme

Eğer birey bu becerilerden herhangi birine sahip değilse öncelikle o becerinin öğretiminin yapılması gerekmektedir.

İlk Etkinlik Çizelgeleri Nasıl Olmalıdır?

İlk defa etkinlik çizelgesini kullanacak olan çocuklar için önce basit ve çocuğun aşina olduğu etkinlikler kullanılmalıdır. Çocuk çizelge kullanımında ustalaştıkça etkinliklerin zorluk düzeyi arttırılmalıdır. İlk etkinlik çizelgesinde en fazla 5 ya da 6 etkinliğe yer verilmelidir.

İlk defa etkinlik çizelgesi kullanacak olan çocuklara öncelikle çizelge takip becerisi öğretilmelidir. Bunun için çocuğa aşağıdaki basamaklar öğretilmelidir.

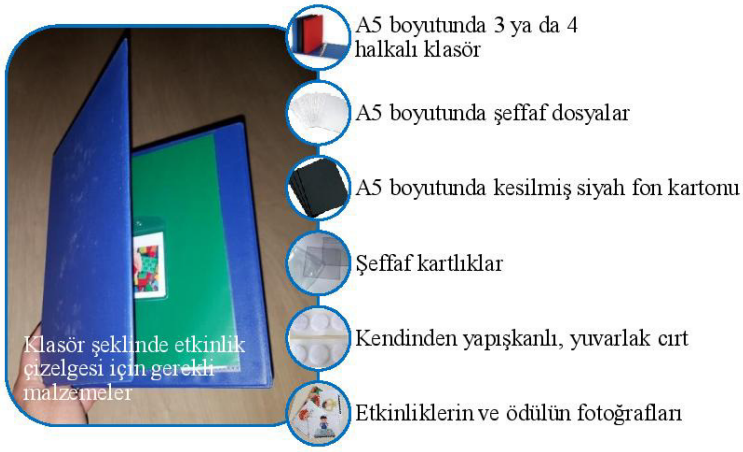
- Çizelgeyi açma
- Fotoğrafı işaret etme
- Etkinliğin yapılacağı alana yönelme
- Etkinlik için gereken araç-gereçleri alma
- Etkinliği tamamlama
- Etkinlikle ilgili araç gereçleri yerine koyma
- Çizelgeye geri dönme
- Bir sonraki sayfayı çevirme

3.OTURUM: ETKİNLİK ÇİZELGESİ HAZIRLAMA SÜRECİ



Klasör Şeklindeki Etkinlik Çizelgesi Nasıl Hazırlanır?

Etkinlik çizelgesini ilk defa kullanacak bireyler için klasör şeklinde olan çizelgeler uygundur. Klasör şeklindeki çizelgeyi hazırlamak için öncelikle bazı malzemelere sahip olmalıyız. Bunlar;



Etkinlik Çizelgesi Hazırlama Basamakları

1.Etkinlik ve ödülü belirleyin.
- **1.1**.Uygun etkinlikleri yazın.
- **1.2.** Uygun ödülü yazın.

2. Etkinlikler ve ödülün fotoğraflarını hazırlayın.
- **2.1.**Belirlediğiniz etkinlik ve ödülün fotoğrafını çekin.
- **2.2.**Fotoğrafların 8*6 boyutunda renkli çıktısını alın.
- **2.3.**Çıktısını aldığınız fotoğrafları şeffaf kartlığa sığacak boyutta kesin.

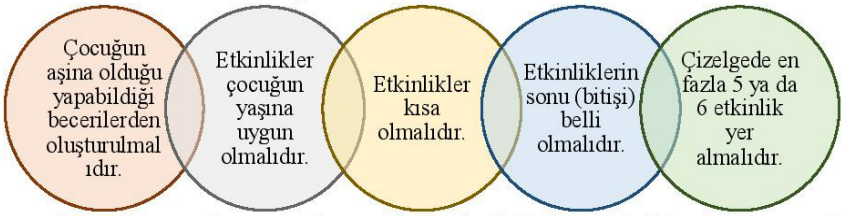
3.Çizelge klasörünü hazırlayın.
- **3.1.**Gereken tüm malzemeleri masanın üzerine koyun.
- **3.2.**Poşet dosyaların içine siyah fon kartonu yerleştirin
- **3.3.**Poşet dosyaları A5 boyutundaki klasöre yerleştirin.
- **3.4.**Poşet dosyaların ortasına cırt cırtlı bant yapıştırın.
- **3.5.**Şeffaf kartlıkların arkasına cırt cırtlı bant yapıştırın.
- **3.6.** Şeffaf kartlıkları poşet dosyaların ortasındaki cırtlara yerleştirin.

4. Çizelgeye fotoğrafları yerleştirin.
- **4.1.** Etkinlik fotoğraflarını yapılış sırasına göre her sayfada ki kartlığa yerleştirin.
- **4.2.** Ödül fotoğrafını klasörün en son sayfasındaki kartlığa yerleştirin.



1. Çizelgede Yer Alacak Etkinlikleri ve Ödülü Belirleme

Etkinlik çizelgesi hazırlamak için öncelikle çizelgede yer alacak etkinlikler belirlenmelidir. Bu etkinliklere karar verirken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bunlar:



Ayrıca çizelgenin sonunda sunulmak üzere kullanılacak birde ödül belirlenmelidir. Bu ödülün çocuğun hoşlandığı bir yiyecek, nesne ya da etkinliği içermesine dikkat edilmelidir.

2. Etkinlik Fotoğraflarını Hazırlanma

Çizelgede yer alacak etkinliklere ve ödüle karar verdikten sonra bu etkinlik ve ödül fotoğraflarının çizelgeye yerleştirilmeye hazır hale getirilmesi gerekmektedir. Bunun için aşağıdaki işlem sırası uygulanmalıdır.

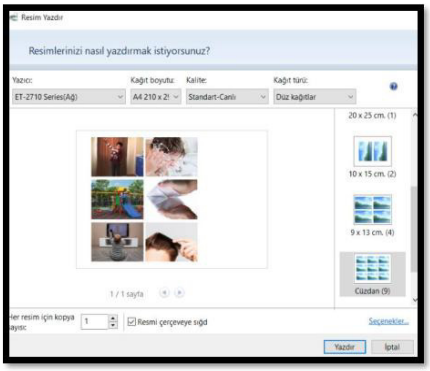
- **Fotoğraf çekilmesi**

Fotoğrafları kamerası olan bir cep telefonu ile ya da fotoğraf makinesi ile çekebilirsiniz. Fotoğrafları çekerken şunlara dikkat etmek gerekmektedir.



- **Fotoğrafların bastırılması/ renkli çıktı alınması**

Fotoğraflar uygun şekilde çekildikten sonra bu fotoğraflar fotoğrafçıda bastırılmalı ya da renkli yazdırma özelliği olan bir yazıcıdan renkli çıktısı alınmalıdır. Bu çalışmada hazırlayacağımız çizelgede şeffaf kartlıklar kullanılacağı için fotoğrafların boyutunun şeffaf kartlığa sığacak şekilde 8*6 boyutunda olması gerekmektedir. Yazıcı kullanılarak renkli çıktı almaya karar verilirse çıktı alınırken fotoğrafların tümü seçilmeli ve yazdırma seçeneklerinden A4 kağıdına 9 fotoğrafın yerleştirildiği seçenek seçilmelidir. Bu şekilde fotoğrafların çıktısı alındığında şeffaf kartlığa sığacak boyutta olacaklar. Bu çalışmada daha az maliyetli, daha az zaman istemesinden dolayı fotoğrafların tek bir A4 kağıdına renkli çıktısının alınmasının uygun olduğu düşünülmüştür.



- **Fotoğrafların kesilmesi**

Fotoğrafların renkli çıktısı alındıktan sonra şeffaf kartlıklara sığacak boyutta kesilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada her bir fotoğrafi PVC kaplatmak yerine şeffaf kartlıkların içerisine yerleştirilerek çizelgede kullanılması düşünülmüştür. Şeffaf kartlıklar etkinlikler değiştirildiğinde yeniden kullanılabilir olması açısından hem daha ekonomik hem de daha az zaman harcamayı gerektirir.

3. Çizelge Klasörünü Hazırlama

- Tüm malzemeleri masa üzerine yerleştirin.
- A5 boyutundaki klasörü alın.
- Klasörün içerisine 5 adet poşet dosya yerleştirin.
- Poşet dosyaların içerisine siyah fon kartonu yerleştirin.
- Poşet dosyaların ortasına yapışkanlı yuvarlak cırtın (dişi) bir yüzünü yapıştırın.
- Şeffaf kartlıkların arka ortasına yapışkanlı yuvarlak cırtın (erkek) diğer bir yüzünü yapıştırın.
- Her poşet dosyanın ortasına bir şeffaf kartlık yerleştirin.
- Şeffaf kartlıkları poşet dosyaların ortasındaki cırtlara takın.

4. Çizelgeye fotoğrafları yerleştirme

- Şeffaf kartlıkların içerisine yapılış sırasına göre etkinlik resimlerini yerleştirin
- Son sayfadaki şeffaf kartlığa ödül resmini yerleştirin

BÖLÜM 2 ETKİNLİK ÇİZELGESİ KULLANMA BECERİSİ KAZANDIRMA

1.OTURUM: PEKİŞTİREÇ ve PEKİŞTİRME



Pekiştireç Nedir?

Pekiştireç, yeni bir davranış kazandırmak, kazanılan davranışın sürekliliğini ve kalıcılığını sağlamak, o davranışı güçlendirmek amacıyla kullanılan bir uyarıcıdır. Pekiştireçler davranışın hemen ardından verilen yiyecek-içecek, nesne, etkinlik, sembol ve sözlerdir.

Aslında fark etmesek de hepimizin yetişkin olan bizlerin bile yaşamında pekiştireçler çok fazla yer almaktadır. Örneğin, ekonomik olarak rahatlamak, para kazanmak için çalışıyoruz. Ay sonunda alacağımız maaş bizi çalışmaya motive ederek pekiştireç görevi görmektedir. Ya da güzel bir giysi giydiğimizde eşimizden, arkadaşımızdan duyduğumuz güzel sözler de bir pekiştireçtir. O güzel sözleri övgüyü tekrar duyabilmek için daha güzel giyinmeye dikkat ederiz. Yani yaptığımız işin verdiğimiz emeğin karşılığını hoşumuza giden bir şey ile almak bizi motive eden bir süreçtir.

Pekiştirme Nedir?



OSB olan çocuklara yeni davranışlar kazandırmak, kazandıkları davranışların kalıcılığını sağlamak için öncelikle onları o davranışı yapmaya motive etmemiz gerekmektedir. Onları motive etmenin, davranışı yapmalarını ve o davranışı tekrar ederek kalıcı hale getirmenin en etkili yolu sevdikleri şeyler ile ödüllendirerek pekiştirmedir. Pekiştirme, çocuğun sevdiği şeylerin pekiştireç olarak kullanıldığı sürece denilmektedir.

Pekiştirme Neden Önemlidir?

Bizler çevremizdeki gözlemlediğimiz kişilerden gördüklerimizi taklit ederek, taklit ettiğimiz davranışın ardından elde ettiğimiz deneyime bağlı olarak öğreniriz. Yani yaptığımız o davranışın bize kazandırdığı koşula dayalı olarak davranışı tekrarlayıp tekrarlamayacağımıza karar veririz. Davranışın ardından elde ettiğimiz şey bizi mutlu eden, keyif veren haz almamızı sağlayan (ödül) bir şey ise o davranışı tekrarlarız. Keyif aldığımız bu şey (ödül) bizi öğrenmeye motive eder. Motivasyon öğrenme sürecinde çok önemlidir. Davranışı tekrar gerçekleştirdiğimiz her seferin ardından ödül alırsak zaman içerisinde o davranışı otomatik olarak yapmaya başlar ve öğreniriz. Davranışları ödüller izlediğinde davranışların tekrar gerçekleştirilme olasılığı çok yüksektir. Bu deneyim bizim öğrenmemizi sağlamaktadır.

Pekiştireç Türleri Nelerdir?

Çocuklara özellikle öz bakım becerileri gibi becerileri yaptırmak çok da eğlenceli gelmeyebilir. El yıkamak ya da pantolonunu çekmekten çok daha eğlenceli olan birçok aktivite sayılabilir. Bu davranışları yapmayı eğlenceli hale getirmek, onları davranışı yapmaya motive etmek için sevdikleri şeyleri pekiştireç/ödül olarak kullanabiliriz.



Yiyecek ve içecekler

Çocuğunuzun yemekten en çok hoşlandığı yemekleri, abur cubur gibi bazı yiyecekleri ödül olarak kullanarak onu motive edebilirsiniz.



Nesneler

Çocuğunuzun oynamaktan, elde etmekten hoşlandığı her nesne olabilir.



Etkinlikler, oyunlar

Çocuğun hoşlandığı herhangi bir etkinlik, daha az hoşlandığı diğer bir etkinliği gerçekleştirmede motive etmek için kullanılabilir.



Sözler, davranışlar

Fark edilmek bir çocuk için her zaman etkili bir ödüldür. En kolay ve en doğal ödül çocuğa vereceğiniz dikkattir.



Semboller

Sembol ödülleri çocuğun bağımsızlığını motive etmede kullanılabilecek en etkili ve en esnek ödül türleri arasındadır. Semboller hemen hemen herşey olabilir.

Sembol Pekiştirme Sistemi

Bu sistemde sembollerin tek başlarına bir değeri yoktur. Ancak çocuğun yapmaktan hoşlandığı bir şey ile değiş tokuş yapılacağı zaman değer kazanırlar. Sembol pekiştirmeye yaşamımızdaki en iyi örnek paradır. Paranın tek başına bir değeri yoktur. Para ancak ihtiyacımız olan şeyleri elde etmek için kullandığımızda değer kazanır. İhtiyacımız olan şeyleri para ile değiş tokuş yaparak alırız. Para kazanmak için de çalışırız.



Sembol pekiştirme sistemini çocuğunuz ile nasıl kullanabileceğinizi basit bir örnekle açıklayalım. Örneğin çocuğunuza eli kirlendiğinde yıkama davranışı edindirmek istiyorsunuz. Bu davranışı çocuğa edindirmek için bir pekiştirme sistemi oluşturabilirsiniz. Bu sistemde çocuğun hangi davranışı, ne zaman, kaç sefer yapması gerektiği ve karşılığında kazanacağı ödül yer almalıdır.

Bu sistemin içeriğine çocuğun yaşı, ilgi ve gereksinimlerine göre karar vermelisiniz. Çocuğunuz top oynamayı çok seviyor ise bunu bir fırsata çevirip etkinlik ödülü olarak kullanabilirsiniz. Çocuğunuzun yaş ve fiziksel özelliğine göre gün içinde ne zaman ya da kaç defa elini yıkamasını istediğinize karar vermelisiniz. Diyelim ki çocuğunuzun elini kirleteceği etkinliklerin (yemek yeme, oyun hamuru ile oynama vb.) ardından elini yıkamasını istiyorsunuz. Bunu gün içerisinde 4 defa en az yapması gerektiğine karar verdiniz. Çocuğunuza top oynama ödülüne ulaşması için o gün içerisinde eli her kirlendiğinde yıkaması gerektiğini ve elini her yıkadığında bir sembol (bir adet jeton, gülen yüz, şişe kapağı gibi değeri olmayan herhangi bir nesne) vereceğinizi anlatırsınız. Bu nesnelerden 4 adet topladığında ise sembolleri verip ödülü alabileceğini (birlikte top oynayabileceğinizi) açıklamalısınız. Çocuğunuza elini yıkaması için fırsatlar yaratmalısınız. Gün içinde çocuğunuz elini kirletip yıkadığı her seferinde sembolü vermelisiniz. Çocuğunuz o gün içerisinde 4 tane sembol nesne elde ettiğinde ise ödül olarak vaat ettiğiniz top oynama etkinliğini yapması için izin vermelisiniz. Bu şekilde çocuğun topladığı ve onun için bir değeri olmayan sembolleri onun için eğlenceli olan top oynama etkinliği ödülü ile değiş tokuş yaptırmış olursunuz. İsterseniz sembol olarak kullanacağınız nesneyi, ödülü ve toplaması gereken sembol miktarını gösteren bir tablo hazırlayabilirsiniz. Böylece çocuğun pekiştirme sistemini somut olarak görmesini sağlarsınız.

Sembol pekiştirme sistemini kullanabilmek için öncelikle çocuğun gerçekleştirdiği doğru tepkiden sonra pekiştireç almayı bekleyebilme davranışına sahip olması gerekmektedir. Eğer çocuk bu beceriye sahip değilse önce bununla ilgili bir süre çocuk ile çalışılmalıdır. Çocuk ile nasıl çalışılması gerektiği aşağıdaki tabloda anlatılmıştır.

❖ Öncelikle çocuğa tek bir sembol ve bu sembolün karşılığı olan bir ödül resmi ile bir sembol pekiştirme tablosu hazırlanır. Çocuk uygun gerçekleştirdiği davranışın ardından bir sembol kazanır ve bu sembolü tablodaki yerine takarak sembolün karşılığı olan ödülü alır. Böylece çocuk ödül ile sembolü değiş tokuş etmiş olur.



❖ Daha sonra 2 sembolden oluşan bir sembol pekiştireç tablosu hazırlanır. Çocuk iki sembol topladığında ödülü ile değiş tokuş yapabilir.



❖ Daha sonra 3 sembolden oluşan bir sembol pekiştireç tablosu hazırlanır. Çocuk üç sembol topladığında ödülü ilde değiş tokuş yapabilir.

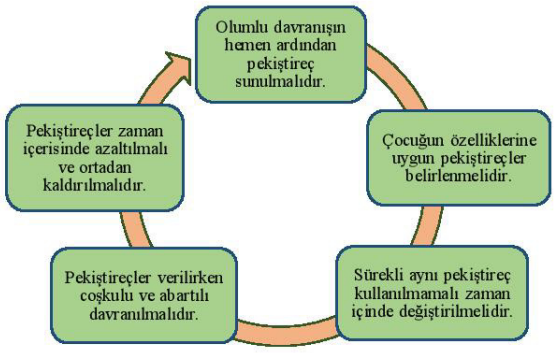


❖ Daha sonra 4 sembolden oluşan bir sembol pekiştireç tablosu hazırlanır. Çocuk dört sembol topladığında ödülü ilde değiş tokuş yapabilir.

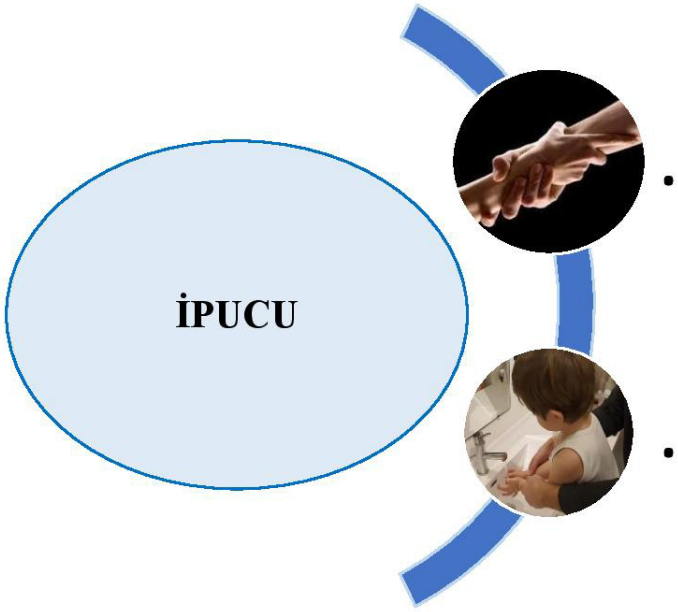


Bu şekilde çocuk sembol pekiştireçleri toplamayı ve sembollerin değeri olan ödül ile değiş tokuş etmeyi öğrenir.

Pekiştirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gerekenler Nelerdir?



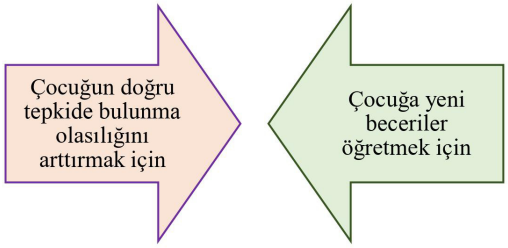
2.OTURUM: İPUCU



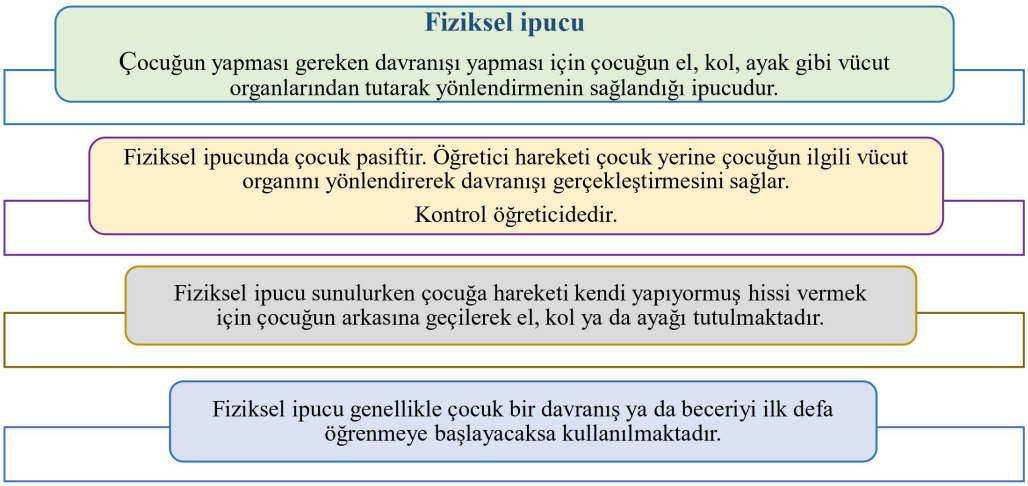
İpucu Nedir?

İpucu, çocuğun tepkide bulunmadan önce doğru tepkide bulunma olasılığını arttırmak amacıyla sunulan yardımdır.

İpucu Neden Kullanılır?



Fiziksel İpucu Nedir?



Neden Fiziksel İpucu Kullanmalıyız?

OSB olan çocuklar davranışı yapmaya başlaması, sürdürmesi ve tamamlaması için hafif de olsa fiziksel bir ipucuna gereksinim duyabilmektedirler. OSB olan çocuklara yeni davranışlar, beceriler öğretirken genellikle fiziksel ipucu kullanılır. Çünkü normal gelişim gösteren çocuklarda etkili olan sözel yönergeler gibi ipuçları otizmli çocuklara ilk defa bir beceri öğretileceği zaman etkili değillerdir. Yani bu ipuçlarının ardından istenen davranış oluşmamaktadır. Örneğin, ilk defa Lego ile kule yapacak OSB olan bir çocuğa sadece "Lego ile kule yap" denildiğinde Legolar ile meşgul olmaya başlamaz. Ona önce bu beceriyi fiziksel ipucu ile tanıtmak gerekir. Lego ile kule yapma becerisine alışana kadar ellerini tutup yönlendirerek Legoları alıp üst üste koyma davranışlarını yaptırmanız gerekmektedir. Fiziksel ipucu sunulduğunda çocuğun hata yapma ihtimali yoktur.

Fiziksel İpucu Türleri Nelerdir?



Tam fiziksel ipucu: Tam fiziksel ipucu sunulurken çocuğun hedef davranışı gerçekleştirmek için gerekli olan temel vücut organının (el, ayak vb.) üzeri kavranarak tutulmakta ve yapılması gereken davranış çocuk yönlendirilerek yaptırılmaktadır.



Kısmi fiziksel ipucu: Çocuğun elinin üzerinden tutmak yerine çocuğun bileğinin ya da dirseğinin tutulmasıyla sunulan ipucudur.

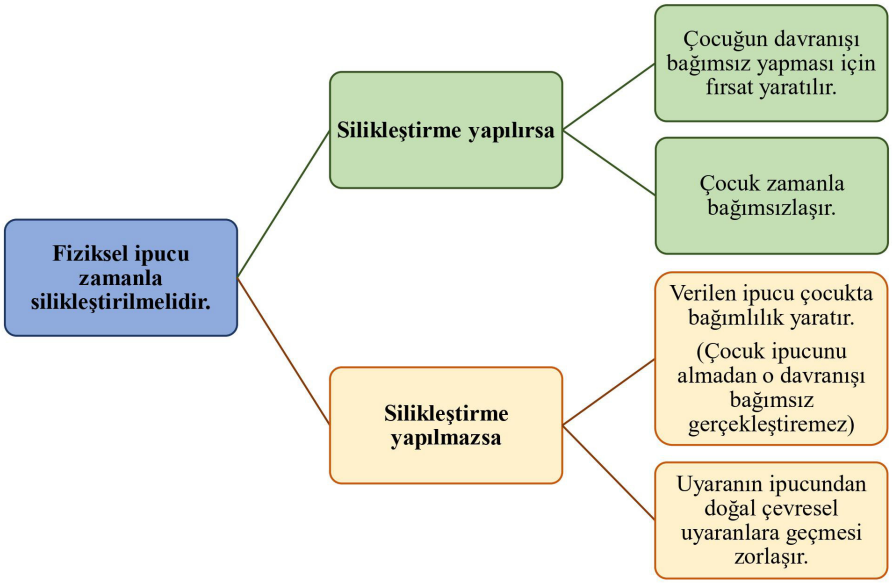
Fiziksel İpucu Silikleştirme Basamakları Nelerdir?

Tam fiziksel ipucunu silikleştirmek için verilen ipucunun miktarını, yoğunluğunu azaltmak gerekmektedir. Daha az miktar ve yoğunlukta sunulan ipucu ile çocuğun davranışı bağımsız yapmasına daha fazla imkân sağlanır.



Elinin üzerinden tutarak yönlendirmek	Bileğinden tutarak yönlendirmek	Dirseğinden tutarak yönlendirmek

Fiziksel İpucu Neden Silikleştirilmelidir?



Fiziksel İpucu Kullanılırken Nelere Dikkat Edilmelidir?

- Fiziksel ipucu çocuğun arkasından sunulmalıdır.
- Fiziksel ipucu mümkün olduğu kadar erken silikleştirilmelidir.

3. OTURUM: AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİM



Aşamalı Yardımla Öğretim Nedir?



Aşamalı yardımla öğretimde çocuğa yardım sunulması ve bu yardımın geri çekilmesini içeren bir silikleştirme süreci kullanılmaktadır. Yardım sunma aşamasında çocuğun yapması gereken davranışı yapması için yetişkin tarafından elle yönlendirmeyi içeren bir yardımda bulunulur. Silikleştirme sürecinde ise çocuğun davranışı kendisinin yapmaya başladığı hissedildiği an sunulan yardım geri çekilir.

Aşamalı Yardımla Öğretimdeki Tepki Türleri Nelerdir?

Aşamalı yardım ile öğretim yaparken çocuğunuzun 3 tür tepki verme ihtimali vardır. Birincisi siz ona yapması gerekeni söyledikten/ipucu sunduktan sonra çocuğunuz o davranışı uygun şekilde yapar yani doğru tepkide bulunabilir. İkincisi, yapması gerekenden farklı bir şey ile uğraşarak yanlış tepkide bulunabilir. Son olarak ise hiçbir şey yapmadan öylece bekleyerek tepkide bulunmayabilir.



Aşamalı Yardımla Öğretimde Kullanılan Yardım Düzeyleri Nelerdir?

Aşamalı yardımla öğretimde çocuğa elle yardım sunup çocuğun gösterdiği performansa göre yardımı geri çekmemiz gerekmektedir. Yardımın geri çekilme ve daha sonra ortadan tamamen kaldırma sürecine silikleştirme denilmektedir. Aşamalı yardımda dikkat edilecek en önemli nokta çocuğun davranışı kendisinin yapmaya başladığını anladığımız anda hemen çocuğa sunduğumuz yardım miktarını azaltmaktır. Bu yardımı azaltmada aşağıdaki hiyerarşi kullanılmalıdır.



Elle yönlendirmeyi yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi yukarıdan aşağıya doğru bu sıra ile azaltmamız gerekmektedir. Ancak çocuğunuzun gereksinim derecesine göre bu sırada atlama yapılabilmektedir. Çocuğunuzla öğretim yaparken çocuğunuzun gösterdiği performansa dayalı olarak o anda bir önceki ipucu düzeyine mi geri dönmeniz ya da bir sonraki daha az ipucu sunulan yardım düzeyine mi geçmeniz gerektiğine karar verebilirsiniz. Başka bir deyişle anlık kararlarla sunduğunuz ipucu düzeyinde silikleştirme ya da arttırma yapabilirsiniz. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta çocuğunuza gereksinimi olan yeterli ipucunu çocuğunuzun ihtiyacı doğrultusunda sunmaktır. Bu yardım türlerini biraz daha ayrıntılı inceleyelim.



Elle Yönlendirme/Tam fiziksel ipucu: Çocuğun hata yapma olasılığını en aza indirmek amacıyla yeni bir beceri öğretimine elle yönlendirme ile başlanır. Elle yönlendirme ile birçok hatanın ortaya çıkması önlenebilmektedir. Bu yardım düzeyinde çocuğun elini, bileğini, dirseğini, omzunu kendi ellerinizle tam olarak kavramalı ve yapması gereken davranışı ona yaptırmalısınız.



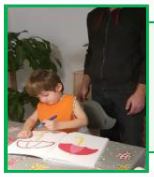
Aşamalı yardım: Elle yönlendirme aşamasının ardından artık silikleştirme sürecine başlanmalı ve sunulan fiziksel ipucu aşamalı şekilde azaltılmalıdır. Çocuğun elinin üzerinin tam olarak kavranmasıyla elinin üzerinden sunulan tam fiziksel ipucunun yeri çocuğun artık daha az ipucuyla o basamağı yapacağı anlaşıldığı an geri çekilir ve çocuğun bileğinden tutularak (kısmi fiziksel ipucu) o davranışı tamamlamaya yetecek fiziksel ipucu sunulur. Bu süreçte çocuk yanlış bir tepkide bulunur ya da tepkisiz kalırsa hemen bir önceki sunulan tam fiziksel ipucu düzeyine geri dönülür ve bir süre çocuğun eli tamamen kavranarak ipucu sunmaya devam edilir. Çocuk davranışı doğru yaptığında kısmi fiziksel ipucuna geri dönülür ve ipucu çocuğun elinden değil bileğinden tutularak sunulur.



Uzamsal geri çekme: Uzamsal geri çekme aşamasında ise sunulan yardımın yeri gereksinime göre değiştirilir ve gereksinim duyulan kısımdan (el, dirsek, omuz) hafif dokunuşlarla çocuk yönlendirilir. Çocuğun hareketleri takip edilerek o an gereksinim duyulan kısıma hafif dokunarak çocuk yönlendirilir. Çocuk hata yaparsa bir önceki yardım düzeyi olan aşamalı yardım düzeyine geri dönülür ve çocuk davranışı bir müddet doğru yapana kadar devam edilir. Ardından ise tekrar uzamsal geri çekme aşamasına geri dönülür.



Gölge olma: Uzamsal geri çekmeden sonra gölge olma aşaması gelmektedir. Gölge olma, çocuğun eli, bileği, dirseği, omzu ile kendi eliniz arasında belli bir mesafe bırakılarak çocuğun eline dokunmadan çocuğun hareketlerinin takip edilmesi sürecini içerir. Çocuğun hata yapacağı anlaşıldığı anda gölge gibi çocuğun elini/bileğini/dirseğini/omuzunu takip eden kişi eli ile çocuğa tekrar dokunarak, kavrayarak çocuğun o davranışı doğru şekilde yapması için yönlendirilir. Bir müddet sonra çocuğun davranışı doğru gerçekleştirme durumuna göre tekrar gölge olma aşamasına geri dönülür.



Mesafeyi arttırma. Gölge olma durumundayken çocuk hata yapmıyorsa çocuğa olan yakınlık yani çocuk ile yetişkin arasındaki mesafe arttırılmaya başlanmalıdır. Bu mesafe çocuğun özelliklerine göre yavaş yavaş arttırılmalıdır.

Aşamalı Yardımla Öğretim Süreci Nasıl İşler?

Bu süreci resimli bir örnek ile şu şekilde anlatabiliriz. Bir annenin çocuğuna el yıkama becerisini aşamalı yardım kullanarak öğretmek istediğini düşünün. Aşağıda annenin bu beceriyi nasıl öğretebileceğine dair aşamalar yer almaktadır.



Bu silikleştirme sürecinde en çoktan en aza doğru ipucu türü değiştirecek şekilde süreç izlenmelidir. Ancak çocuğunuzun gereksinime göre anlık kararlar ile bir önceki ipucuna geri dönerek ipucu düzeyini arttırma şeklinde de sunulabilmektedir.



Hangi ipucu düzeyinde olunursa olunsun çocuk hata yaptığı ya da yapacağı anlaşıldığı anda bir önceki ipucu düzeyine geri dönmelisiniz. Çocuk bir süre yapması gereken davranışı doğru yaptıktan sonra tekrar ipucunun yoğunluğu ve türünü azaltmalısınız.

4.OTURUM: ETKİNLİK ÇİZELGESİ TAKİP BECERİSİ ÖĞRETİM SÜRECİ



Etkinlik Çizelgesi Takip Becerisi Öğretim Süreci

Amacımız çocuğunuzun ipucu alamadan boş zamanlarını bağımsız bir şekilde sürdürmesini ve etkinlikleri tamamlamasını sağlamak için etkinlik çizelgesi kullanımı becerisini kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle çocuğunuza çizelge takip etme becerisi kazandırmamız gerekmektedir.



1. Çizelgeyi aç



2. Fotoğrafı işaret et



3. Etkinlik alanına git



4. Etkinlik araç-gereçlerini al



5. Etkinliği tamamla



6.Etkinlik araç-gereçlerini yerine koy



7. Çizelgeye geri dön



8. Bir sonraki sayfayı çevir

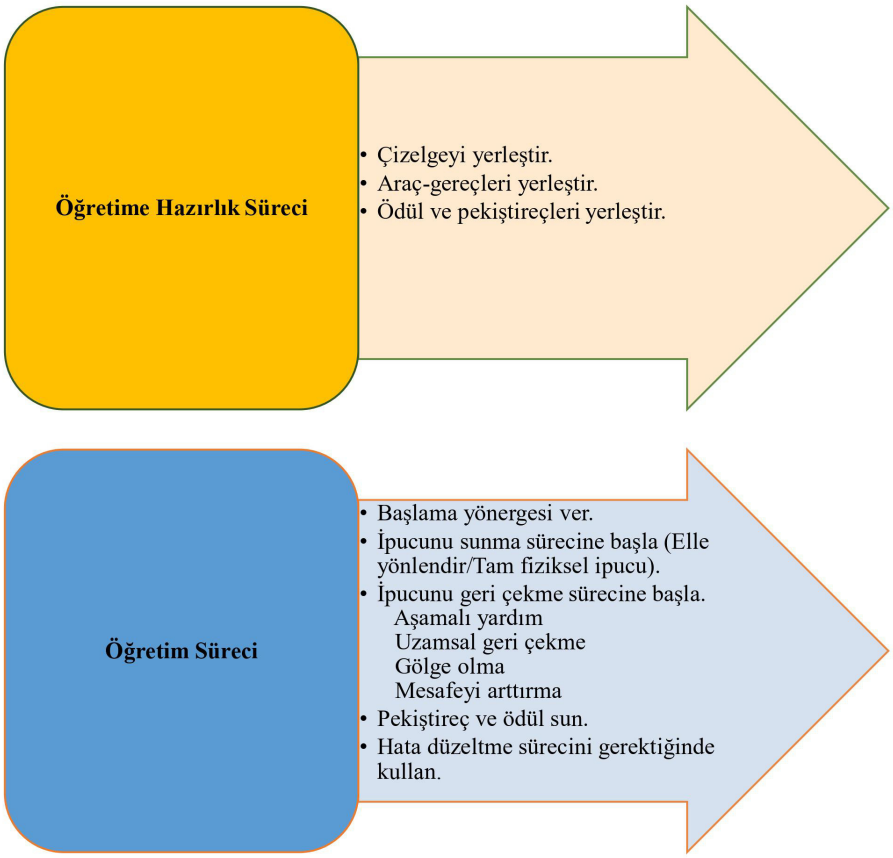
Etkinlik Çizelgesi Takip Becerisi Nedir?

Etkinlik çizelgesinin kullanımını çocuğumuza çizelge takip becerisini öğretmekle başlamamız gerekmektedir. Çizelge takip becerisi, çocuğun fotoğraflardan oluşan klasördeki sayfaları çevirerek fotoğrafların temsil ettiği etkinlikleri sırasıyla tamamlamasını içeren bir dizi basamaktan oluşmaktadır. Çizelge takip beceri analizinin basamakları yandaki tabloda resimli şekilde yer almaktadır.

Etkinlik Çizelgesi Takip Becerisi Nasıl Öğretilir?

İlk defa çizelge kullanacak olan bir çocuğa tüm bu basamakları tek tek öğretmemiz gerekmektedir. Bu öğretim sürecinde de önce çocuğa ipucu sunmamız yani elle yönlendirmede bulunmalısınız. Ardından da çocuğun ihtiyacı göz önünde bulundurularak ipucunu azaltarak ortadan kaldırmak için aşamalı yardım, uzamsal geri çekme, gölge olma ve fiziksel yakınlığı azaltma aşamalarını içeren ipucunu geri çekme sürecini kullanmamız gerekmektedir.

Etkinlik çizelgesi takip becerisini öğretmek için takip etmemiz gereken bazı basamaklar mevcuttur. Bu basamaklar aşağıda tablo şeklinde yer almaktadır. Çizelge öğretim becerisi şu basamaklardan oluşmaktadır.



Bu tablodaki sıraya göre etkinlik çizelgesi takip etmeyi çocuğunuza nasıl öğreteceğinizi biraz daha ayrıntılı olarak inceleyelim.

Öğretime Hazırlık Süreci

Öğretime başlamadan önce bazı hazırlıkları tamamlamalısınız. Bu hazırlıklardan ilki, öğretim süresince kullanılacak olan malzemelerin uygun yerlere yerleştirilmesidir. Bu hazırlıkları tamamlamak öğretim sürecinizin kesilmeden etkili şekilde devamını sağlayacaktır.

1. Çizelgeyi nereye ve nasıl yerleştireceğiz?

Öncelikle etkinlik çizelgesini (klasör) evinizin uygun bir bölümünde yerleştirmeniz gerekmektedir. Klasörü etkinliklerin gerçekleştirileceği alanın biraz dışına çocuğun rahatlıkla görebileceği ve ulaşabileceği bir yere yerleştirmelisiniz.



Sehpa üzerine olabilir.



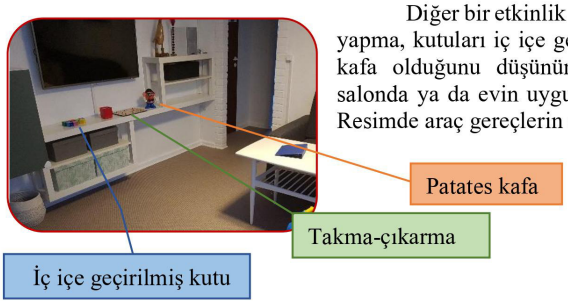
Masanın üzerine olabilir.

2. Gerekli araç-gereçleri nereye ve nasıl yerleştireceğiz?

Klasörü uygun bir yere yerleştirdikten sonra çizelgede yer alan etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli olan malzemeleri etkinliğin yapılacağı alana yerleştirmeniz gerekir. Bu malzemeleri çalışma alanına yerleştirirken çocuğunuzun rahatlıkla erişebileceği bir yer olmasına dikkat etmeniz gerekir.



Örneğin çocuğunuzun etkinlik çizelgesindeki etkinlerin diş fırçalama, yüz yıkama, yüz kurulama ve saç tarama olduğunu düşünün. Çizelgede yer alan etkinliklerin hepsi banyoda yapılacak etkinlikler olduğundan dolayı etkinlikler sırasında kullanılacak olan tüm araç-gereçler banyoda çocuğun rahatlıkla ulaşabileceği noktalara yerleştirilmiş durumda olmalı.



Diğer bir etkinlik çizelgesindeki etkinliklerin ise Lego ile kule yapma, kutuları iç içe geçirme, hayvan şekillerini takma ve patates kafa olduğunu düşünün. Bu etkinlikler çocuğunuzun odasında, salonda ya da evin uygun farklı bir bölümünde gerçekleştirilebilir. Resimde araç gereçlerin salona yerleştirildiğini görüyorsunuz.

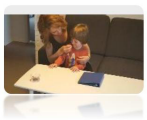
3. Pekiştireç ve ödülleri nereye ve nasıl yerleştireceğiz?

Daha önce de bahsettiğimiz gibi ödüllendirilen davranışların daha sonra ortaya çıkma ihtimali yüksektir. Çocuğa çizelge takip becerisini öğreteceğimiz için çocuğu öğrenmeye motive etmek ve öğrettiklerimizi bir sonraki çalışmada tekrar etmesini sağlamak için çocuğun sevdiği yiyecek, içecek, nesne, etkinlik gibi pekiştireçleri kullanarak çocuğu mümkün olan en sık şekilde öğretim sırasında ve sonrasında pekiştirerek ödüllendirmeliyiz.

Bunu yapabilmek için önce çocuğun sevdiği yiyecek, nesne, etkinlik gibi pekiştireçleri belirlemeliyiz. Sonrasında bu pekiştireçleri hangi sıklıkta kullanacağımıza, hangi davranışlar sonrasında vereceğimize karar vermeliyiz. Eğer çocuğun yaşı küçük ve ilk defa çizelge kullanmayı öğreniyor ise çocuk klasöre gittiğinde, sayfayı çevirdiğinde, fotoğrafı işaret ettiğinde, malzemeleri aldığında, etkinliği tamamladığında, malzemeleri yerine koyduğunda, klasöre geri döndüğünde yani çocuk çizelge takip beceri analizindeki her bir basamağı doğru yaptığında yiyecek pekiştireci ile pekiştirilebilir. Çocuğa her doğru basamaktan sonra bir parça sevdiği yiyecekten verebilirsiniz. Zamanla her iki basamak, her 3-4 basamak ya da her etkinlik sonra yiyeceği vererek aşamalı şekilde pekiştireç verme sıklığını azaltabilir ve sadece çizelgeyi tamamladıktan sonra çizelge sonundaki ödül ile ödüllendirebilirsiniz.



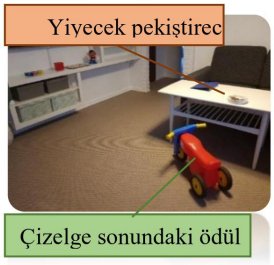
Yiyecek pekiştireçlerini çocuğun o yiyeceğe doyum sağlamasını engellemek, bir sonraki basamağa kadar yemesini ve yine aynı yiyeceği arzu etme hissi oluşmasını sağlamak amacıyla küçük parçalar halinde hazırlamalıyız. Bu pekiştireçlerimizi çocuğumuzun doğru davranışının hemen ardından vakit kaybetmeden verebilmek için



öğretim alanının içerisinde elimizi attığımızda ulaşabileceğimiz bir mesafeye yerleştirmeliyiz. Ayrıca pekiştireçleri her zaman çocuğun arkasından vermeliyiz.

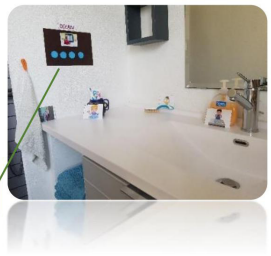


Çocuğun çizelgesinin içerisinde ödül yer alması önemlidir. Çocuk çizelge takip etmede ustalaştıkça sadece çizelgesinin sonunda yer alan fotoğraftaki ödül ile ödüllendirebilirsiniz. Çizelgenin son sayfasında çocuğumuz çizelgesini tamamlandıktan sonra verilmek üzere ödül kullanacaksak yine bu ödülü de öğretim alanının içerisinde yakınımıza yerleştirmemizde yarar vardır.



Yandaki örnek resimdeki etkinlik çizelgesi içerisinde Lego, iç içe geçirmeli kutular, takmalı çıkarmalı oyun ve patates kafa yapma etkinlikleri yer almakta ve bu etkinliklerin hepsi salonda TV ünitesine yerleştirilmiş durumdadır. Çocuğun tüm etkinlikleri sehpa üzerinde yapması planlanmıştır. Yiyecek pekiştireci etkinliklerin yapıldığı sırada ve her etkinlik tamamlandıktan sonra verilmek üzere sehpanın bir köşesine yerleştirilmiştir. Çizelgenin sonunda ödül olarak verilmesi planlanan motor oyuncağı ise sehpanın hemen yanına yerleştirilmiştir.

Bazı çocuklarla ise sembol pekiştirme sistemi kullanılıyor olabilir. Böyle bir durumda ise sembol pekiştirme sistemini öğretimin yapıldığı ortamda hem sizin hem de çocuğun rahatlıkla görebileceği ve sembolleri takıp çıkarabileceği uzaklık ve yükseklikte bir yere yerleştirmeliyiz. Yandaki resimde ise yüz yıkama, yüz kurulama, diş fırçalama ve saç tarama etkinliklerinin hepsinin banyoda gerçekleştirilmesi planlanmış ve tüm araç-gereçler banyoda çocuğun ulaşabileceği yerlere yerleştirilmiştir. Her etkinliği tamamladıktan sonra çocuğu sembol pekiştirme sistemi ile (yuvarlak mavi bir daire resmi vererek) pekiştirmek ve topladığı sembollerle TV izleme etkinliğini kazanması planlanmıştır. Hazırlanan sembol pekiştirme tablosu çocuğun görebileceği ve gerektiğinde sembolleri kendisinin yerleştirebileceği yükseklikte ve uzaklıkta bir duvara yerleştirilmiş durumda olmalıdır.



Öğretim Süreci

Etkinlik çizelgesi takip becerisinin öğretimini aşamalı yardımla çocuğunuza öğretmeniz gerektiğinden önceki oturumlarımızda bahsetmiş ve aşamalı yardımın nasıl kullanılacağını ayrıntılı şekilde vermiştik. Bu bölümde aşamalı yardımı etkinlik çizelgesi takip becerisinin öğretiminde nasıl kullanmanız gerektiği ve her aşamada ne yapmanız gerektiğine dair ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

Etkinlik çizelgesi takip becerisi öğretim sürecine öncelikle çocuğa bir başlama komutu vermeyle başlamalı, ardından çocuğa ipucu sunarak (tam fiziksel yardım/elle yönlendirme) yani becerinin basamaklarını elle yönlendirme kullanarak yaptırmanız gerekmektedir. Bu süreçte çocuğunuza sürekli pekiştireç vererek pekiştirmeli, çocuğunuz basamakları yapmada ustalaştıkça ipucunu geri çekmeli (ipucu silikleştirme) ve gereken yerlerde hata düzeltme süreci uygulanmanız gerekmektedir.

1. Başlama yönergesini nasıl vereceğiz?



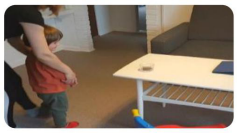
Başlama yönergesi çocuğunuzun yapmasını istediğiniz davranışı yapmaya başlaması için verilen bir komuttur. Örneğin, "Hadi ödevini yap.", "Diş fırçalama zamanı.", "Okul için hazırlan." gibi çocuktan ne yapılmasını istendiğini belirten bir kelime ya da cümle başlama yönergesidir. Etkinlik çizelgesi takip becerisinde "çizelgeni yap, çizelgeni yapmaya başla" gibi başlama yönergesi kullanabilirsiniz. Burada dikkat etmeniz gereken başlama yönergesini sadece bir kere vermeniz ve sonrasında mümkün olduğunca konuşmadan sonraki aşamaları gerçekleştirmenizdir. Çocuğunuza "Hadi çizelgeni yapmaya başla" diyerek başlama yönergesini verdiniz. Hemen ardından çocuğunuza ipucu sunma sürecine geçmelisiniz.



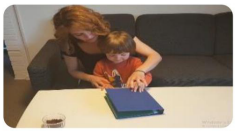
2. İpucunu nasıl sunacağız?

Çocuğu elle nasıl yönlendireceğiz?

Çocuğun çizelge takip beceri analizindeki tüm basamakları (çizelgeye geri, dönme, çizelgeyi açma, fotoğrafı işaret etme gibi) sıra sıra yapmasını sağlamak için ona ipucu sunmamız yani çocuğu elle yönlendirmemiz gerekmektedir. İpucu sunma sürecinde çocuğun çizelgenin olduğu yere gitmesi, çizelgeyi açması, ilk sayfadaki fotoğrafı işaret etmesi, etkinlik için gerekli olan araç-gereçleri alması, etkinliği tamamlaması, araç-gereçleri yerine koyması, çizelgeye geri dönmesi ve bir sonraki sayfayı çevirerek aynı süreci çizelgedeki diğer tüm etkinlikler için uygulaması sağlanmaktadır. Çocuğun tüm bu basamakları yapmasını sağlamak amacıyla çocuğun elinin üzeri tam olarak kavranarak yani tam fiziksel ipucu sunarak her bir basamağı yapmasını sağlamalısınız. Başlama yönergesini verdikten sonra çocuğunuzun hata yapmasını önlemek için hemen elle yönlendirme aşamasına geçmeniz gerekir. Yönergeyi verdikten sonra hemen çocuğunuzun arkasına geçin. Çocuğumuza sunacağımız yardımı her zaman arkasından sunmamız gerektiğini hatırlayın. Böylece etkinlik araç-gereçleri ile çocuğun arasına girmemiş olursunuz. İpucunun nasıl sunulacağı çizelge takip becerisi analizindeki her bir basamağa göre ayrıntılı şekilde aşağıdaki görselde yer almaktadır.



Çocuğunuzun kol ya da omuzundan tutarak çizelgeye doğru yürümesi için yönlendirin.



Çocuğunuzun elinin üzerini tam olarak kavrayın ve çizelgenin kapağını açması için yönlendirin.

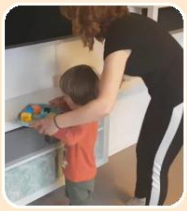


Çocuğunuzun elinin üzerini tam olarak kavrayın ve ilk sayfadaki fotoğrafı işaret etmesi için yönlendirin.



Çocuğunuzun kol ya da omuzundan tutarak fotoğraftaki etkinlik için gerekli araç-gereci almak üzere yürümesi için yönlendirin.

Çocuğunuzun ilk çizelgesi olduğu için çizelgede yer alan tüm etkinlikler onun kendi başına yapabildiği etkinlikler olmalı. Dolayısıyla çocuğunuz bu etkinliği kendisi yardımsız yapacaktır. Ancak çocuğunuzun hata yaptığını (Örneğin, Lego'yu üst üste takmak yerine farklı bir hareket yaptığını tepkisizce beklediğini) gördüğünüz anda hemen ellerini tutup yönlendirerek uygun şekilde o etkinliği tamamlamasını sağlayın.



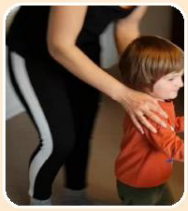
Çocuğunuzun elinin üzerini tam olarak kavrayın ve etkinlik araç-gereçlerini tutması için yönlendirin.



Çocuğunuzun etkinliği tamamlaması için gereksinim duyduğu ipucunu sunun.



Çocuğunuz etkinliği yapmayı bitirdiğinde araç-gereci geri koyması için yine aynı şekilde ellerinin üzerini kavrayarak yönlendirin.



Çocuğunuzun kol ya da omuzundan tutarak çizelgeye doğru geri yürümesi için yönlendirin.



Çocuğunuzun çizelgenin bir sonraki sayfasını çevirmesi için yönlendirin.

Çizelgenin diğer sayfalarında yer alan her bir etkinlik için aynı süreci uygulayarak çocuğunuzu çizelgedeki tüm etkinlikleri yapması için yönlendirin.

!!!

Tüm bunları yaparken sözlü olarak kesinlikle çocuğunuza müdahalede uyarıda bulunmayın aksi takdirde çocuk bunu o etkinlikle bağdaştıracak ve bu durum çocuğunuzun bağımsız bir şekilde o etkinliği gerçekleştirmesini engelleyecektir.

3. İpuçlarını nasıl geri çekeceğiz?

Etkinlik çizelgesini çocuğunuzla birkaç kere elle yönlendirme kullanarak çalıştıktan sonra çocuğunuzun artık daha az yardımınıza gereksinim duyduğunu fark edeceksiniz. Bu durumda artık aşamalı yardımı sunarak ipuçlarını geri çekme aşamasına geçmeniz gerekmektedir. Bu aşamada çocuğa verdiğiniz tam fiziksel yardımı (elle yönlendirmeyi) sistematik olarak aşağıdaki sıra ile geri çekmeniz gerekmektedir. Çocuğunuzun çizelgesini takip etmekte ustalaştıkça daha az ipucu ile beceri basamaklarını yerine getirmesini sağlamalısınız. Sunduğunuz ipuçlarını geri çekmek için çok beklememeli hızlı davranmalısınız. Aksi takdirde çocuktaki ilerleme yavaşlayabilir. Ancak ipuçlarını çekmek için gereğinden fazla hızlı davranırsanız da hata yapmasına neden olabilir ve yine ilerlemesine engel olabilirsiniz.



Aşamalı yardım aşamasına geçiş

Bu aşamaya geçebilmek için elle yönlendirme sunduğunuz aşamada çocuğun elini siz yönlendirmeden hareket ettirmeye çalıştığını ya da siz hareket ettirirken rahatça yönlendirdiğinizi hissetmeniz gerektiğini hatırlatalım. Artık elinizle çocuğunuzun elinin üzerini tam olarak kavramak yerine sunduğunuz yardımın yoğunluğunu biraz daha azaltmak amacıyla elinizi çocuğunuzun elinin üzerinden geriye çekerek el bileğinden tutmalı (kısmi fiziksel ipucu) ve çizelge takip becerisinin her bir basamağını (çizelgeye geri, dönme, çizelgeyi açma, fotoğrafı işaret etme gibi) yapması için yönlendirmelisiniz. Bu şekilde hem çocuğunuzun yapması gereken hareketi daha az yardımla yapmasına fırsat yaratacak (doğru tepkilere izin verecek) hem de hata yapacağını anladığınız anda o daha hatayı yapmadan tekrar elini tutma fırsatı yakalayacak ve yapması gereken hareketi uygun şekilde yapmasını sağlayabileceksiniz.

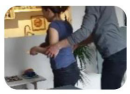

Çocuğunuzun bileğini tutarak çizelgeyi açması için yönlendirin.


Çocuğunuzun bileğini tutarak fotoğrafı işaret etmesi için yönlendirin.


Çocuğunuzun kol ya da omuzundan tutarak etkinlik için gerekli araç-gereci almak üzere yürümesi için yönlendirin.


Çocuğunuzun bileğinden tutarak araç-gereçleri alması için yönlendirin.


Gerekiyorsa çocuğa etkinliği tamamlaması için gerekli ipucu türünü sunun.


Çocuğunuzun bileğinden tutarak araç-gereçleri yerine koyması için yönlendirin.


Çocuğunuzun kol ya da omuzundan tutarak çizelgeye geri yürümesi için yönlendirin.


Çocuğunuzun bileğinden tutarak bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.

Bu aşamada hızlı davranmalısınız. Çocuğunuzun vücut hareketini (el, kol, bacak…) dikkatlice takip ederek hata yapmama olasılığını hızlı bir şekilde fark etmeli ve uygulamayı planladığınız hata düzeltme sürecini vakit kaybetmeden uygulamalısınız.

Uzamsal geri çekme aşamasına geçiş

Bu aşamaya kadar çizelge takip becerisinin basamaklarını (çizelgeye geri dönme, çizelgeyi açma, fotoğrafı işaret etme gibi) el bileğinden tutarak yaptırdınız. Çocuğunuzun elini sizden bağımsız şekilde hareket ettirmeye çalıştığını fark ettiğiniz için artık sunduğunuz bu ipucunun yoğunluk ve miktarını azaltmanın vaktinin geldiğini anladınız. Böyle bir durumda artık çocuğunuzun bileğini tutmayı bırakıp elinizi çocuğunuzun el bileği, dirseği ya da omuzundan hafifçe tutmalı ve o anki yapacağı hareket için gerekli duyulan kısımlar arasında elinizin yerini değiştirerek ipucu sunmak suretiyle yönlendirmeye devam etmelisiniz. Çocuğunuzun yaptığı basamağın ve çocuğun performans durumunun gerektirdiği yere yardımı sunmak amacıyla elinizin yerini sürekli değiştirebilirsiniz.

Örneğin aşağıdaki görselde de görüldüğü gibi çizelgeyi açmak için çocuğun dirseğinden hafif dokunarak yönlendirebilir bir sonraki basamakta fotoğrafı işaret etmesi için çocuğun bileğine hafif dokunarak, ya da etkinlik alanına gitmesi için omuzuna hafif dokunarak yönlendirmek suretiyle sunduğunuz ipucunun yerini değiştirebilirsiniz.


Çocuğun dirseğine dokunarak çizelgeyi açması için yönlendirin.


Çocuğun bileğine dokunarak fotoğrafı işaret etmesi için yönlendirin.


Çocuğun omuzuna dokunarak etkinlik alanına yürümesi için yönlendirin.


Çocuğun dirseğine dokunarak etkinlik araç-gereçlerini alması için yönlendirin.


Gerekiyorsa çocuğa etkinliği tamamlaması için gerekli ipucu türünü sunun.


Çocuğun dirseğine dokunarak etkinlik araç gereçleri yerine koyması için yönlendirin.


Çocuğun omuz ya da koluna dokunarak çizelgenin olduğu alana yürümesi için yönlendirin.


Çocuğun bileğine dokunarak bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.

Dikkat etmeniz gereken yine en önemli nokta çocuğunuzun hareketlerini çok dikkatli gözlemlemek ve hata yaptığında ya da hata yapacağını anladığınız anda uygulamayı planladığınız hata düzeltme sürecini uygulamaya başlamanızdır.

Gölge olma aşamasına geçiş

Çocuğunuzun bileği, dirseği ve omuzu arasında yeri sürekli değiştirerek hafif dokunuşlarla sunduğunuz ipucuna artık ihtiyacı kalmadığını hissettiğinizde onun vücuduna hiçbir şekilde temas etmeden ancak herhangi bir hatada tekrar elini, bileğini, dirseğini, omuzunu hızlı bir şekilde tutarak hatayı engelleyebilecek bir uzaklıkta durmalısınız. Bu şekilde eliniz ile çocuğunuzun her hareketini onun gölgesi gibi takip etmelisiniz. Çocuğunuz doğru şekilde basamakları yapmaya devam ettikçe çocuğunuz ile kendi eliniz arasındaki mesafeyi aşamalı olarak arttırabilirsiniz. Bu sayede çocuğunuza bağımsız hareket etme fırsatı yaratmış olacaksınız.


Çocuğunuz çizelgeyi açarken elini gölgesi gibi takip edin.

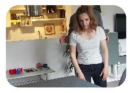

Çocuğunuz fotoğrafı işaret ederken elini gölgesi gibi takip edin.


Çocuğunuz etkinlik araç-gerecini almak için yürürken omuz ya da kolunu gölgesi gibi takip edin.


Çocuğunuz arac-gereci alırken elini gölgesi gibi takip edin.


Gerekiyorsa çocuğunuza etkinliği tamamlaması için gerekli ipucu türünü sunun.


Çocuğunuz etkinlik araç-gerecini yerine koyarken elini gölgesi gibi takip edin.


Çocuğunuz çizelgeye geri dönerken omuz ya da kolunu gölgesi gibi takip edin.


Çocuğpunuz bir sonraki sayfayı çevirirken elini gölgesi gibi takip edin.

Dikkat etmeniz gereken yine en önemli nokta çocuğunuzun hareketlerini çok dikkatli gözlemlemek ve hata yaptığında ya da hata yapacağını anladığınız anda uygulamayı planladığınız hata düzeltme sürecini uygulamaya başlamanızdır.

Mesafeyi arttırma aşamasına geçiş

Çocuğunuzu siz gölge şeklinde takip ederken çocuğunuz çizelge takip becerisinin tüm basamaklarını doğru şekilde yapıyorsa artık son aşama olan ve çocuğunuzu sadece belli bir mesafede durarak izlemenizi gerektiren fiziksel yakınlığı azaltma aşamasına geçme vaktiniz geldi demektir. Böyle bir durumda çocuğunuza dokunmadan arada belli bir mesafe bırakarak alttaki örnek resimlerde görüldüğü şekilde sadece çocuğunuzu gözlemlemelisiniz.



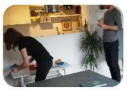
Çocuk çizelgeyi açarken arkasında ona dokunmadan gözlemleyin.



Çocuk fotoğrafı işaret ederken arkasında ona dokunmadan gözlemleyin.



Çocuk etkinlik alanına giderken arkasından ona dokunmadan gözlemleyin.



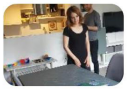
Çocuk araç-gereçleri alırken arkasında ona dokunmadan gözlemleyin.



Gerekiyorsa çocuğa etkinliği tamamlaması için gerekli ipucu türünü sunun.



Çocuk araç-gereçleri yerine koyarken arkasında ona dokunmadan gözlemleyin.

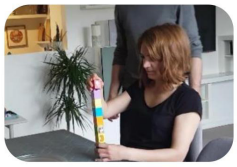


Çocuk çizelgeye geri dönerken arkasından ona dokunmadan gözlemleyin



Çocuk bir sonraki sayfayı çevirirken arkasında ona dokunmadan gözlemleyin.

Çocuğunuzla aranızda bırakacağınız mesafeye çocuğunuzun yaş ve diğer özelliklerine göre karar verebilirsiniz. Bir karış, bir adım, bir metre ile başlayarak mesafeyi aşamalı şekilde arttırabilirsiniz. Ya da sadece etkinliğin gerçekleştirildiği alanda sizi görmeyeceği başka bir kısma (kapıya, diğer köşeye vb.,) geçerek ona olan yakınlığınızı arttırabilirsiniz.



Bir-iki karış mesafe bırakarak gözlemleme



1 metre mesafe bırakarak gözlemleme

Dikkat edilmesi gereken nokta çocuğun dikkatlice gözlenmesi ve basamakları doğru gerçekleştirmeye devam ettikçe mesafenin aşamalı olarak arttırılmasıdır.

4. Hata Düzeltme Sürecini Nasıl Uygulayacağız?

Hata yapma riskini önlemek çok önemli bir süreçtir. Çünkü bazı çocuklar yaptıkları hataları tekrarlamaya meyillidirler ve yapılan hatalar doğruyu öğrenmelerini engeller. Çocuğumuzun yaptığı hataları düzeltmenin farklı yolları bulunmaktadır. Bunlar;

Bir önceki ipucu türüne geri dönmek

Bu hata düzeltme sürecinde hatayı bir önceki ipucu türüne dönerek düzeltme söz konusudur. Örneğin, aşamalı yardım aşamasında çocuğunuzun bileğinden tutup yönlendirerek çizelge takip becerisi çalıştığınız sırada hata yapma riski oluşursa tam fiziksel ipucunun sunulduğu elle yönlendirme aşamasına geri dönmeli ve hemen çocuğunuzun ellerini tam olarak kavrayarak onu doğru hareketi yapması için yönlendirmelisiniz.

Çizelgeye tekrar baştan başlamak

Çocuğunuz etkinlik çizelgesini yaptığı sırada çizelgenin herhangi bir yerinde hata yaparsa hemen çizelgeyi kapatabilir ve çocuğunuzun çizelgeye yeniden baştan başlamasını sağlayabilirsiniz.

Kullanılan pekiştireç ve ödülleri değerlendirmek

Kullandığınız pekiştireç ve ödüller olmayabilir. Pekiştireç etkisini kaybetmiş ya da çocuk doyuma ulaşmış olabilir. Çocuğunuzun hoşlandığı farklı pekiştireç ve ödüllerle değiştirebilirsiniz.

Etkinlikleri tekrar değerlendirmek

Eğer çocuğunuz hep aynı etkinlikte hata yapıyorsa hata yaptığı etkinliği farklı bir etkinlikle değiştirebilirsiniz.

Yukarıda da görüldüğü gibi hata düzeltmenin birçok yolu mevcuttur ancak biz çalışmamızda bir önceki ipucu türüne geri dönmeyi kullanacağız.

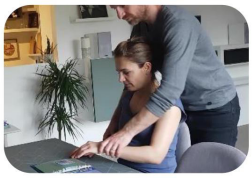
Bir önceki ipucu türüne geri dönerek hata düzeltme süreci nasıl kullanılır?

Çizelge takip becerisini çocuğunuzla çalışırken aşamalı yardım, uzamsal geri çekme, gölge olma ya da fiziksel mesafeyi arttırma aşamasının herhangi birinde hata ortaya çıkabilir. Çocuğunuz basamakların biri ya da birkaçında yanlış yapabilir ya da tepkisiz kalabilir. Böyle bir durumda hangi aşamada olursanız olun çocuğunuzun hata yaptığı ya da hata yapacağını anladığınız anda hemen o anda sunduğunuz ipucundan daha fazla ipucu (çocuğun hata yapmasını önlemek amacıyla çocuğu daha fazla kısıtlayan ipucu, çocuğa daha fazla yardım sunulan) sunmanızı gerektiren bir önceki ipucu türünü sunduğunuz aşamaya geri dönerek çocuğunuzun basamak ya da basamakları doğru yapmasını sağlamanız gerekmektedir. Bu yol ile çocuğunuzun hem hata yapmasını engelleyecek hem de o basamağı doğru yapmasını sağladığınız için pekiştireç ya da ödül kazanma şansını arttıracak ve onu öğrenmeye daha fazla motive etmiş olacaksınız.

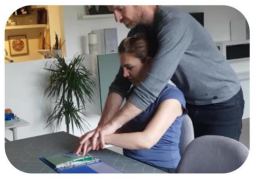
Her aşamaya için çizelge takip becerisi öğretiminde çocuğunuza hata düzeltme sürecini nasıl uygulamanız gerektiğine dair aşağıda örnek resimlerle birlikte ayrıntılı şekilde verilmiştir.

Aşamalı yardım aşamasında hata yapıldığında ne yapmalıyız?

Çizelge takip becerisini çocuğunuza öğretmeye elle yönlendirme ile başladınız. Bir süre sonra çocuğunuzun daha az yardıma ihtiyacı olduğunu anladığınızda çocuğunuza verdiğiniz ipucu miktarını azaltmanız ve ona daha fazla bağımsız hareket etme imkânı yaratmanız gerektiğinden elle yönlendirmeden daha daha az kısıtlayıcı olan çocuğun elini daha rahat parmaklarını ise bağımsız hareket ettirebileceği aşamalı yardıma geçtiniz. Çocuğunuzun ellerini tamamen kavramayı bıraktınız ve çizelge takip becerisinin her bir basamağını (çizelgeyi aç, fotoğrafı işaret et, etkinlik alanına yürü, araç-gereçleri al…) çocuğunuzun sadece bileğinden tutarak (Resim 1) yapması için yönlendirmeye başladınız ve örneğin çizelgenin kapağını açma basamağını yaptırdınız.

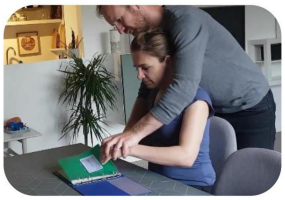


1

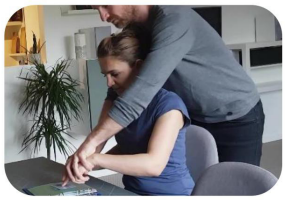


2

Ancak çocuğunuzun bir sonraki basamak olan fotoğrafı işaret etmesi gerekirken parmaklarını çizelgenin sayfalarını çevirmek için yönlendirmeye çalıştığını fark ettiniz. Bunu anladığınız anda hatayı engellemek üzere hemen harekete geçmelisiniz (Resim 2).



3



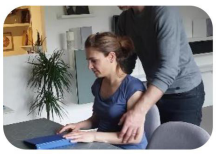
4

Daha fazla kısıtlayıcı ve bir önceki ipucu olan elle yönlendirmeye geri dönmeli ve çocuğunuzun elinin üzerini tamamen kavrayarak (Resim 3) fotoğrafı işaret etmesi (Resim 4) basamağını doğru şekilde tamamlamasını sağlamalısınız.

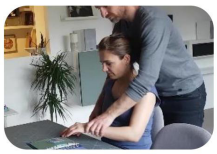
Elle yönlendirmeyle çalışmaya ne kadar devam etmeliyiz peki? Çocuğunuzun gösterdiği performansa göre karar verebilirsiniz. Çizelgenin tümünü elle yönlendirme ile yaptırmaya devam edebilir, birkaç basamak devam edebilir ya da sadece o basamağı geçmesi için elle yönlendirme kullanıp tekrar çocuğun hareketlerini daha az kısıtlayacak olan aşamalı yardıma geri dönebilirsiniz. Tamamen çocuğunuzun verdiği tepkilere göre siz karar vermelisiniz.

Uzamsal geri çekme aşamasında hata yapıldığında ne yapmalıyız?

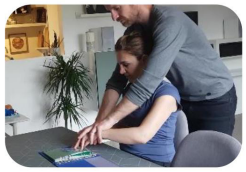
Çizelge takip becerisini çocuğunuzla uzamsal geri çekme aşamasını kullanarak çocuğunuzun o anki gereksinimine göre el, bilek, dirsek ve omuzu arasında yer değiştirdiğiniz hafif dokunuşlarla ipucu sunarak çocuğunuzu yönlendirmeye başladınız. Örneğin, çocuğunuzun dirseğine hafif dokunarak çizelgeyi açma basamağını yaptırdınız (Resim 1). Bu basamaktan sonra çocuğun ilk etkinlik fotoğrafını işaret etmesi gerekiyor ancak çocuğunuz fotoğrafı işaret etmek yerine parmaklarını çizelgenin sayfalarını çevirmek için yönlendirdiğini fark ettiniz. Bunu anladığınız anda hatayı engellemek üzere hemen harekete geçmelisiniz. Basamağı doğru yaptırmak için uzamsal geri çekmeye göre daha fazla kısıtlayıcı olan aşamalı yardıma geri dönmeli ve çocuğunuzun bileğini tutarak (Resim 2) basamağı doğru yapması için yönlendirmelisiniz. Basamağı doğru yaptırmak için daha fazla kısıtlayıcı bir ipucu gerekiyorsa çocuğunuzun elinin üzerini tamamen kavrayarak (Resim 3) fotoğrafı işaret etmesini (Resim 4) sağlayabileceğiniz elle yönlendirmeye geri dönebilirsiniz.



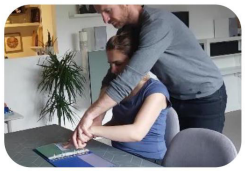
1



2



3

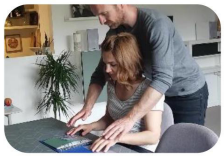


4

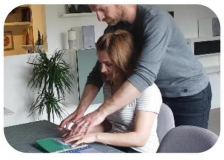
Aşamalı yardım ya da elle yönlendirmeyle çalışmaya ne kadar devam etmeliyiz peki? Çocuğunuzun gösterdiği performansa göre karar verebilirsiniz. Çizelgenin tümünü birkaç basamak devam edebilir ya da sadece o basamağı geçmesi için elle yönlendirme ya da aşamalı yardımı kullanıp tekrar çocuğun hareketlerini daha az kısıtlayacak olan uzamsal geri çekmeye geri dönebilirsiniz. Tamamen çocuğunuzun verdiği tepkilere göre siz karar vermelisiniz.

Gölge olma aşamasında hata yapıldığında ne yapmalıyız?

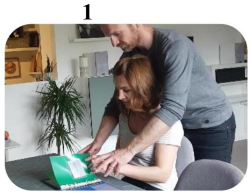
Çizelge takip becerisini çocuğunuzla gölge olma aşamasını kullanarak çalışmaya başladınız. Çocuğunuzun el, bilek, dirsek ya da omuzu üzerinde elinizi ona temas etmeden her bir basamağı yapmasını gölgesi gibi takip ediyorsunuz. Örneğin çocuğunuzun ellerini gölgesi gibi takip ederken çizelgeyi uygun şekilde açtı (Resim 1). Ancak elleriniz çocuğunuzun ellerinin üzerinde gölge gibi onun el hareketini takip ederken bir sonraki basamak olan fotoğrafı işaret etmek yerine çizelgenin sayfalarını çevirmek için el ve parmaklarını yönlendirmeye çalıştığını fark ettiniz (Resim 2). Bunu anladığınız anda hatayı engellemek üzere hemen harekete geçmelisiniz (Resim 3). Gölge olmaya göre fazla kısıtlayıcı ve bir önceki ipucu olan uzamsal geri çekmeye geri dönmeli çocuğunuzun o anki gereksinimine göre el, bilek, dirsek ve omuzu arasında yer değiştiren hafif dokunuşlarla ipucu sunarak tüm basamakları doğru yapması için yönlendirmelisiniz. Gerekiyorsa daha fazla ipucunun sunulduğu elle yönlendirmeyle de (Resim 4) basamağı doğru yapması için yönlendirebilirsiniz



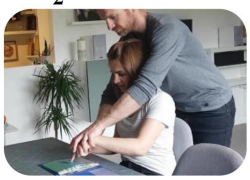
1



2



3

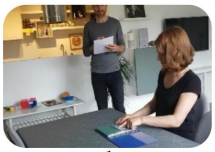


4

Uzamsal geri çekme, aşamalı yardım ya da elle yönlendirmeyle çalışmaya ne kadar devam etmeliyiz peki? Çocuğunuzun gösterdiği performansa göre karar verebilirsiniz. Çizelgenin tümünü birkaç basamak devam edebilir ya da sadece o basamağı geçmesi için uzamsal geri çekme, aşamalı yardım ya da elle yönlendirme kullanıp tekrar çocuğun hareketlerini daha az kısıtlayacak olan gölge olmaya geri dönebilirsiniz. Tamamen çocuğunuzun verdiği tepkilere göre siz karar vermelisiniz.

Mesafeyi arttırma aşamasında hata yapıldığında ne yapmalıyız?

Çizelge takip becerisi öğretiminde çocuğunuzla fiziksel yakınlığı azaltma ile çalışmaya başladınız. Çocuğunuz çizelge takip becerisinin basamaklarını bağımsız şekilde yaparken sizde onu bir metrelik bir mesafeden sadece gözlemliyorsunuz (Resim 1). Çocuğunuz çizelgesini açtı, ilk fotoğrafı işaret etti. Etkinlik için gerekli araç-gereci almak için yöneldi, araç-gereçleri aldı ve masanın üzerine koydu.

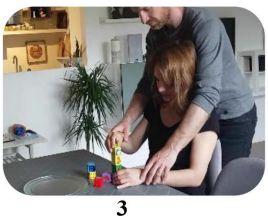


1

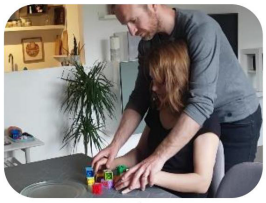


2

Ancak bir sonraki basamak olan etkinliği tamamlamak yerine tepkisiz bir şekilde beklediğini fark ettiniz (Resim 2). Bunu fark ettiğiniz anda çocuğunuza etkinliği tamamlatmak üzere harekete geçmelisiniz (Resim 3).



3



4

Uzamsal geri çekme, aşamalı yardım ya da daha fazla ipucu gerekiyorsa elle yönlendirmeye geri dönmeli çocuğunuzun o anki gereksinimine göre o basamağı doğru yapması için yönlendirmelisiniz. Gerekiyorsa daha fazla ipucunun sunulduğu elle yönlendirmeyle de (Resim 4) basamağı doğru yapması için yönlendirebilirsiniz.

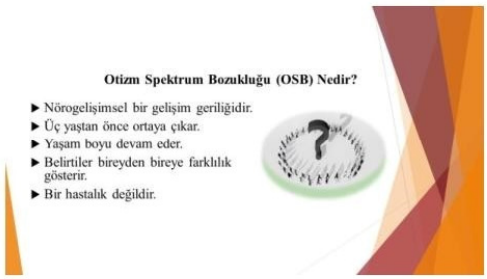
Uzamsal geri çekme, aşamalı yardım ya da elle yönlendirmeyle çalışmaya ne kadar devam etmeliyiz peki? Çocuğunuzun gösterdiği performansa göre karar verebilirsiniz. Çizelgenin tümünü birkaç basamak devam edebilir ya da sadece o basamağı geçmesi için uzamsal geri çekme, aşamalı yardım ya da elle yönlendirme kullanıp tekrar çocuğun bağımsız hareket edebileceği fiziksel yakınlığı azaltmaya geri dönebilirsiniz. Tamamen çocuğunuzun verdiği tepkilere göre siz karar vermelisiniz.

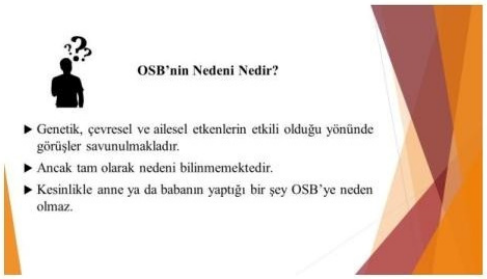
EK 3 Aile Eğitimi Programı Sunum Slaytları













OSB'nin Belirtileri Nelerdir?



1. Sosyal etkileşiminde yetersizlik
2. Dil ve iletişim becerilerinde bozukluk
3. Sınırlı ilgi, tekrarlayan takıntılı davranışlar

1. Sosyal Etkileşimde Yetersizlik



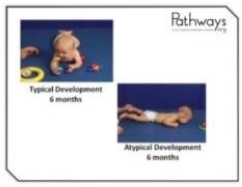
2. Dil ve İletişimde Yetersizlik



3. Sınırlı İlgi, Tekrarlayan Takıntılı Davranışlar



Video: OSB'nin Belirtileri



Video: OSB'nin Belirtileri




OSB'nin Gelişim Özellikleri
Sosyal Gelişim Özellikleri
Birincil derecedeki aile bireylerine bağlılıkta sınırlılık.
Göz kontağı kurmada güçlük.
İsmine tepki vermede sınırlılık.
Ortak ilgide sınırlılık.
Jest, mimik, gülümseme, fiziksel dokunma gibi sözel olmayan iletişim biçimlerini kullanmada sınırlılık.
Başkalarının yaptıklarına karşı ilgisizlik, akranlarıyla etkileşimde isteksizlik ve yetersizlik, yalnız olma eğilimi.
Hayali oyun oynama, miş gibi yapmada yetersizlik.
Dil ve İletişim Özellikleri
Vücut dili, jest ve mimik kullanmada ve anlamada sınırlılık
Mutluluk, üzüntü gibi duygularını ifade etmede güçlük
Hiç konuşmama, sadece bir iki kelime konuşma, anlamsız konuşma
Ekolali
İyi konuşma becerilerine rağmen bir konuşmayı sürdürmede güçlük
Ses perdesinde değişiklik garip tonlama, düzensiz ritim, alışılmadık bir ses kalitesi
"Sen" ve "ben" gibi zamirleri ters kullanma
Kendiliğinden sohbet başlatmada sınırlılık
Duyusal Özellikleri
İşitsel uyaranlara tepki verme
Görsel uyaranlara tepki verme
Acıya, sıcağa, soğuya tepki verme
Fiziksel temasa tepki verme
Yeni nesneleri koklama, yalama, parmakları üzerinde gezdirme suretiyle tanımaya çalışma.
Zihinsel Gelişim Özellikleri
Düşük zihinsel kapasite.
Normal zihinsel kapasite.
Normal zihinsel kapasitenin üzerinde zihinsel kapasite.
Motor Gelişim Özellikleri
Büyük kaba motor becerilerinin kullanımını gerektiren becerileri geç öğrenme
Küçük kas motor becerilerini gerçekleştirmede sınırlılık
Vücut duruşlarında, ellerini kullanmada normalden farklı bir görünüm sergileme
Aşırı hareketli ya da aşırı hareketsiz olma.
Davranış Özellikleri
Yabancılara, kalabalığa ve yeni durumlara karşı sosyal korku kaygı yaşama
Saldırgan davranışlarda bulunma
Tehlikenin farkında olmama.
Rutinlere aşırı bağlılık, ısrarcılık.
Vücudun duruşu ya da kollar, eller ya da parmaklarla yapılan tekrarlı hareketler, sıradışı beden hareketleri, sıradışı el hareketleri
Nesnelerle tekrarlı hareketler yapmak
Nesneleri sıradışı amaçlarla kullanmak
Sıra dışı konulara aşırı ilgi
Uyku ve yemek problemleri

AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI
1.BÖLÜM
2. OTURUM

ETKİNLİK ÇİZELGELERİ



ETKİNLİK ÇİZELGELERİ

Etkinlik Çizelgesi Nedir?
Etkinlik Çizelgelerinin Amacı Nedir?
Etkinlik Çizelgesi Türleri Nelerdir?
Etkinlik çizelgelerini niçin kullanmalıyız? Çocuğumuza faydaları nelerdir?
Etkinlik çizelgesi kullanımında çocuğun sahip olması gereken ön koşul beceriler nelerdir?
İlk etkinlik çizelgelerinde dikkat edilmesi gerekenler nelerdir?
İlk defa etkinlik çizelgesi kullanımında yapılması gerekenler nelerdir?

Etkinlik Çizelgesi Nedir?



Etkinlik çizelgesi, bir etkinlik zincirini yerine getirmesi için çocuğu bir dizi işleme yönelten fotoğraf, sözcük ya da yazı setidir.



Etkinlik Çizelgelerinin Amacı Nedir?

En temel iki amacı;

Bireyin BAĞIMSIZLIĞINI arttırmak ve
Bireye YENİ BECERİLER edindirmektir.

Etkinlik Çizelgesi Türleri Nelerdir?



Örnek Video 1: Klasör şeklinde hazırlanan etkinlik çizelgelerine örnek



Örnek Video 2: Tablet bilgisayarda hazırlanan etkinlik çizelgelerine örnek



Örnek Video 3: Şerit şeklinde hazırlanan etkinlik çizelgelerine örnek



Örnek Video 4: Farklı Şekillerde Hazırlanan Etkinlik Çizelgelerine Örnek



Örnek Video 5: Farklı Şekillerde Hazırlanan Etkinlik Çizelgelerine Örnek



Etkinlik Çizelgelerini Niçin Kullanmalıyız?
Çocuğumuza Faydaları Nelerdir?

Etkinlik çizelgesi kullanan çocuk;

- Etkinlikle meşgul olma becerisi,
- Etkinliği tamamlama becerisi (Özellikle karmaşık davranış zincirlerini),
- Bir etkinlikten diğer bir etkinliğe geçiş becerisi,
- Seçim yapma becerisi,
- Sırayı takip etme becerisi,
- Genelleme becerisi,
- Sosyal etkileşimde bulunma becerisi,
- Kendi oto kontrolünü sağlama becerisi KAZANIR.



Çocuğun;

- Uygun olmayan davranışları AZALIR ya da ortaya çıkmaları ÖNLENİR.

Yetişkine olan bağımlılığı azalır.
Bağımsızlığı artar.

Etkinlik Çizelgelerinin Kullanımında Çocuğun Sahip Olması Gereken Ön Koşul Beceriler Nelerdir?



1-) Resimleri arka plandan ayırt edebilme.



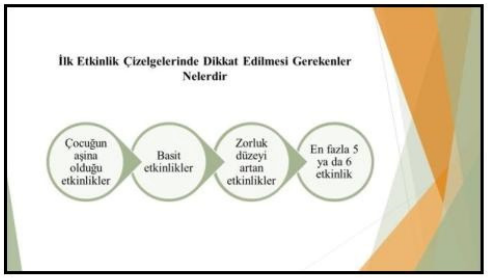
2-) Aynı nesneleri eşleyebilme.



3-) Resim ile temsil ettiği nesneyi ilişkilendirebilme.

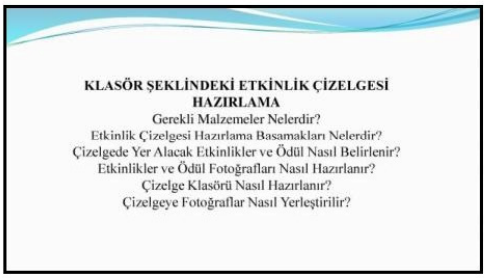


4-) Elle yönlendirmeye izin verme.


İlk Etkinlik Çizelgelerinde Dikkat Edilmesi Gerekenler Nelerdir
Çocuğun aşina olduğu etkinlikler
Basit etkinlikler
Zorluk düzeyi artan etkinlikler
En fazla 5 ya da 6 etkinlik


İlk Defa Etkinlik Çizelgesi Kullanımında Yapılması Gerekenler Nedir?
Etkinlik çizelgesi takip etme becerisi öğretiminde bireylere;


AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI
1. BÖLÜM
3. OTURUM
ETKİNLİK ÇİZELGESİ HAZIRLAMA SÜRECİ


KLASÖR ŞEKLİNDEKİ ETKİNLİK ÇİZELGESİ HAZIRLAMA
Gerekli Malzemeler Nelerdir?
Etkinlik Çizelgesi Hazırlama Basamakları Nelerdir?
Çizelgede Yer Alacak Etkinlikler ve Ödül Nasıl Belirlenir?
Etkinlikler ve Ödül Fotoğrafları Nasıl Hazırlanır?
Çizelge Klasörü Nasıl Hazırlanır?
Çizelgeye Fotoğraflar Nasıl Yerleştirilir?


Gerekli Malzemeler Nelerdir?
Klasör şeklinde etkinlik çizelgesi için gerekli malzemeler
•A5 boyutunda 3 ya da 4 halkalı klasör
•A5 boyutunda şeffaf dosyalar
•A5 boyutunda kesilmiş siyah fon kartonu
•Şeffaf kartlıklar
•Kendinden yapışkanlı, yuvarlak cırt
•Etkinlikler ve ödülün fotoğrafları


Etkinlik Çizelgesi Hazırlama Basamakları Nelerdir?
Etkinlikleri ve ödülü belirleme
Etkinlik fotoğraflarını hazırlama
Çizelge Klasörünü hazırlama
Çizelgeye fotoğrafları yerleştirme

Etkinlik Çizelgesi Hazırlama Basamakları

1.Etkinlik ve ödülü belirleyin.
1.1.Uygun etkinlikleri yazın.
1.2. Uygun ödülü yazın.
2. Etkinlikler ve ödülün fotoğraflarını hazırlayın.
2.1.Belirlediğimiz etkinlik ve ödülün fotoğrafını çekin.
2.2.Fotoğrafların 8*6 boyutunda renkli çıktısını alın.
2.3.Çıktısını aldığımız fotoğrafları şeffaf kartlığa sığacak boyutta kesin.
3.Çizelge klasörünü hazırlayın.
3.1.Gereken tüm malzemeleri masanın üzerine koyun.
3.2.Poşet dosyaların içine siyah fon kartonu yerleştirin
3.3.Poşet dosyaları A5 boyutundaki klasöre yerleştirin.
3.4.Poşet dosyaların ortasına cırt cırtlı bant yapıştırın.
3.5.Şeffaf kartlıkların arkasına cırt cırtlı bant yapıştırın.
3.6. Şeffaf kartlıkları poşet dosyaların ortasındaki cırtlara yerleştirin.
4. Çizelgeye fotoğrafları yerleştirin.
4.1. Etkinlik fotoğraflarını yapılış sırasına göre her sayfada ki kartlığa yerleştirin.

1. Çizelgede Yer Alacak Etkinlik ve Ödülü Belirleme



2. Etkinlikler ve Ödül Fotoğrafları Nasıl Hazırlanır?

- **Fotoğraf çekilmesi**


Fotoğrafın net olmasına dikkat edilmelidir.


Fotoğrafın arka zeminin düz olmasına dikkat edilmelidir.


Etkinliğin ön planda olmasına dikkat edilmelidir.

- **Fotoğrafların bastırılması/ renkli çıktı alınması**



- **Fotoğrafların kesilmesi**

Fotoğrafların renkli çıktısı alındıktan sonra şeffaf kartlıklara sığacak boyutta kesilmesi gerekmektedir

3. Çizelge Klasörü Nasıl Hazırlanır?



- Tüm malzemeleri masa üzerine yerleştirin.
- A5 boyutundaki klasörü alın.
- Klasörün içerisine 5 adet poşet dosya yerleştirin.
- Poşet dosyaların içerisine siyah fon kartonu yerleştirin.
- Poşet dosyaların ortasına yapışkanlı yuvarlak cırtın (dişi) bir yüzünü yapıştırın.
- Şeffaf kartlıkların arka ortasına yapışkanlı yuvarlak cırtın (erkek) diğer bir yüzünü yapıştırın.
- Her poşet dosyanın ortasına bir şeffaf kartlık yerleştirin.
- Şeffaf kartlıkları poşet dosyaların ortasındaki cırtlara takın.


4. Çizelgeye Fotoğraflar Nasıl Yerleştirilir?
▪ Şeffaf kartlıkların içerisine yapılış sırasına göre etkinlik resimlerini yerleştirin
▪ Son sayfadaki şeffaf kartlığa ödül resmini yerleştirin


Örnek Video: Klasör Şeklinde Etkinlik Çizelgesi Hazırlama


AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI
2. BÖLÜM
1. OTURUM
PEKİŞTİREÇ
ve
PEKİŞTİRME


PEKİŞTİREÇ ve PEKİŞTİRME
Pekiştireç Nedir?
Pekiştirme Nedir?
Pekiştirme Neden Önemlidir?
Pekiştireç Türleri Nelerdir?
Sembol Pekiştireç Nedir?
Sembol Pekiştireç Nasıl Hazırlanır ve Kullanılır?
Pekiştirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gerekenler Nelerdir?


Pekiştireç Nedir?
Pekiştireç, yeni bir davranış kazandırmak, kazanılan davranışın sürekliliğini ve kalıcılığını sağlamak, o davranışı güçlendirmek amacıyla kullanılan bir uyarıcıdır.
Pekiştireçler davranışın hemen ardından verilen ve o davranışın ileride gerçekleşme olasılığını arttıran nesne, etkinlik, sembol, sözler gibi şeylerdir.


Pekiştirme Nedir?
Pekiştirme, çocuğun sevdiği şeylerin pekiştireç olarak kullanıldığı sürece denilmektedir.

Pekiştirme Neden Önemlidir?

- Pekiştirilen, ödüllendirilen davranışın tekrar ortaya çıkma olasılığı yüksektir.
- Pekiştirme öğrenmeyi etkileyen önemli bir süreçtir.

Pekiştireç Türleri Nelerdir?



Yiyecek ve içecekler	*Nesneler*	*Etkinlikler, oyunlar*	*Sözler, davranışlar*	*Semboller*

Yiyecek ve içecek



Örnek Video 1: Pekiştirme



Örnek Video 2: Pekiştirme



Nesneler



Etkinlikler



Sözler

- Aferin sana
- Bravo
- Harikasın
- Çok iyi yaptın vb.

Semboller

Tek başına değeri olmayan ancak değiş tokuş yapıldığında değer kazanan pul, jeton vb gibi nesnelerdir.



Para yaşamımızda sembol pekiştirecin en güzel örneğidir.



Sembol Pekiştireç Sistemi Nasıl Hazırlanır? Nasıl Kullanılır?

1. Hedef davranış belirleme

Çocuğunuzun öğrenmesini istediğiniz beceriler belirlenmelidir. Özbakım, günlük yaşam, dil ve iletişim, toplumsal yaşam, motor beceriler gibi tüm bağımsız yaşam becerileri olabilir.

2. Pekiştireç belirleme

- Yiyecek içecek
- Nesne
- Etkinlik vb.

3. Sembol olarak kullanılacak nesneyi belirleme

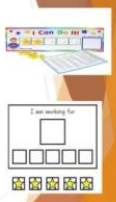


4. Sembolün değerini belirleme



5. Pekiştireç tablosu hazırlama

- Çocuğun sembollerle değiştireceği pekiştirec resminin olduğu ve bu pekiştireci alabilmek için kazanması gereken sembollerin yerleştirildiği çocuğun kazandığı sembolleri ve pekiştireci almasına ne kadar kaldığını takip edebileceği bir tablo, çizelge hazırlanır.
- Belli bir kalıp yok. İstenilen şekilde yapılabilmektedir.



6. Çocuğa sembol pekiştireç sisteminin anlatılması

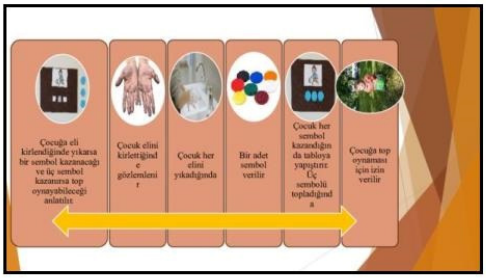
- Çocuğa yaptığı her doğru davranış ya da belli bir sayıda ki davranışın ardından verilecek olan sembol tanıtılır.
- Belli sayıda sembol toğpladığında elde edebileceği pekiştireç tanıtılır.
- Kaç sembol ile ne elde edeceği açıklanır.

7. Öğretime başlama

- Her uygun davranışta bir sembol verilir.
- Sembolün verilme sıklığı önceden belirlenmelidir.

8. Sembollerin değiş tokuş yaptırılması

Çocuğun kazandığı sembolleri vererek sembolün değeri olan pekiştireci alması sağlanır.



Örnek Video 1: Sembol pekiştireç



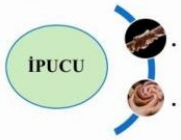
Örnek Video 2: Sembol pekiştireç



Pekiştirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gerekenler Nelerdir?



AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI
2. BÖLÜM
2. OTURUM



İPUCU

İpucu Nedir?
İpucu Neden Kullanılır?
Fiziksel İpucu Nedir?
Fiziksel İpucuTürleri Nelerdir?
Neden Fiziksel İpucu Kullanmalıyız?
Fiziksel İpucu Neden Silikleştirilmelidir?
Fiziksel İpucu Silikleştirme Basamakları Nelerdir?
Fiziksel İpucu Kullanılırken Nelere Dikkat Edilmelidir?

İpucu Nedir

İpucu, çocuğumuzun tepkide bulunmadan önce doğru tepkide bulunma olasılığını arttırmak amacıyla sunulan yardımdır.



İpucu Neden Kullanılır?

Çocuğun doğru tepkide bulunma olasılığını arttırmak için

Çocuğa yeni beceriler öğretmek için

Fiziksel İpucu

Fiziksel ipucu, çocuğun yapması istenilen davranışı gerçekleştirmek için kullanacağı organının (el, kol, ayak gibi) bir yetişkin tarafından tutularak davranışı yapmak üzere yönlendirmenin sağlandığı yardımdır.





Fiziksel İpucu Türleri Nelerdir?

Tam Fiziksel İpucu



çuğun davranışı yapması için aktif olan ının (örneğin, el ya da ayak) tam olarak kavranarak davranışı yapması için yönlendirilmesidir.

Örnek Video 1: Tam Fiziksel İpucu



Örnek Video 2: Tam Fiziksel İpucu



Örnek Video 5: Tam Fiziksel İpucu



Kısmi Fiziksel İpucu



Çocuğun davranışı yapacak temel organını örneğin, elini tutmak yerine bileği ya da dirseği tutularak sunulan yardımdır.

Örnek Video 1: Kısmi Fiziksel İpucu_Bilekten



Örnek Video 2: Kısmi Fiziksel İpucu_Dirsekten



Örnek Video 3: Kısmi Fiziksel İpucu



Örnek Video 4: Kısmi Fiziksel İpucu



Fiziksel İpucu Silikleştirme Basamakları



Elinin üzerinden tutarak yönlendirmek

Bileğinden tutarak yönlendirmek

Dirseğinden tutarak yönlendirmek

Fiziksel İpucu Neden Silikleştirilmelidir?

Fiziksel ipucu silikleştirilmelidir

- Silikleştirme yapılırsa → Çocuğun davranışı bağımsız yapması için fırsat yaratılır. Çocuk zamanla bağımsızlaşır.
- Silikleştirme yapılmazsa → Verilen ipucu çocukda bağımlılık yaratır. (Çocuk ipucunu almadan o davranışı bağımsız gerçekleştirmez)

Fiziksel İpucu Kullanılırken Nelere Dikkat Edilmelidir?

Fiziksel ipucu çocuğun arkasından sunulmalıdır.
Fiziksel ipucu mümkün olduğu kadar erken silikleştirilmelidir.

AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI
2.BÖLÜM
3. OTURUM

AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİM



AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİM

Aşamalı Yardımla Öğretim Nedir?
Aşamalı Yardımla Öğretimdeki Tepki Türleri Nelerdir?
Aşamalı Yardımla Öğretimde Kullanılan Yardım Düzeyleri Nelerdir?
Aşamalı Yardımla Öğretim Süreci Nasıl İşler?

Aşamalı Yardımla Öğretim Nedir?



Aşamalı yardımla öğretimde çocuğa ipucu sunulması ve bu ipucunun geri çekilmesini içeren bir silikleştirme süreci kullanılmaktadır.

Aşamalı Yardımla Öğretim Tepki Türleri Nelerdir?



Aşamalı Yardımla Öğretimde Kullanılan Yardım Düzeyleri Nelerdir?

Elle Yönlendirme

- **Aşamalı yardım** (Tam fiziksel yardımdan kısmi fiziksel yardıma geçiş)
- **Uzamsal geri çekme** (El, bilek, dirsek, omuza yapılan ve yeri değiştirilen hafif dokunuşlarla yönlendirme)
- **Gölge olma** (El ile çocuğun el, bilek, dirsek ya da omuzu üzerinden çocuğun hareketlerini gölge gibi takip etme)
- **Mesafeyi arttırma** (Çocuğa olan fiziksel mesafeyi arttırma)

Elle yönlendirme

Çocuğun eli, bileği, dirseği, omzu tam olarak kavramalı ve yapması gereken hareketi yapması için yönlendirilmelidir.



Aşamalı Yardım

Çocuğa sunulan tam fiziksel yardımın yeri çocuğun artık daha az yardımla o basamağı yapacağı anlaşıldığı an geri çekilmeli ve çocuğun bileğinden tutularak (kısmi fiziksel yardım) o davranışı gerçekleştirmesine yetecek yardım sunulmalıdır.



Uzamsal Geri Çekme

Sunulan yardımın yeri gereksinime göre değiştirilmeli ve gereksinim duyulan kısımdan (el, dirsek, omuz) hafif dokunuşlarla çocuk yönlendirilmelidir.



Gölge Olma

Gölge olma, çocuğun eli, bileği, dirseği, omzu ile kendi eliniz arasında belli bir mesafe bırakılarak çocuğun eline dokunmadan çocuğun hareketleri takip edilmelidir.



Mesafeyi Arttırma

Çocuk hata yapmadan davranışı yapıyorsa çocuğa olan yakınlık yani çocuk ile sizin aranızdaki mesafe arttırılmaya



Aşamalı Yardımla Öğretim Süreci Nasıl İşler?

- Başlama yönergesi sunulur (Ellerini yıka).
- Elle yönlendirme ile öğretime başlanır.
- Çocuğun performansı gözlenir.
- Çocuğun performansına göre silikleştirme süreci gerçekleştirilir.
  - Aşamalı yardım
  - Uzamsal geri çekme
  - Gölge olma
  - Mesafeyi arttırma

Örnek: El yıkama öğretimi





Örnek Video : Ellerini yıkama becerisinin aşamalı yardımla öğretimi



AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI
2.BÖLÜM
4. OTURUM



Etkinlik Çizelgesi Takip Becerisi Öğretim Süreci

Etkinlik Çizelgesi Takip Becerisi Nedir?
Etkinlik Çizelgesi Takip Beceri Basamakları Nelerdir?
Etkinlik Çizelgesi Takip Becerisi Öğretim Süreci
Öğretime Hazırlık Süreci
Öğretim Süreci

Etkinlik Çizelgesi Takip Becerisi Nedir?

İlk etkinlik çizgelerinin öğretiminde öncelikle çocuğa çizelge takip becerisi öğretilmelidir.

Çocuktan çizelge takip etme becerisinin tüm basamaklarını bağımsız bir şekilde tamamlaması beklenir.

Bu beceri basamak basamak öğretilmelidir.

Etkinlik Çizelgesi Takip Beceri Basamakları Nelerdir?


1. Çizelgeye doğru git


2. Çizelgeyi aç


3. Fotoğrafı işaret et


4. Etkinlik alanına git


5. Etkinlik araç-gereçlerini al


6. Etkinliği tamamla


7. Etkinlik araç-gereçlerini yerine koy


8. Çizelgeye geri dön


9. Bir sonraki sayfayı çevir

Etkinlik Çizelgesi Takip Becerisi Öğretim Süreci

Öğretime Hazırlık Süreci
- 1. Çizelgeyi yerleştir
- 2. Malzemeleri yerleştir
- 3. Ödül ve pekiştireçleri yerleştir

Öğretim Süreci
- 1. Başlama yönergesi ver
- 2. İpucunu sunma sürecine başla
- 3. İpucunu geri çekme sürecine başla
- 4. Hata düzeltme sürecini kullan
- 5. Pekiştireç ve ödül sun

Öğretime Hazırlık Süreci

1. Çizelgeyi Nereye ve Nasıl Yerleştireceğiz?



Sehpa üzerine olabilir. Masanın üzerine olabilir.

2. Gerekli Araç-gereçleri Nereye ve Nasıl Yerleştireceğiz?



Yüz yıkama
Diş fırçalama
Yüz kurulama
Saç tarama
Patates kafa
Lego
Takma-çıkarma
İç içe geçirilmiş kutu

3. Pekiştireç ve Ödülleri Nereye Ve Nasıl Yerleştireceğiz?



Bu pekiştireçlerimizi çocuğumuzun doğru davranışının hemen ardından vakit kaybetmeden verebilmek için öğretim alanının içerisinde elimizi attığımızda ulaşabileceğimiz bir mesafeye yerleştirmeliyiz.



Ayrıca pekiştireçlerimizi çocuğumuzun arkasından vermeliyiz.

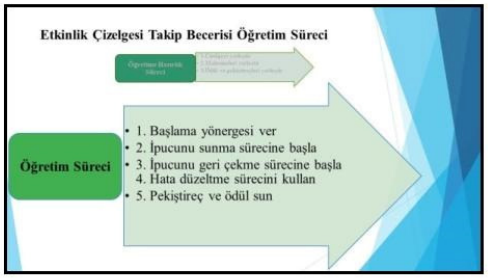


Çizelge sonunda yer alan ödül öğretim alanının içerisinde yakınımıza yerleştirmemizde yarar vardır

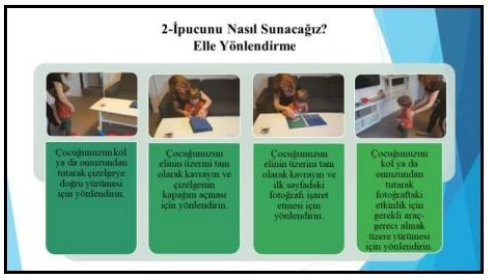
Etkinlik çizelgesinin sonunda verilecek ödül



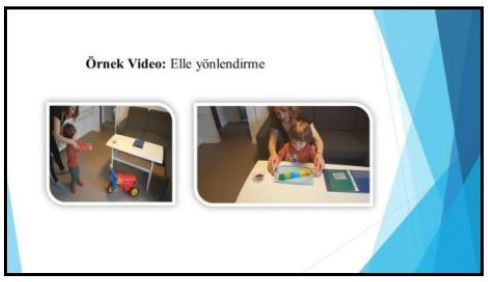
Sembol pekiştirme tablosu


Etkinlik Çizelgesi Takip Becerisi Öğretim Süreci
Öğretim Süreci
1. Başlama yönergesi ver
2. İpucunu sunma sürecine başla
3. İpucunu geri çekme sürecine başla
4. Hata düzeltme sürecini kullan
5. Pekiştireç ve ödül sun


1. Başlama Yönergesi Nasıl Vereceğiz?
Çizelgeni yapmaya başla!


2-İpucunu Nasıl Sunacağız?
Elle Yönlendirme
Çocuğunuzun kol ya da omuzundan tutarak çizelgeye doğru yürümesi için yönlendirin.
Çocuğunuzun elinin üzerini tam olarak kavrayın ve çizelgenin kapağını açması için yönlendirin.
Çocuğunuzun elinin üzerini tam olarak kavrayın ve ilk sayfadaki fotoğrafı işaret etmesi için yönlendirin.
Çocuğunuzun kol ya da omuzundan tutarak fotoğraftaki etkinlik için gerekli araç-gereci almak üzere yürümesi için yönlendirin.


Çocuğunuzun elinin üzerine tam olarak kavrayın ve etkinlik araç-gereçlerini tutması için yönlendirin.
Çocuğunuzun etkinliği tamamlaması için gereksinim duyduğu ipucunu sunun.
Çocuğunuz etkinliği yapmayı bıraktığında araç-gereci geri koyması için yine aynı şekilde ellerinin üzerini kavrayarak yönlendirin.
Çocuğunuzun kol ya da omuzundan tutarak çizelgeye doğru geri yürümesi için yönlendirin.
Çocuğunuzun çizelgenin bir sonraki sayfasını çevirmesi için yönlendirin.


Örnek Video: Elle yönlendirme


2. İpuçlarını Nasıl Geri Çekeceğiz?
Aşamalı Yardım
Uzamsal Geri Çekme
Gölge Olma
Mesafeyi Arttırma


Aşamalı Yardım Aşamasına Geçiş
(Elle yönlendirmeden aşamalı yardıma geçiş)
Elle yönlendirme ile bir süre çizelge takip becerisi çalışıldıktan sonra çocuk bağımsız hareket etmeye başlar başlamaz aşamalı yardıma geçilmeli ve çocuğa daha fazla serbest hareket etme fırsatı tanınmalıdır.


Örnek video: Aşamalı yardım ile çizelge takip becerisi öğretimi


Uzamsal Geri Çekme Aşamasına Geçiş
(Aşamalı yardımdan uzamsal geri çekmeye geçme)


Örnek Video:Uzamsal geri çekme


Gölge Olma Aşamasına Geçiş
(Uzamsal geri çekmeden gölge olmaya geçme)


Örnek Video: Gölge olma

Mesafeyi Arttırma Aşamasına Geçiş
(Gölge olmadan mesafeyi arttırmaya geçme)



Çocuk çizelgeyi açarken arkasında ona dokunmadan gözlemleyin.
Çocuk fotoğrafı işaret ederken arkasında ona dokunmadan gözlemleyin.
Çocuk etkinlik alanına giderken arkasından ona dokunmadan gözlemleyin.
Çocuk araç-gereçleri alırken arkasında ona dokunmadan gözlemleyin.
Gerekiyorsa çocuğa etkinliği hatırlatabilmeniz için gerekli ipucu türünü onarın.
Çocuk araç-gereçleri yerine koyarken arkasında ona dokunmadan gözlemleyin.
Çocuk çizelgeye geri dönerken arkasından ona dokunmadan gözlemleyin
Çocuk bir sonraki sayfayı çevirirken arkasında ona dokunmadan gözlemleyin.

Çocuğunuzla aranızda bırakacağınız mesafeye çocuğunuzun yaş ve diğer özelliklerine göre karar vermelisiniz. Bir karış, bir adım, bir metre ile başlayarak mesafeyi aşamalı şekilde arttırabilirsiniz.



Bir-iki karış mesafe bırakarak gözlemleme



1 metre mesafe bırakarak gözlemleme

Örnek Video: Mesafeyi arttırma



Hata düzeltme süreci
Hataları Nasıl Düzelteceğiz?

Bir önceki ipucu türüne geri dönmek
Bu hata düzeltme sürecinde hatayı bir önceki ipucu türüne dönerek düzeltme söz konusudur. Örneğin, aşamalı yardım aşamasında çocuğunuzun bileğinden tutarak yönlendirerek çizelge takip becerisi çalıştığınız sırada hata yapma riski oluşursa tam fiziksel ipucunun sunulduğu elle yönlendirme aşamasına geri dönmeli ve bunun çocuğunuzun ellerini tam olarak kavrayarak onu doğru hareketi yapması için yönlendirmelisiniz.

Çizelgeye tekrar baştan başlamak
Çocuğunuz etkinlik çizelgesini yaptığı sırada çizelgenin her hangi bir yerinde hata yaparsa hemen çizelgeyi kapatabilir ve çocuğunuzun çizelgeye yeniden baştan başlamasını sağlayabilirsiniz.

Kullanılan pekiştireç ve ödülleri değerlendirmek
Kullandığınız pekiştireç ya da ödüller çocuğunuzun gerçekten hoşlandığı pekiştireç ve ödüller olmayabilir, etkisini kaybetmiş ya da çocuk doyuma ulaşmış olabilir. Çocuğunuzun hoşlandığı farklı pekiştireç ve ödüllerle değiştirebilirsiniz.

Etkinlikleri tekrar değerlendirmek
Eğer çocuğunuz hep aynı etkinlikte hata yapıyorsa hata yaptığı etkinliği farklı bir etkinlikle değiştirebilirsiniz.

Bir Önceki İpucu Türüne Geri Dönerek Hata Düzeltme Süreci Nasıl Kullanılır?

Çizelge takip becerisini çocuğunuzla çalışırken aşamalı yardım, uzamsal geri çekme, gölge olma ya da fiziksel mesafeyi arttırma aşamasının herhangi birinde hata ortaya çıkabilir.

Böyle bir durumda hangi aşama olursanız olun çocuğunuzun hata yaptığı ya da hata yapacağını anlar anlamaz hemen vakit kaybetmeden o anda sunduğunuz ipucundan daha fazla yardım (çocuk için ise daha az bağımsızlık) sunmanızı gerektiren bir önceki ipucu türünü sunduğunuz aşamaya geri dönmeniz ve çocuğunuzun o basamağı doğru yapmasını sağlamak için daha fazla ipucu sunmanız gerekmektedir.

Aşamalı Yardım Aşamasından Hata Yapıldığında Ne Yapmalıyız?



Uzamsal Geri Çekme Aşamasında Hata Yapıldığında Ne Yapmalıyız?



Gölge Olma Aşamasında Hata Yapıldığında Ne Yapmalıyız



Mesafeyi Arttırma Aşamasında Hata Yapıldığında Ne Yapmalıyız?



Farklı Becerilerin
Etkinlik Çizelgesi İle Öğretimine İlişkin
Örnek Videolar

Örnek Video: Etkinlik çizelgesi ile beceri öğretimi-Lego'dan model yapma



Örnek Video: Etkinlik çizelgesi ile beceri öğretimi-patates kafa yapma



Örnek Video: Evinde çizelge kullanan ailelere örnek

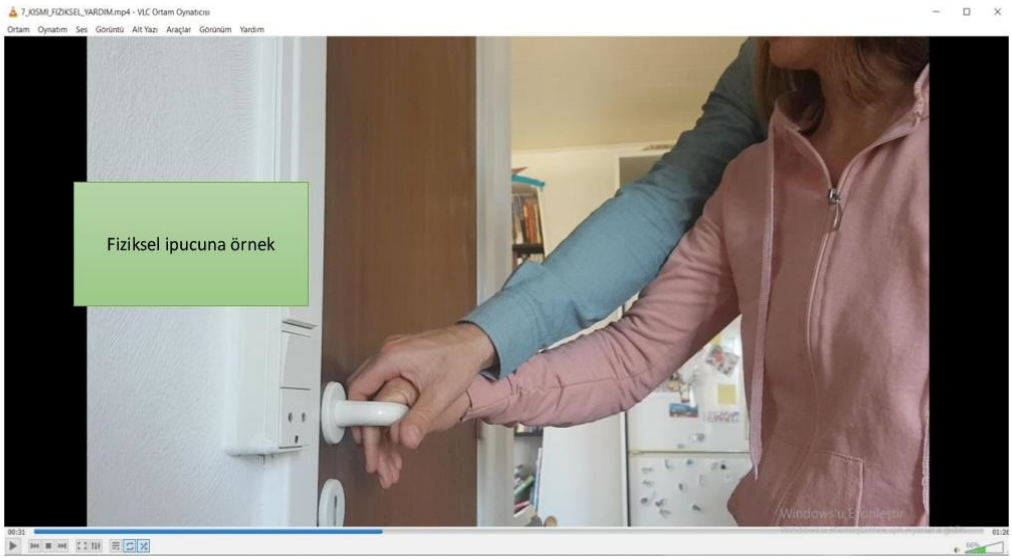


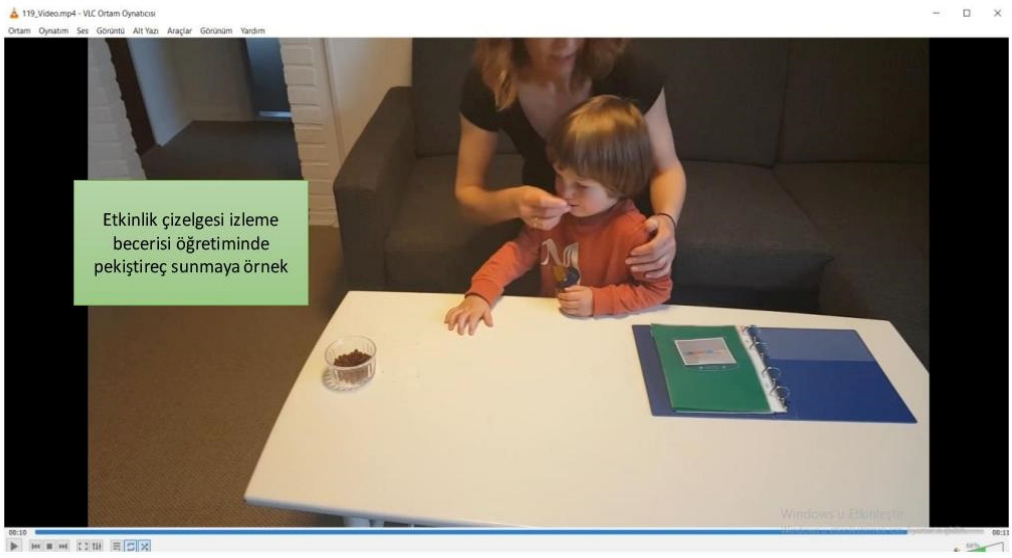
Örnek Video: Evinde çizelge kullanan ailelere örnek

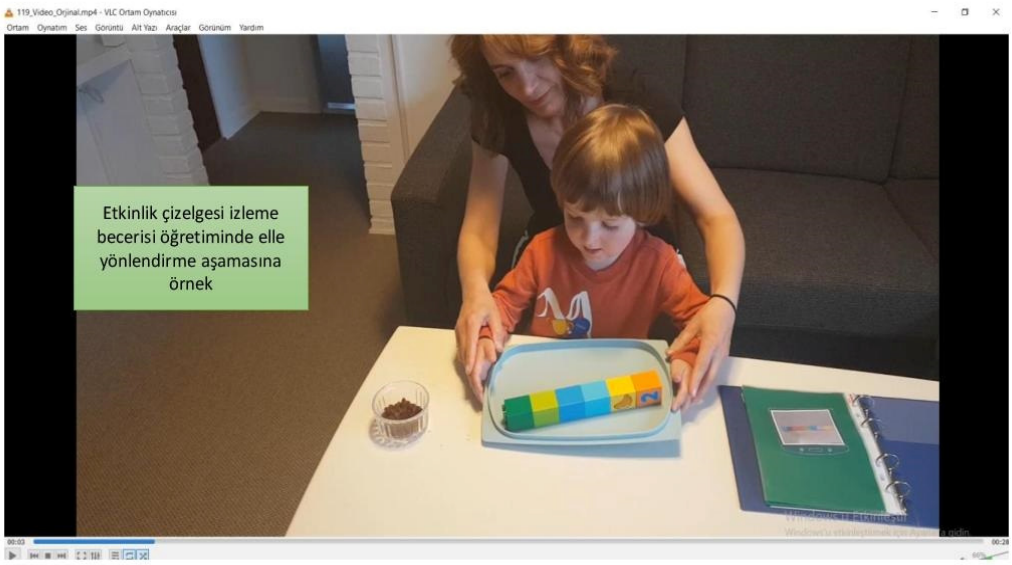


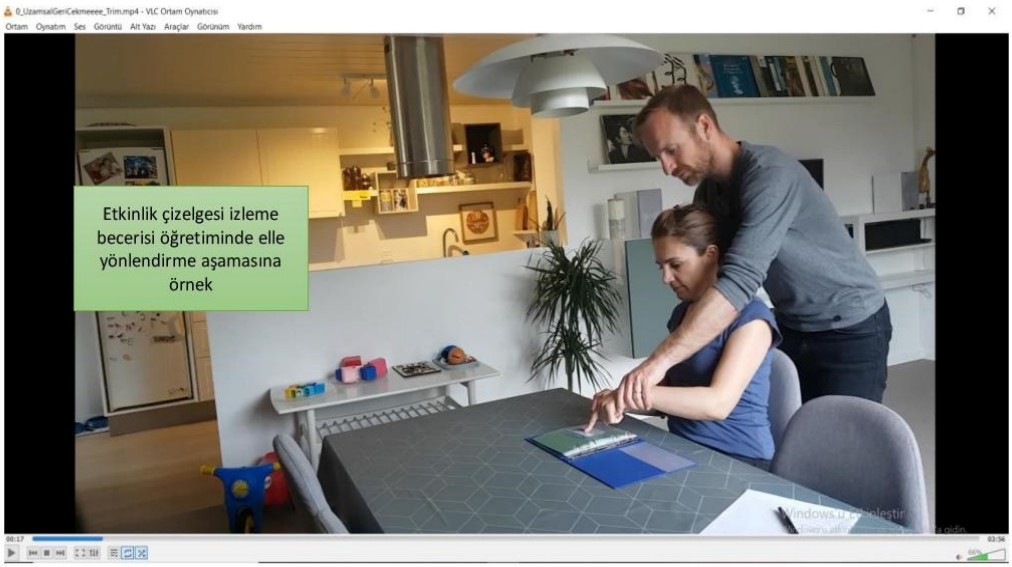
Teşekkürler…

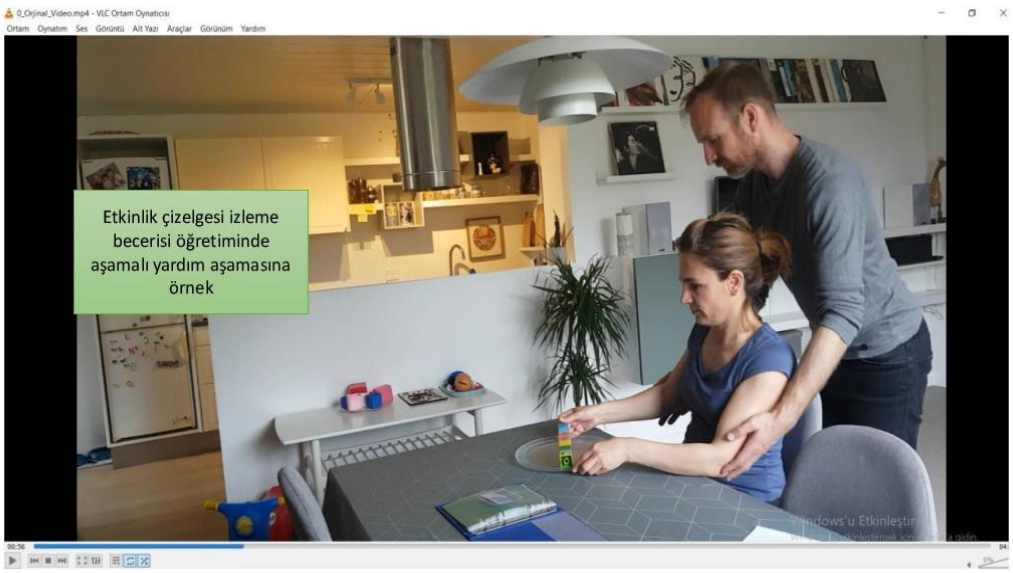
EK 4 Örnek Video Sunumlarına İlişkin Görseller

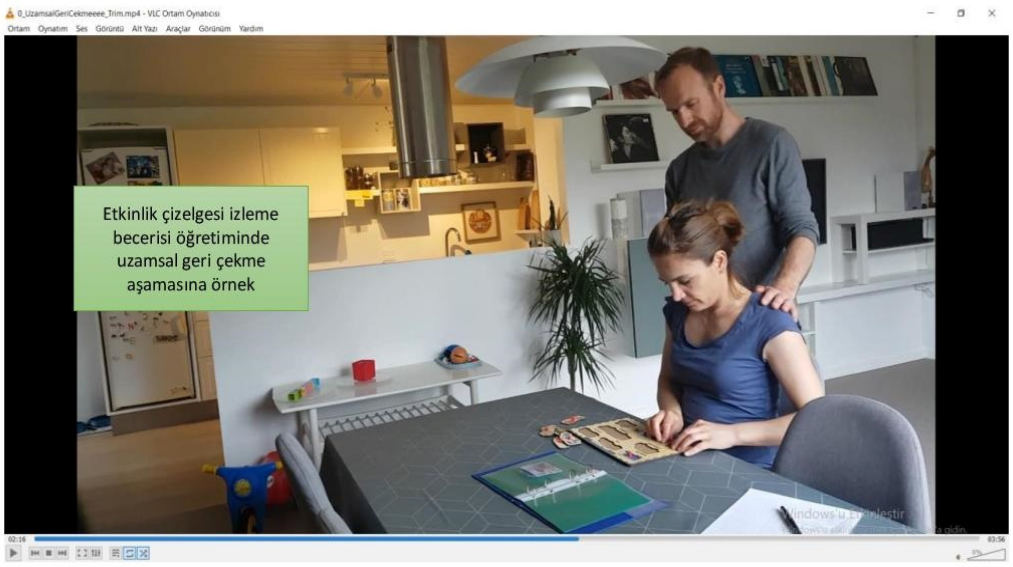


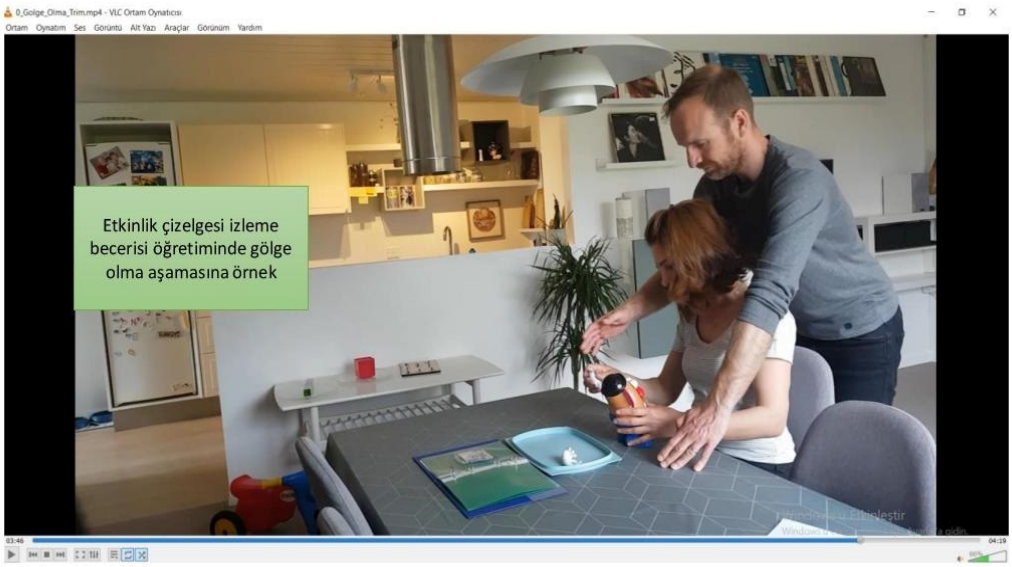


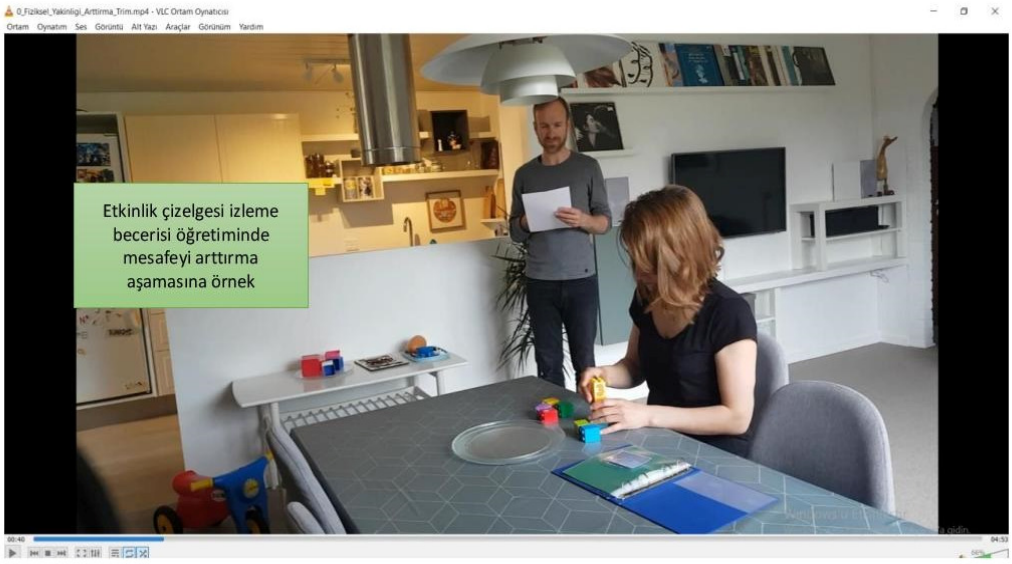

119_Video_Orjinal.mp4 - VLC Ortam Oynatıcısı
Ortam Oynatım Ses Görüntü Alt Yazı Araçlar Görünüm Yardım
Etkinlik çizelgesi izleme becerisi öğretiminde elle yönlendirme aşamasına örnek

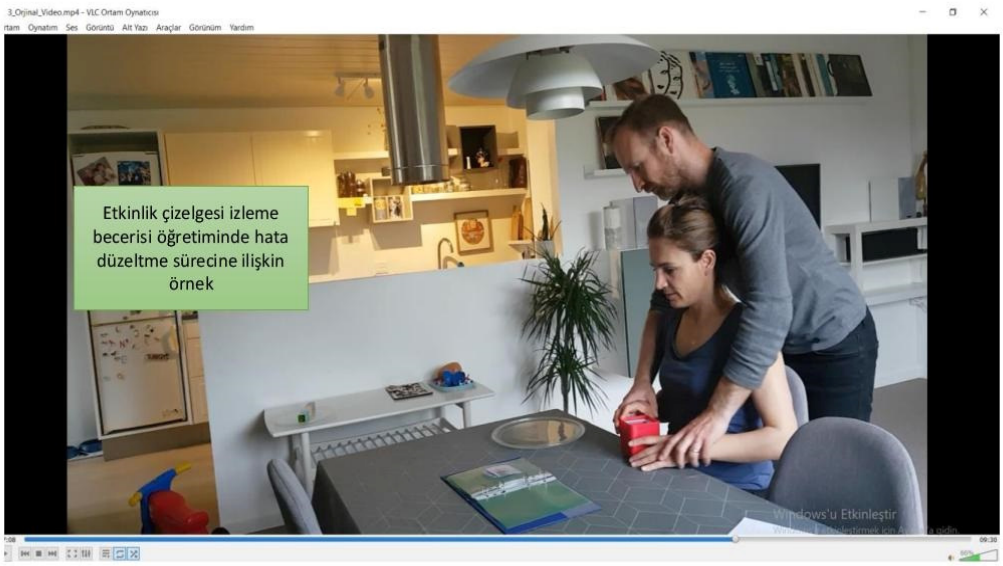

0_UzamsalGeriCekmeeee_Trim.mp4 - VLC Ortam Oynatıcısı
Ortam Oynatım Ses Görüntü Alt Yazı Araçlar Görünüm Yardım
Etkinlik çizelgesi izleme becerisi öğretiminde elle yönlendirme aşamasına örnek


0_Orjinal_Video.mp4 - VLC Ortam Oynatıcısı
Ortam Oynatım Ses Görüntü Alt Yazı Araçlar Görünüm Yardım
Etkinlik çizelgesi izleme becerisi öğretiminde aşamalı yardım aşamasına örnek


0_UzamsalGeriCekmeeee_Trim.mp4 - VLC Ortam Oynatıcısı
Ortam Oynatım Ses Görüntü Alt Yazı Araçlar Görünüm Yardım
Etkinlik çizelgesi izleme becerisi öğretiminde uzamsal geri çekme aşamasına örnek


0_Golge_Olma_Trim.mp4 - VLC Ortam Oynatıcısı
Ortam Oynatım Ses Görüntü Alt Yazı Araçlar Görünüm Yardım
Etkinlik çizelgesi izleme becerisi öğretiminde gölge olma aşamasına örnek


0_Fiziksel_Yakinligi_Arttirma_Trim.mp4 - VLC Ortam Oynatıcısı
Ortam Oynatım Ses Görüntü Alt Yazı Araçlar Görünüm Yardım
Etkinlik çizelgesi izleme becerisi öğretiminde mesafeyi arttırma aşamasına örnek


3_Orjinal_Video.mp4 - VLC Ortam Oynatıcısı
rtam Oynatım Ses Görüntü Alt Yazı Araçlar Görünüm Yardım
Etkinlik çizelgesi izleme becerisi öğretiminde hata düzeltme sürecine ilişkin örnek
Windows'u Etkinleştir

EK 5 Etkinlik Çizelgesi Hazırlama Becerisi Başlama Düzeyi Evresi Veri Kayıt Formu

ETKİNLİK ÇİZELGESİ HAZIRLAMA BECERİSİ **Başlama Düzeyi Evresi** **Veri Kayıt Formu** **Katılımcı Anne Adı:**				
Yönergeler **Ana Yönerge:** "…… ile ilgili etkinliklerin yer aldığı bir etkinlik çizelgesi hazırlayın"	Sabah Rutini **1.Oturum Tarih**	Dışarıya çıkmaya hazırlık **2.Oturum Tarih**	Kişisel bakım rutini **3.Oturum Tarih**	Uyku öncesi rutini **4.Oturum Tarih**
1. Çizelgede yer alacak etkinlikleri ve ödülü belirleyerek yazınız.				
1.1. Uygun etkinlikleri yazın				
1.2. Uygun ödülü yazın				
2. 2. Etkinlikler ve ödülün fotoğraflarını hazırlayın.				
2.1. Belirlediğiniz etkinlik ve ödülün fotoğrafını çekin				
2.2. Fotoğrafların 8*6 boyutunda renkli çıktısını alın.				
2.3. Çıktısını aldığınız fotoğrafları şeffaf kartlığa sığacak boyutta kesin.				
3. 3. Çizelge klasörünü hazırlayın.				
3.1. Gereken tüm malzemeleri masanın üzerine koyun.				
3.2. Poşet dosyaların içine siyah fon kartonu yerleştirin				
3.3. Poşet dosyaları A5 boyutundaki klasöre yerleştirin.				
3.4. Poşet dosyaların ortasına cırt cırtlı bant yapıştırın.				
3.5. Şeffaf kartlıkların arkasına cırt cırtlı bant yapıştırın.				
3.6. Şeffaf kartlıkları poşet dosyaların ortasındaki cırtlara yerleştirin.				
4. 4. Çizelgeye fotoğrafları yerleştirin.				
4.1. Etkinlik fotoğraflarını yapılış sırasına göre her sayfada ki kartlığa yerleştirin.				
4.2. Ödül fotoğrafını klasörün en son sayfasındaki kartlığa yerleştirin.				
Toplam Basamak Sayısı				
Doğru Tepki Sayısı				
Doğru Tepki Yüzdesi				

EK 6 Etkinlik Çizelgesi Hazırlama Becerisi Öğretim Evresi Veri Kayıt Formu

ETKİNLİK ÇİZELGESİ HAZIRLAMA BECERİSİ **Öğretim Evresi** **Veri Kayıt Formu** **Katılımcı Anne Adı:**				
Yönergeler **Ana Yönerge:** "…… ile ilgili etkinliklerin yer aldığı bir etkinlik çizelgesi hazırlayın"	Sabah Rutini **1.Oturum Tarih**	Dışarıya çıkmaya hazırlık **2.Oturum Tarih**	Kişisel bakım rutini **3.Oturum Tarih**	Uyku öncesi rutini **4.Oturum Tarih**
1. Çizelgede yer alacak etkinlikleri ve ödülü belirleyerek yazınız.				
1.1.Uygun etkinlikleri yazın				
1.2. Uygun ödülü yazın				
2. 2. Etkinlikler ve ödülün fotoğraflarını hazırlayın.				
2.1. Belirlediğiniz etkinlik ve ödülün fotoğrafını çekin				
2.2. Fotoğrafların 8*6 boyutunda renkli çıktısını alın.				
2.3.Çıktısını aldığınız fotoğrafları şeffaf kartlığa sığacak boyutta kesin.				
3. 3.Çizelge klasörünü hazırlayın.				
3.1. Gereken tüm malzemeleri masanın üzerine koyun.				
3.2. Poşet dosyaların içine siyah fon kartonu yerleştirin				
3.3. Poşet dosyaları A5 boyutundaki klasöre yerleştirin.				
3.4. Poşet dosyaların ortasına cırt cırtlı bant yapıştırın.				
3.5.Şeffaf kartlıkların arkasına cırt cırtlı bant yapıştırın.				
3.6. Şeffaf kartlıkları poşet dosyaların ortasındaki cırtlara yerleştirin.				
4. 4. Çizelgeye fotoğrafları yerleştirin.				
4.1. Etkinlik fotoğraflarını yapılış sırasına göre her sayfada ki kartlığa yerleştirin.				
4.2. Ödül fotoğrafını klasörün en son sayfasındaki kartlığa yerleştirin.				
Toplam Basamak Sayısı				
Doğru Tepki Sayısı				
Doğru Tepki Yüzdesi				

EK 7 Etkinlik Çizelgesi İzlemeyi Öğretme Becerisi Başlama Düzeyi Evresi Veri Kayıt Formu

ETKİNLİK ÇİZELGESİ İZLEMEYİ ÖĞRETME BECERİSİ **Başlama Düzeyi Evresi Veri Kayıt Formu**					
Katılımcı Anne Adı:	**Oturum Tarihleri**				
Yönergeler **Ana Yönerge: "**Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretin"	**1.Oturum**	**2.Oturum**	**3.Oturum**	**4.Oturum**	**5.Oturum**
1. Çizelgeyi yerleştirin.					
2. Materyalleri yerleştirin.					
3. Pekiştireç ve ödülü yerleştirin.					
4. Başlama yönergesini verin.					
5. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğu çizelgeye doğru yürümesi için yönlendirin.					
6. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgenin kapağını açması için yönlendirin.					
7. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **BİRİNCİ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.					
8. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin					
9. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin					
10. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.					
11. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.					
12. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.					
13. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.					
14. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **İKİNCİ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.					
15. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin					
16. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin					
17. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.					
18. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.					
19. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.					
20. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.					
21. Aşamalı yardımla öğretimle **ÜÇÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.					
22. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin					
23. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin					
24. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.					
25. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.					
26. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.					
27. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.					
28. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **DÖRDÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.					
29. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin					
30. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin					
31. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.					
32. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.					
33. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.					
34. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.					
35. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **ÖDÜL** fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.					
36. Çizelge sonunda ki ödülü çocuğa sunun.					
37. Gerektiğinde hata düzeltme sürecini uygulayın.					
Toplam Basamak Sayısı					
Doğru Tepki Sayısı					
Doğru Tepki Yüzdesi					

EK 8 Etkinlik Çizelgesi İzlemeyi Öğretme Becerisi Öğretim Evresi Veri Kayıt Formu

ETKİNLİK ÇİZELGESİ İZLEMEYİ ÖĞRETME BECERİSİ Öğretim Evresi Veri Kayıt Formu										
Katılımcı Anne Adı:	**Oturum Tarihleri**									
Yönergeler **Ana Yönerge:** "Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretin"	**1.Oturum**	**2.Oturum**	**3.Oturum**	**4.Oturum**	**5.Oturum**	**6.Oturum**	**7.Oturum**	**8.Oturum**	**9.Oturum**	**10.Oturum**
1. Çizelgeyi yerleştirin.										
2. Materyalleri yerleştirin.										
3. Pekiştireç ve ödülü yerleştirin.										
4. Başlama yönergesini verin.										
5. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğu çizelgeye doğru yürümesi için yönlendirin.										
6. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgenin kapağını açması için yönlendirin.										
7. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **BİRİNCİ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.										
8. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin										
9. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin										
10. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.										
11. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.										
12. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.										
13. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.										
14. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **İKİNCİ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.										
15. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin										
16. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin										
17. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.										
18. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.										
19. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.										
20. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.										
21. Aşamalı yardımla öğretimle **ÜÇÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.										
22. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin										
23. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin										
24. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.										
25. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.										
26. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.										
27. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.										
28. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **DÖRDÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.										
29. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin										
30. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin										
31. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.										
32. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.										
33. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.										
34. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.										
35. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **ÖDÜL** fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.										
36. Çizelge sonunda ki ödülü çocuğa sunun.										
37. Gerektiğinde hata düzeltme sürecini uygulayın.										
Toplam Basamak Sayısı										
Doğru Tepki Sayısı										
Doğru Tepki Yüzdesi										

EK 9 Etkinlik Çizelgesi İzlemeyi Öğretme Becerisi Toplu Yoklama Evresi Veri Kayıt Formu

ETKİNLİK ÇİZELGESİ İZLEMEYİ ÖĞRETME BECERİSİ Toplu Yoklama Evresi Veri Kayıt Formu																				
Katılımcı Anne Adı:	**1.Yoklama Tarihleri**					**2.Yoklama Tarihleri**					**3.Yoklama Tarihleri**									
Yönergeler **Ana Yönerge: "**Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretin"	**1.Oturum**	**2.Oturum**	**3.Oturum**	**4.Oturum**	**5.Oturum**	**1.Oturum**	**2.Oturum**	**3.Oturum**	**4.Oturum**	**5.Oturum**	**1.Oturum**	**2.Oturum**	**3.Oturum**	**4.Oturum**	**5.Oturum**					
1. Çizelgeyi yerleştirin.																				
2. Materyalleri yerleştirin.																				
3. Pekiştireç ve ödülü yerleştirin.																				
4. Başlama yönergesini verin.																				
5. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğu çizelgeye doğru yürümesi için yönlendirin.																				
6. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgenin kapağını açması için yönlendirin.																				
7. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **BİRİNCİ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.																				
8. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin																				
9. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin																				
10. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.																				
11. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.																				
12. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.																				
13. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.																				
14. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **İKİNCİ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.																				
15. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin																				
16. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin																				
17. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.																				
18. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.																				
19. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.																				
20. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.																				
21. Aşamalı yardımla öğretimle **ÜÇÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.																				
22. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin																				
23. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin																				
24. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.																				
25. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.																				
26. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.																				
27. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.																				
28. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **DÖRDÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.																				
29. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin																				
30. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin																				
31. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.																				
32. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.																				
33. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.																				
34. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.																				
35. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **ÖDÜL** fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.																				
36. Çizelge sonunda ki ödülü çocuğa sunun.																				
37. Gerektiğinde hata düzeltme sürecini uygulayın.																				
Toplam Basamak Sayısı																				
Doğru Tepki Sayısı																				
Doğru Tepki Yüzdesi																				

EK 10 Etkinlik Çizelgesi İzlemeyi Öğretme Becerisi Genelleme Evresi Veri Kayıt Formu

ETKİNLİK ÇİZELGESİ İZLEMEYİ ÖĞRETME BECERİSİ Genelleme Evresi Veri Kayıt Formu					
Katılımcı Anne Adı:	**Oturum Tarihleri**				
Yönergeler **Ana Yönerge:** "Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretin"	**1.Oturum**	**2.Oturum**	**3.Oturum**	**4.Oturum**	**5.Oturum**
1. Çizelgeyi yerleştirin.					
2. Materyalleri yerleştirin.					
3. Pekiştireç ve ödülü yerleştirin.					
4. Başlama yönergesini verin.					
5. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğu çizelgeye doğru yürümesi için yönlendirin.					
6. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgenin kapağını açması için yönlendirin.					
7. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **BİRİNCİ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.					
8. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin					
9. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin					
10. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.					
11. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.					
12. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.					
13. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.					
14. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **İKİNCİ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.					
15. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin					
16. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin					
17. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.					
18. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.					
19. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.					
20. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.					
21. Aşamalı yardımla öğretimle **ÜÇÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.					
22. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin					
23. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin					
24. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.					
25. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.					
26. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.					
27. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.					
28. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **DÖRDÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.					
29. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin					
30. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin					
31. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.					
32. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.					
33. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.					
34. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.					
35. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **ÖDÜL** fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.					
36. Çizelge sonunda ki ödülü çocuğa sunun.					
37. Gerektiğinde hata düzeltme sürecini uygulayın.					
Toplam Basamak Sayısı					
Doğru Tepki Sayısı					
Doğru Tepki Yüzdesi					

EK 11 Etkinlik Çizelgesi İzleme Becerisi Başlama Düzeyi Evresi Veri Kayıt Formu

ETKİNLİK ÇİZELGESİ İZLEME BECERİSİ **Başlama Düzeyi Evresi Veri Kayıt Formu**					
Çocuğun Adı: **Uygulamacının Adı:**	**Oturum Tarihleri**				
Yönergeler **Ana Yönerge:** "Etkinlik Çizelgeni yapmaya başla"	**1.Oturum**	**2.Oturum**	**3.Oturum**	**4.Oturum**	**5.Oturum**
1. Çizelgeye doğru git.					
2. Çizelgenin kapağını aç.					
3. **BİRİNCİ** etkinliğe ilişkin fotoğrafı işaret et.					
4. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.					
5. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.					
6. Etkinliği tamamla.					
7. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.					
8. Çizelgeye geri dön.					
9. Bir sonraki sayfayı çevir.					
10. **İKİNCİ** etkinlik fotoğrafını işaret et.					
11. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.					
12. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.					
13. Etkinliği tamamla.					
14. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.					
15. Çizelgeye geri dön.					
16. Bir sonraki sayfayı çevir.					
17. **ÜÇÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret et.					
18. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.					
19. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.					
20. Etkinliği tamamla.					
21. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.					
22. Çizelgeye geri dön.					
23. Bir sonraki sayfayı çevir.					
24. **DÖRDÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret et.					
25. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.					
26. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.					
27. Etkinliği tamamla.					
28. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.					
29. Çizelgeye geri dön.					
30. Bir sonraki sayfayı çevir.					
31. **ÖDÜL** fotoğrafını işaret et.					
32. Ödülünü al.					
Toplam Basamak Sayısı					
Doğru Tepki Sayısı					
Doğru Tepki Yüzdesi					

EK 12 Etkinlik Çizelgesi İzleme Becerisi Öğretim Evresi Veri Kayıt Formu

ETKİNLİK ÇİZELGESİ İZLEME BECERİSİ Öğretim Evresi Veri Kayıt Formu										
Çocuğun Adı: **Uygulamacının Adı:**	**Oturum Tarihleri**									
Yönergeler **Ana Yönerge:** "Etkinlik Çizelgeni Yapmaya Başla"	**1.Oturum**	**2.Oturum**	**3.Oturum**	**4.Oturum**	**5.Oturum**	**6.Oturum**	**7.Oturum**	**8.Oturum**	**9.Oturum**	**10.Oturum**
1. Çizelgeye doğru git.										
2. Çizelgenin kapağını aç.										
3. **BİRİNCİ** etkinliğe ilişkin fotoğrafı işaret et.										
4. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.										
5. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.										
6. Etkinliği tamamla.										
7. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.										
8. Çizelgeye geri dön.										
9. Bir sonraki sayfayı çevir.										
10. **İKİNCİ** etkinlik fotoğrafını işaret et.										
11. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.										
12. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.										
13. Etkinliği tamamla.										
14. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.										
15. Çizelgeye geri dön.										
16. Bir sonraki sayfayı çevir.										
17. **ÜÇÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret et.										
18. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.										
19. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.										
20. Etkinliği tamamla.										
21. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.										
22. Çizelgeye geri dön.										
23. Bir sonraki sayfayı çevir.										
24. **DÖRDÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret et.										
25. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.										
26. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.										
27. Etkinliği tamamla.										
28. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.										
29. Çizelgeye geri dön.										
30. Bir sonraki sayfayı çevir.										
31. **ÖDÜL** fotoğrafını işaret et.										
32. Ödülünü al.										
Toplam Basamak Sayısı										
Doğru Tepki Sayısı										
Doğru Tepki Yüzdesi										

EK 13 Etkinlik Çizelgesi İzleme Becerisi Genelleme Evresi Veri Kayıt Formu

ETKİNLİK ÇİZELGESİ İZLEME BECERİSİ **Genelleme Evresi Veri Kayıt Formu**					
Çocuğun Adı: **Uygulamacının Adı:**	**Oturum Tarihleri**				
Yönergeler **Ana Yönerge:** "Etkinlik Çizelgeni yapmaya başla"	**1.Oturum**	**2.Oturum**	**3.Oturum**	**4.Oturum**	**5.Oturum**
1. Çizelgeye doğru git.					
2. Çizelgenin kapağını aç.					
3. **BİRİNCİ** etkinliğe ilişkin fotoğrafı işaret et.					
4. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.					
5. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.					
6. Etkinliği tamamla.					
7. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.					
8. Çizelgeye geri dön.					
9. Bir sonraki sayfayı çevir.					
10. **İKİNCİ** etkinlik fotoğrafını işaret et.					
11. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.					
12. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.					
13. Etkinliği tamamla.					
14. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.					
15. Çizelgeye geri dön.					
16. Bir sonraki sayfayı çevir.					
17. **ÜÇÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret et.					
18. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.					
19. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.					
20. Etkinliği tamamla.					
21. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.					
22. Çizelgeye geri dön.					
23. Bir sonraki sayfayı çevir.					
24. **DÖRDÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret et.					
25. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.					
26. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.					
27. Etkinliği tamamla.					
28. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.					
29. Çizelgeye geri dön.					
30. Bir sonraki sayfayı çevir.					
31. **ÖDÜL** fotoğrafını işaret et.					
32. Ödülünü al.					
Toplam Basamak Sayısı					
Doğru Tepki Sayısı					
Doğru Tepki Yüzdesi					

EK 14 Ön-Test, Son-Test Değerlendirme Soruları

AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI
DEĞERLENDİRME SORULARI
1. BÖLÜM
1. OTURUM
(Otizm Spektrum Bozukluğu)

1. OSB ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
   a) OSB bir hastalık değildir.
   b) OSB yaygın gelişimsel bir bozukluktur.
   c) Dünyanın her yerinde OSB'ye rastlanmaktadır.
   d) OSB anne karnında tanılanarak tedavi edilebilmektedir.

2. OSB'nin nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?
   a) Doğum anında yaşanan bir sorun olabilir.
   b) Doğum sonrası çocuğun ateşli bir hastalık geçirmesi olabilir.
   c) Nedeni henüz bilinmiyor ancak genetik olabileceği düşünülüyor.
   d) Anne ya da babanın yaptığı bir şey olabilir.

3. Aşağıdakilerden hangisi OSB'nin belirtilerinden değildir?
   a) Rutinlere aşırı bağlılık ve değişikliklere direnç gösterme.
   b) Tekrarlayan vücut hareketleri yapma (El, kol çırpma gibi).
   c) Çok televizyon izleme.
   d) Nesneleri sürekli döndürme.

4. OSB olan çocuklar günlük rutinlerinin değişmesine nasıl tepki verirler?
   a) Öfke nöbeti yaşayabilirler.
   b) Hemen kabullenirler.
   c) Mutlu olurlar.
   d) Umursamazlar.

5. OSB olan çocukların taklit becerileri nasıldır?
   a) Normal gelişim gösteren çocuklarınkine benzer.
   b) Taklit becerileri çok sınırlıdır.
   c) Taklit becerileri çok gelişmiştir.
   d) Gördükleri her şeyi taklit edebilirler.

6. Aşağıdakilerden hangisi OSB göstergesi olan temel belirtilerden biri değildir?
   a) Dil ve iletişimde yetersizlik.
   b) Sosyal etkileşimde yetersizlik.
   c) Kaba motor becerilerinde yetersizlik.
   d) Sınırlı ilgi alanı ve tekrarlayan davranış kalıpları.

7. OSB olan çocuklarla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?
   a) OSB olan çocukların birçoğu yetişkinlere bağımlıdır.
   b) OSB olan çocukların hepsi aynı özelliklere sahiptir.
   c) OSB olan çocukların birçoğu yalnız oynamaya meyillidir.
   d) OSB olan çocukların ses ve ışığa karşı hassasiyetleri olabilir.

8. Aşağıdakilerden hangisi OSB olan bireylerde görülen davranış problemlerinden biridir?
   a) Saldırgan davranışlar
   b) Göz kontağı kurma
   c) Sürekli gülümseme
   d) İletişim başlatma

9. Aşağıdakilerden hangisi OSB olan çocukların dil ve iletişim yetersizliklerden biri değildir?
   a) Konuşmada gecikme ya da hiç konuşamama
   b) Ekolaliye sahip olma
   c) Nesnelere takıntılı olma
   d) Sen, ben gibi zamirleri yanlış kullanma

10. OSB olan bireylerin normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi çevrelerini gözlemleyerek öğrenememelerinin en temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
    a) Taklit becerilerinin sınırlı olması.
    b) Göz kontağı kuramama.
    c) İsmine tepki vermeme.
    d) İletişim başlatmada sınırlılığa sahip olma.

2.OTURUM
(Etkinlik Çizelgeleri)

1. Etkinlik çizelgesi bir etkinlik zincirini (sabah rutini, uyku rutini, okula gitmek için hazırlık, banyo yapmak vb.) yerine getirmesi için çocuğu bir dizi işleme yönelten ……, ……. ya da …… setidir. Noktalı yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir.
   a) Etkinlik, sözcük ya da yazı
   b) Sözcük, yazı ya da yiyecek
   c) Fotoğraf, sözcük ya da yazı
   d) Yiyecek, içecek ya da etkinlik

2. Aşağıdakilerden hangisi etkinlik çizelgelerinin amaçlarından biri değildir?
   a) Çocuğun etkinlikler arasında geçiş yapmasını kolaylaştırmak.
   b) Çocuğun bağımsızlığını arttırmak.
   c) Çocuğu uslu bir çocuğa dönüştürmek.
   d) Çocuğa yeni beceriler edindirmek.

3. Aşağıdakilerden hangisi etkinlik çizelgelerinin yararlarından biridir?
   a) Çocuğun bağımsızlığı artar.
   b) Çocuk resmi arka plandan ayırmada ustalaşır.
   c) Taklit etme becerisi gelişir.
   d) Çocuk konuşmaya başlar.

4. Etkinlik çizelgelerini yaşamamızda kullandığımız ne ile örneklendirebiliriz?
   a) Takvim, ajanda, tarif kitapları
   b) Televizyon
   c) Araba, bisiklet
   d) Radyo, gazete

5. Aşağıdakilerden hangisi etkinlik çizelgesi takip becerisi öğretimi yapabilmemiz için çocuğun sahip olması gereken ön koşul becerilerden değildir?
   a) Çocuğun resmi arka plandan ayırt edebilmesi gerekmektedir.
   b) Çocuğun elle yönlendirmeye izin vermesi gerekmektedir.
   c) Çocuğun yetişkin ile göz kontağı kurması gerekmektedir.
   d) Çocuğun resim ile temsil ettiği nesneyi eşleyebilmesi gerekmektedir.

6. Aşağıdakilerden hangisi etkinlik çizelgesi takip becerisinin basamaklarından biri değildir?
   a) Bağımsız karar vermek
   b) Çizelgenin kapağını açmak
   c) Fotoğrafı işaret etmek
   d) Bir sonraki sayfayı çevirmek

7. Etkinlik çizelgeleriyle ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlış bilgidir?
   a) Problem davranışları olan OSB olan çocukların etkinlik çizelgeleriyle meşgul olma davranışları arttıkça problem davranışları azalmaktadır.
   b) Etkinlik çizelgesi kullanabilmesi için öncelikle çocuğa çizelge takip becerisi öğretilmelidir.
   c) Etkinlik çizelgesi kullanabilmesi için çocuğun zekâ kapasitesi normal üstü olmalıdır.
   d) Etkinlik çizelgeleri OSB olan çocukların eğitiminde etkili şekilde kullanılmaktadır.

8. Etkinlik çizelgeleri farklı şekillerde hazırlanabilmektedir. Aşağıdakilerden hangisi bunlardan biri değildir?
   a) Klasör şeklinde hazırlanan etkinlik çizelgeleri
   b) Tablet bilgisayarla hazırlanan etkinlik çizelgeleri
   c) Ayna üzerine hazırlanan etkinlik çizelgeleri
   d) Şerit şeklindeki etkinlik çizelgeleri

9. Etkinlik çizelgesi kullanmaya yeni başlayan çocukların çizelgesinde kaç tane sosyal etkileşim gerektiren etkinlik yer almalıdır?
   a) En az 1 tane
   b) En az 2 tane
   c) En az 3 tane
   d) Mümkün olduğunca fazla

10. İlk etkinlik çizelgelerinde kullanılacak etkinlikler nasıl olmalıdır?
   a) Basit ve çocuğun aşina olduğu etkinlikler olmalıdır.
   b) Mümkün olduğunca çok etkinliğe yer verilmelidir.
   c) Çocuğun uzun zaman harcamasını gerektiren etkinliklere yer verilmelidir.
   d) Zor etkinliklere yer verilmelidir.

3. OTURUM
(Etkinlik Çizelgesi Hazırlama)

1. Etkinlik çizelgesi hazırlama süreci aşağıdakilerden hangisinde doğru sırasıyla verilmiştir?
   a) Etkinlik belirleme-etkinlik fotoğraflarını hazırlama-çizelge klasörünü hazırlama.
   b) Etkinlik fotoğraflarını hazırlama- çizelge klasörünü hazırlama- etkinlik belirleme.
   c) Çizelge klasörünü hazırlama- etkinlik belirleme-etkinlik fotoğraflarını hazırlama.
   d) Etkinlik belirleme- çizelge klasörünü hazırlama-etkinlik fotoğraflarını hazırlama

2. Aşağıdakilerden hangisi etkinlik belirlerken dikkat edilmesi gerekenlerden biri değildir?
   a) Sonu belli olan etkinliklerin belirlenmesi gerekir.
   b) Çocuğun yaşına uygun etkinliklerin belirlenmesi gerekir.
   c) Çok sayıda etkinliğin belirlenmesi gerekir.
   d) Çocuğun aşina olduğu, yapabildiği etkinliklerin olması gerekir.

3. İlk etkinlik çizelgelerinde en fazla kaç etkinliğe yer verilmelidir?
   a) Olabildiğince çok etkinliğe yer verilmelidir.
   b) 1 ya da 2 etkinliğe yer verilmelidir.
   c) 5 ya da 6 etkinliğe yer verilmelidir.
   d) 8 ya da 9 etkinliğe yer verilmelidir.

4. Aşağıdakilerden hangileri etkinlik fotoğraflarını çekerken dikkat edilmesi gerekenlerden biri değildir?
   a) Fotoğrafların net olması.
   b) Arka zeminin düz olması.
   c) Etkinlikle birlikte çevredeki diğer eşyalarında fotoğrafa dahil edilmesi.
   d) Etkinliğin ön planda olması.

5. Etkinlik fotoğraflarının çekilmesiyle ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
   a) Mutlaka fotoğraf stüdyosunda profesyonel fotoğrafçıya çektirmelisiniz.
   b) Fotoğraf çekme özelliği olan bir telefon ile kendiniz çekebilirsiniz.
   c) Fotoğraf makinesi ile kendiniz çekebilirsiniz.
   d) Fotoğraf çekme özelliği olan herhangi bir teknolojik alet ile kendiniz çekebilirsiniz.

6. Etkinliklerin fotoğraflarını çektikten sonra yapılması gereken nedir?
   a) Etkinlikleri belirlemek gerekmektedir.
   b) Etkinlik fotoğraflarının renkli çıktısının alınarak uygun boyutta kesilmesi gerekmektedir.
   c) Fotoğrafların klasöre yerleştirilmesi gerekmektedir.
   d) Klasöre şeffaf poşet dosya takmak gerekmektedir.

7. İlk defa etkinlik çizelgesi kullanacak olan çocuklar için hangi tür etkinlik çizelgesi daha uygundur?
   a) Tablet bilgisayarda hazırlanan etkinlik çizelgeleri
   b) Şerit halinde hazırlanan etkinlik çizelgeleri
   c) Klasör halinde hazırlanan etkinlik çizelgeleri
   d) Liste şeklinde olan yazılı etkinlik çizelgeleri

8. Klasör şeklinde hazırlanan çizelgeler ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
   a) Etkinlik çizelgesi hazırlamak çok yorucu zorlu bir süreçtir.
   b) Klasör şeklindeki etkinlik çizelgelerini hazırlamak için çok zaman harcamanız gerekir.
   c) Klasör şeklindeki çizelgeler hafif ve küçük olduğundan yanımızda rahatlıkla taşıyabiliriz.
   d) Klasör şeklindeki etkinlik çizelgelerini hazırlamak zor olduğundan çok az sayıda etkinliğe yer verilir.

9. Aşağıdakilerden hangisi etkinlik çizelgesi hazırlamak için gerekli malzemelerden değildir?
   a) A5 boyutunda klasör
   b) A5 boyutunda şeffaf poşet dosya
   c) Etkinlik fotoğrafları
   d) Kalem

10. Etkinlik çizelgesinde yer alacak ödül çizelgenin neresine yerleştirilmelidir?
    a) Çizelgenin ilk sayfasına
    b) Çizelgenin ortasına
    c) Çizelgenin sonuna
    d) Çizelgenin herhangi bir sayfasına

AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI
DEĞERLLENDİRME SORULARI
2. BÖLÜM
1. OTURUM
(Pekiştireç ve Pekiştirme)

1. Pekiştirme niçin kullanılır?
   a) Çocuğun istenilen davranışı tekrar etme olasılığını arttırmak, davranışı kalıcı hale getirmek için.
   b) Çocuğu mutlu etmek için.
   c) Çocuğun zihinsel kapasitesini arttırmak için.
   d) Fikrim yok.

2. Aşağıdakilerden hangisi pekiştireç türlerinden değildir?
   a) Etkinlik
   b) Yiyecek ve içecek
   c) Ceza verme
   d) Sözler, davranışlar

3. Aşağıdakilerden hangisi pekiştireç olarak kullanılamaz?
   a) Yiyecek ve içecekler
   b) Etkinlikler
   c) Çocuğun ağlamasını izlemek
   d) Nesneler

4. Aşağıdakilerden hangisi çocuk için etkili bir pekiştireç olabilir?
   a) Çocuğu karanlık bir odaya kapatarak uzun bir süre çıkarmamak.
   b) Legolar oynamayı çok seven çocuk için Legoları pekiştireç olarak kullanmak.
   c) Öfke nöbeti geçiren çocuğa kızgın şekilde bağırmak.
   d) Çocuğun saldırgan davranışlarını görmezden gelmek.

5. Aşağıdakilerden hangisi etkinlik pekiştirecine örnek olarak verilebilir?
   a) Boyama çalışması yapmak
   b) Bir parça çikolata
   c) Bir adet pul
   d) Bir paket cips

6. Sembol pekiştirme sisteminde çocuk öncelikle ne öğrenmelidir?
   a) Çizelgenin bir sonraki sayfasını çevirmeyi
   b) Problem davranış sergilememeyi
   c) Sembol toplamayı ve değiş tokuş yapmayı
   d) Fikrim yok

7. Sembol pekiştirme sistemini kullanabilmek için çocuğun öncelikle sahip olması gereken ön koşul beceri nedir?
   a) Bekleme
   b) Konuşma
   c) Yürüme
   d) Koşma

8. Sembol pekiştirme sisteminde sembol olarak ne kullanılabilir?
   a) Tek başına değeri olmayan nesneler
   b) Parkta oyun oynamak
   c) Cips
   d) TV izlemek

9. Sembol pekiştirme sistemine aşağıdakilerden hangisi örnek olabilir?
   a) Çocuk her elini yıkadığında bir gülen yüz vermek ve 5 gülen yüz topladığında parka gitmesine izin vermek
   b) Çocuk her istediğinde parka gitmesine izin vermek
   c) Çocuğun günde bir kere parka gitmesine izin vermek
   d) Çocuğun istediği kadar parkta kalmasına izin vermek

10. Aşağıdakilerden hangisi pekiştirme sürecinde dikkat edilmesi gerekenlerden değildir?
    a) Çocuğun özelliklerine uygun pekiştireçler belirlenmelidir.
    b) Olumlu davranışın hemen ardından pekiştireç sunulmalıdır.
    c) Çocuğun bütün davranışları pekiştirilmelidir.
    d) Pekiştireçler verilirken coşkulu ve abartılı davranılmalıdır.

2. OTURUM
(İpucu)

1. Fiziksel ipucunu aşağıdakilerden hangisi tanımlamaktadır?
- **a)** Fiziksel ipucu, yetişkin tarafından çocuğun elle yönlendirilmesidir.
- **b)** Fiziksel ipucu, yetişkinin çocuğa ne yapması gerektiğini söylemesidir.
- **c)** Fiziksel ipucu, çocuğa model olunmasıdır.
- **d)** Fiziksel ipucu, yetişkinin çocuğu gölgesi gibi takip etmesidir.

2. Aşağıdakilerden hangisi neden fiziksel ipucu kullanmamız gerektiğinin yanıtı olabilir?
- **a)** Çocuğun davranışı bağımsız yapması için.
- **b)** Çocuğun hata yapmasını önlemek için.
- **c)** Çocuğa yakınında olduğumuzu hissettirmek için.
- **d)** Fikrim yok.

3. Aşağıdakilerden hangisi fiziksel ipucu türlerinden biridir?
- **a)** Sözel ipucu
- **b)** Gölge olma
- **c)** Kısmi fiziksel ipucu
- **d)** Model olma.

4. Fiziksel ipucu bir müddet sonra silikleştirilmelidir. Aşağıdakilerden hangisi bunun nedeni olabilir?
- **a)** Çocuğun ipucuna bağımlı hale gelmesini önlemek için.
- **b)** Çocuğu doğru yapmaya zorlamak için.
- **c)** Fiziksel ipucu sunmak zor olduğu için.
- **d)** Çocuk ipucu almaktan sıkılacağı için.

5. Fiziksel ipucu ne zaman silikleştirilmelidir?
- **a)** Çocuk davranışı daha az ipucuyla gerçekleştirmeye başlar başlamaz.
- **b)** Çocuk davranışı daha az ipucuyla yapmaya başladıktan 10 gün sonra.
- **c)** Fiziksel ipucu sunmaktan sıkıldığınız zaman.
- **d)** Çocuk ne zaman isterse.

6. Fiziksel ipucu silikleştirme basamakları hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir.
- **a)** Kısmi fiziksel ipucundan-sözel ipucuna
- **b)** Tam fiziksel ipucundan-kısmi fiziksel ipucuna
- **c)** Tam fiziksel ipucundan- model olmaya
- **d)** Kısmi fiziksel ipucundan-tam fiziksel ipucuna

7. Aşağıdaki becerilerden hangisinin öğretiminde fiziksel ipucu kullanılabilir?
- **a)** Diş fırçalama becerisi
- **b)** Okuma becerisi
- **c)** Konuşma becerisi
- **d)** Şarkı söyleme becerisi

8. Fiziksel ipucu zamanında silikleştirilmezse aşağıdakilerden hangisine neden olur?
- **a)** Çocuğun davranışı erken öğrenmesine neden olur.
- **b)** Çocuğun ipucuna bağımlı olmasına neden olur.
- **c)** Çocuğun çalışmaya katılma isteğinin azalmasına neden olur.
- **d)** Çocuğun problem davranış sergilemesine neden olur.

9. Fiziksel ipucu silikleştirmenin zamanında yapılması çocuk üzerinde nasıl bir etki gösterir?
- **a)** Çocuğun bu değişikliğe direnç göstermesine neden olur.
- **b)** Çocuğun davranışı bağımsız yapması için fırsat yaratılmış olur.
- **c)** Çocuk şaşkına dönebilir.
- **d)** Çocuk problem davranış sergileyebilir.

10. Aşağıdakilerden hangisi fiziksel ipucu sunarken dikkat edilmesi gerekenlerden biri değildir?
- **a)** Fiziksel ipucunun çocuğun arkasından sunulması.
- **b)** Fiziksel ipucunun mümkün olduğu kadar erken silikleştirilmesi.
- **c)** Çocuğun elini hareket ettiremeyeceği kadar sıkıca kavranması.
- **d)** Çocuğun davranışı daha az ipucuyla yapmaya başladığı anlaşıldığı an fiziksel ipucu silikleştirilmesi.

3. OTURUM
(Aşamalı Yardımla Öğretim)

1. Aşamalı yardımla öğretim süreci aşağıdakilerden hangisinde yanlış ifade edilmiştir?
   a) İpucu sunma ve sunulan ipucunun geri çekilmesini içeren bir süreçtir.
   b) Fiziksel ipucu bireyin gereksinim düzeyine göre tür ve yoğunluğunun değiştirilerek azaltıldığı süreci ifade eden bir silikleştirme sürecidir.
   c) Elle yönlendirme sunularak başlanılan öğretim sürecinde çocuk davranışı gerçekleştirmede ustalaştıkça sunulan ipucunun aşamalı şekilde geri çekilmesini içeren bir süreçtir.
   d) Elle yönlendirmeyle başlanılan öğretim sürecinin çocuğa model olma ve sürekli pekiştirilmesini içeren bir süreçtir.

2. Aşamalı yardımda öğretime hangi ipucu türüyle başlanılmaktadır?
   a) Sözel ipucu sunma
   b) Model olma
   c) Elle yönlendirme
   d) İpuçlarını silikleştirme

3. Aşamalı yardımda sunulan ipucunun geri çekilmesine ne ad verilmektedir?
   a) Silikleştirme
   b) İpucunu arttırma
   c) Bağımsızlık
   d) Seçim yapma

4. Aşağıdakilerden hangisi aşamalı yardım ile ilgili doğru bir bilgidir?
   a) Aşamalı yardım birçok farklı yetersizlik grubunda özellikle otizm spektrum bozukluğu grubundaki bireyler üzerinde çok etkili bir yöntemdir.
   b) Aşamalı yardım sadece yüksek zekâ kapasitesine sahip bireylerde kullanılan bir yöntemdir.
   c) Aşamalı yardımla öğretimi sadece uzman eğitmenler kullanmalıdır.
   d) Aşamalı yardımla öğretim evde uygulaması zor bir yöntemdir.

5. Aşamalı yardımla öğretimde bireyin verebileceği tepkiler hangi seçenekte doğru şekilde verilmiştir?
   a) Doğru tepki-Yanlış tepki-Tepkide bulunmama
   b) Doğru tepki-Yanlış tepki
   c) Doğru tepki-Tepkide bulunmama
   d) Doğru tepki

6. Aşağıdakilerden hangisi aşamalı yardımla öğretimde kullanılan yardım düzeyinden biri değildir?
   a) Gölge olma
   b) Uzamsal geri çekme
   c) Fiziksel yakınlığı azaltma
   d) Sözel ipucu

7. Elinizle çocuğun vücuduna temas etmeden çocuğun her hareketini takip ettiğiniz aşamanın adı nedir?
   a) Gölge olma
   b) Uzamsal geri çekme
   c) Elle yönlendirme
   d) Kısmi fiziksel yardım

8. Uzamsal geri çekme aşamasında ipucu nasıl sunulur?
   a) Uzamsal geri çekmede çocuktan 1 metre kadar uzaktan ipucu sunulur.
   b) Uzamsal çekmede çocuğun el, bilek ve dirseği arasında yeri değişen hafif dokunuşlarla ipucu sunulur.
   c) Uzamsal geri çekmede çocuğun bileği tam olarak kavranarak ipucu sunulur.
   d) Uzamsal geri çekmede çocuğun omuzuna dokunarak ipucu sunulur.

9. Aşamalı yardımda çocuk hata yaparsa nasıl bir süreç izlenmelidir?
   a) Çocukla çalışmaya son verilmelidir.
   b) Bir önceki sunulan yardım düzeyine geri dönülmelidir.
   c) Çocuğa pekiştireç verilmelidir.
   d) Görmezden gelinmelidir.

10. Aşamalı yardımla öğretimin en önemli özelliği aşağıdakilerden hangisidir?
    a) Anlık kararlarla ipucunu geri çekme ya da daha fazla ipucu sunulabilmesidir.
    b) Hızlı sonuç alınan bir yöntem olmasıdır.
    c) Sadece normal zekâ kapasitesine sahip çocuklarda kullanılabilmesi.
    d) Hiçbiri

4. OTURUM
(Etkinlik Çizelgesi Öğretim Süreci)

1. Çizelge takip becerisi çocuğun fotoğraflardan oluşan klasördeki sayfaları çevirerek, fotoğrafların temsil ettiği etkinlikleri sırasıyla tamamlamasını içeren bir dizi basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar aşağıdakilerden hangisinde doğru sırayla verilmiştir?

a) Çizelgeyi açma
İlk fotoğrafı işaret etme
Araç-gereci alma
Etkinliği tamamlama
Araç-gereci yerine koyma
Çizelgeye geri dönme
Çizelgenin bir sonraki sayfasını çevirme

b) Etkinliği tamamlama
Çizelgenin bir sonraki sayfasını çevirme
Araç-gereci yerine koyma
Çizelgeye geri dönme
İlk fotoğrafı işaret etme
Araç-gereci alma
Çizelgeyi açma

c) İlk fotoğrafı işaret etme
Çizelgeyi açma
Araç-gereci alma
Etkinliği tamamlama
Araç-gereci yerine koyma
Çizelgeye geri dönme
Çizelgenin bir sonraki sayfasını çevirme

d) Çizelgeye geri dönme
Çizelgeyi açma
İlk fotoğrafı işaret etme
Çizelgenin bir sonraki sayfasını çevirme
Araç-gereci alma
Etkinliği tamamlama
Araç-gereci yerine koyma

2. Etkinlik çizelgesi takip becerisi nasıl öğretilmektedir?
a) İpucu sunma ve sunulan ipuçlarının sistematik şekilde geri çekilmesini gerektiren bir yöntem kullanılarak becerinin tüm basamakları çocuğa tek tek öğretilmektedir.
b) Fikrim yok.
c) İpucu sunduktan sonra ipucunun miktar ve yoğunluğu arttırılarak tüm basamaklar bir arada çocuğa öğretilir.
d) İpucu sunduktan sonra bir müddet çocuğun alışması için bekleyerek öğretilir.

3. Etkinlik çizelgesi takip becerisinin öğretiminde hangi yöntem kullanılmalıdır?
a) Aşamalı yardım
b) İpuçlarını giderek arttırma
c) İpuçlarını giderek azaltma
d) Doğrudan öğretim yöntemi

4. Öğretime hazırlık sürecinde aşağıdakilerden hangisi yapılmamalıdır?
a) İpuçlarını silikleştirme
b) Çizelgeyi yerleştirme
c) Etkinlik için gereken araç gereçleri yerleştirme
d) Ödül ve pekiştireçleri yerleştirme

5. Öğretime hazırlık sürecinde pekiştireç ve ödülün nereye yerleştirilmesi gerekmektedir?
a) Öğretim sırasında kolay ulaşabileceğiniz elinize yakın bir yere
b) 2 metre uzağınıza
c) Çalışmanın gerçekleştirileceği odadan farklı bir odaya
d) Araç-gerecin hemen yanına

6. Öğretim için gerekli hazırlıkları tamamladıktan sonra öğretim sürecinde yapılması gerek ilk basamak nedir?
a) Pekiştireç ve ödül sunmak.
b) Başlama yönergesi sunmak.
c) İpucu silikleştirme sürecini başlatmak.
d) Hata düzeltme sürecini başlatmak.

7. Öğretim başında çocuğa sunulması gereken ilk ipucu türü nedir?
a) Elle yönlendirme
b) Uzamsal geri çekme
c) Gölge olma
d) Aşamalı yardım

8. Etkinlik çizelgesi takip becerisi öğretiminde ipucu sunma ve geri çekme aşamasında kullanılan ipucu türleri hangi seçenekte sırasıyla verilmiştir?

a) Elle yönlendirme/Tam fiziksel yardım
Aşamalı yardım
Uzamsal geri çekme
Gölge olma
Fiziksel yakınlığı azaltma

b) Gölge olma
Elle yönlendirme/Tam fiziksel yardım
Aşamalı yardım
Fiziksel yakınlığı azaltma
Uzamsal geri çekme

c) Uzamsal geri çekme
Fiziksel yakınlığı azaltma
Aşamalı yardım
Gölge olma
Elle yönlendirme/Tam fiziksel yardım

d) Elle yönlendirme/Tam fiziksel yardım
Uzamsal geri çekme
Fiziksel yakınlığı azaltma
Gölge olma
Aşamalı yardım

9. Aşağıdakilerden hangisi bir hata düzeltme yöntemi <u>değildir</u>?

a) Bir önceki yardım düzeyine dönmek.
b) Çizelgeyi kapatarak yeniden başlamak.
c) Pekiştireç ve ödüllerin etkisini değerlendirmek.
d) Çocuğun yaptığı hatayı görmezden gelmek.

10. Aşamalı yardım aşamasında çocuğunuz hata yaparsa hangi ipucu türüne dönmelisiniz?

a) Elle yönlendirmeye
b) Uzamsal geri çekmeye
c) Gölge olmaya
d) Fiziksel yakınlığı azaltma

EK 15 Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları Formu

SOSYAL GEÇERLİK GÖRÜŞME SORULARI (Anne)

Sayın katılımcı,

Aşağıda yer alan sorular katıldığınız aile eğitimi programına ilişkin sizin ve çocuğunuzun görüşlerinizi belirlemeye yöneliktir. Aşağıda sizin 5 adet soru çocuğunuz için 2 adet olmak üzere toplam 7 soru yer almaktadır. Bu sorulara vereceğiniz yanıtlar araştırma için büyük önem taşımaktadır ve titizlikle yanıtlamanız araştırmaya katkı sağlayacaktır. Şimdiden çok teşekkürler.

1. Bu çalışmaya katılmak ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Uzaktan eğitimle sunulan bu aile eğitimi programının avantaj ve dezavantajlı yanları hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Aile eğitimi programının sunumu hakkında düşünceleriniz nedir? Sizce el kitabı, sunum slaytları, slaytlarda kullanılan görseller ve videolar yeterli ve uygun muydu?
4. Bu çalışmada size öğretilen etkinlik çizelgesi hazırlama ve çizelge izlemeyi öğretme becerisini günlük yaşamınızda kullandığınızda faydalı olacağını düşünüyor musunuz? Biraz açıklar mısınız?
5. Bunun gibi bir eğitim programına gönüllü olarak tekrar katılmak ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

SOSYAL GEÇERLİK GÖRÜŞME SORULARI (Çocuk)

1. Bu çalışmaya katılmak ile ilgili ne düşünüyorsun?
2. Annenle çalışmak ile ilgili ne düşünüyorsun?

EK 16 Aile Eğitimi Programı Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formları

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU Aile Eğitimi Programı Birinci Bölüm 1.Oturum (Otizm Spektrum Bozukluğu) Uygulamacı: Tarih: Gözlemci:			
Uygulamacının Davranışı	**1.Katılımcı**	**2.Katılımcı**	**3.Katılımcı**
1. Online video konferans için gerekli tüm alt yapı hazırlandı mı?			
2. Selamlaşma yapıldı mı?			
3. Aile eğitimi programının amacı ve içeriği ile ilgili bilgi verildi mi?			
4. Annenin varsa sorusu yanıtlandı mı?			
5. O günkü oturum konularından ve yapılacaklardan bahsedildi mi?			
6. Otizm spektrum bozukluğunun (OSB) ne olduğu ile ilgili bilgi verildi mi?			
7. OSB'nin nedenleri ile ilgili bilgi verildi mi?			
8. OSB'nin yaygınlığı ile ilgili bilgi verildi mi?			
9. OSB'nin belirtileri ve özellikleri ile ilgili bilgi verildi mi?			
10. Konuların sunumu slayt kullanılarak yapıldı mı?			
11. Slaytta yer alan videolar izlendi mi?			
12. Videolar üzerinde tartışıldı mı?			
13. Anneye sunum boyunca yeterli söz hakkı verildi mi?			
14. Sunum sonunda anneye sorusu olup olmadığı soruldu mu?			
15. Bir sonraki oturumdaki konu ve kullanılacak materyallerden bahsedildi mi?			
16. Bir sonraki oturum gün ve saati doğrulandı mı?			
17. Anneye katılımı için teşekkür edildi mi?			
18. Oturum sonlandırıldı mı?			
19. Uygulamacı oturum süresince annenin anlayacağı sade ve anlaşılır bir dil kullandı mı?			
Toplam tepki sayısı			
Doğru Tepki Sayısı			
Doğru Tepki Yüzdesi [(Doğru tepki sayısı/19) x100]			

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU
Aile Eğitimi Programı
Birinci Bölüm
2.Oturum (Etkinlik Çizelgeleri)

Uygulamacı: **Tarih:**
Gözlemci:

Uygulamacının Davranışı	**1.Katılımcı**	**2.Katılımcı**	**3.Katılımcı**
1. Online video konferans için gerekli tüm alt yapı hazırlandı mı?			
2. Selamlaşma yapıldı mı?			
3. Önceki oturumun özeti yapıldı mı?			
4. Annenin varsa sorusu yanıtlandı mı?			
5. O günkü oturum konularından ve yapılacaklardan bahsedildi mi?			
6. Etkinlik çizelgesinin ne olduğu ile ilgili bilgi verildi mi?			
7. Etkinlik çizelgelerinin amacı ile ilgili bilgi verildi mi?			
8. Etkinlik çizelgesi türleri ile ilgili bilgi verildi mi?			
9. Niçin etkinlik çizelgesi kullanmamız gerektiği, çocuğa olan faydaları ile ilgili bilgi verildi mi?			
10. İlk defa etkinlik çizelgesi kullanımında yapılması gereken nedir?			
11. Etkinlik çizelgelerinin kullanımında çocuğun sahip olması gereken ön koşul beceriler nelerdir?			
12. Konuların sunumu slayt kullanılarak yapıldı mı?			
13. Slaytta yer alan videolar izlendi mi?			
14. Videolar üzerinde tartışıldı mı?			
15. Anneye sunum boyunca yeterli söz hakkı verildi mi?			
16. Sunum sonunda anneye sorusu olup olmadığı soruldu mu?			
17. Bir sonraki oturumdaki konu ve kullanılacak materyallerden bahsedildi mi?			
18. Bir sonraki oturum gün ve saati doğrulandı mı?			
19. Anneye katılımı için teşekkür edildi mi?			
20. Oturum sonlandırıldı mı?			
21. Uygulamacı oturum süresince annenin anlayacağı sade ve anlaşılır bir dil kullandı mı?			
Toplam tepki sayısı			
Doğru Tepki Sayısı			
Doğru Tepki Yüzdesi [(Doğru tepki sayısı/21) x100]			

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU
Aile Eğitimi Programı
Birinci Bölüm
3.Oturum (Etkinlik Çizelgesi Hazırlama)

Uygulamacı: **Tarih:**
Gözlemci:

Uygulamacının Davranışı	**1.Katılımcı**	**2.Katılımcı**	**3.Katılımcı**
1. Online video konferans için gerekli tüm alt yapı hazırlandı mı?			
2. Selamlaşma yapıldı mı?			
3. Önceki oturumun özeti yapıldı mı?			
4. Annenin varsa sorusu yanıtlandı mı?			
5. O günkü oturum konularından ve yapılacaklardan bahsedildi mi?			
6. Çizelgede yer alacak etkinlik ve ödülü belirleme ile ilgili bilgi verildi mi?			
7. Etkinlik ve ödül fotoğraflarının hazırlanması ile ilgili bilgi verildi mi?			
8. Çizelge klasörünün nasıl hazırlanması ile ilgili bilgi verildi mi?			
9. Fotoğrafların çizelgeye nasıl yerleştirilmesi ile ilgili bilgi verildi mi?			
10. Konuların sunumu slayt kullanılarak yapıldı mı?			
11. Anneye sunum boyunca yeterli söz hakkı verildi mi?			
12. Sunum sonunda anneye sorusu olup olmadığı soruldu mu?			
13. Bir sonraki oturumdaki konu ve kullanılacak materyallerden bahsedildi mi?			
14. Bir sonraki oturum gün ve saati doğrulandı mı?			
15. Anneye katılımı için teşekkür edildi mi?			
16. Oturum sonlandırıldı mı?			
17. Uygulamacı oturum süresince annenin anlayacağı sade ve anlaşılır bir dil kullandı mı?			
Toplam tepki sayısı			
Doğru Tepki Sayısı			
Doğru Tepki Yüzdesi [(Doğru tepki sayısı/17) x100]			

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU
Aile Eğitimi Programı
İkinci Bölüm
1.Oturum (Pekiştireçler ve Pekiştirme)

Uygulamacı: **Tarih:**
Gözlemci:

Uygulamacının Davranışı	**1.Katılımcı**	**2.Katılımcı**	**3.Katılımcı**
1. Online video konferans için gerekli tüm alt yapı hazırlandı mı?			
2. Selamlaşma yapıldı mı?			
3. Önceki oturumun özeti yapıldı mı?			
4. Annenin varsa sorusu yanıtlandı mı?			
5. O günkü oturum konularından ve yapılacaklardan bahsedildi mi?			
6. Pekiştirecin ne olduğundan bahsedildi mi?			
7. Pekiştirmenin ne olduğundan bahsedildi mi?			
8. Pekiştirmenin neden önemli olduğundan bahsedildi mi?			
9. Pekiştireç türleri anlatıldı mı?			
10. Sembol pekiştirecin ne olduğundan bahsedildi mi?			
11. Sembol pekiştireç nasıl hazırlanır ve kullanılır anlatıldı mı?			
12. Pekiştirme sürecinde dikkat edilmesi gerekenlerden bahsedildi mi?			
13. Konuların sunumu slayt kullanılarak yapıldı mı?			
14. Slaytta yer alan videolar izlendi mi?			
15. Videolar üzerinde tartışıldı mı?			
16. Anneye sunum boyunca yeterli söz hakkı verildi mi?			
17. Sunum sonunda anneye sorusu olup olmadığı soruldu mu?			
18. Bir sonraki oturumdaki konu ve kullanılacak materyallerden bahsedildi mi?			
19. Bir sonraki oturum gün ve saati doğrulandı mı?			
20. Anneye katılımı için teşekkür edildi mi?			
21. Oturum sonlandırıldı mı?			
22. Uygulamacı oturum süresince annenin anlayacağı sade ve anlaşılır bir dil kullandı mı?			
Toplam tepki sayısı			
Doğru Tepki Sayısı			
Doğru Tepki Yüzdesi [(Doğru tepki sayısı/22) x100]			

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU
Aile Eğitimi Programı
İkinci Bölüm
2.Oturum (İpucu Sunma)

Uygulamacı: **Tarih:**
Gözlemci:

Uygulamacının Davranışı	**1.Katılımcı**	**2.Katılımcı**	**3.Katılımcı**
1. Online video konferans için gerekli tüm alt yapı hazırlandı mı?			
2. Selamlaşma yapıldı mı?			
3. Önceki oturumun özeti yapıldı mı?			
4. Annenin varsa sorusu yanıtlandı mı?			
5. O günkü oturum konularından ve yapılacaklardan bahsedildi mi?			
6. İpucunun ne olduğundan bahsedildi mi?			
7. İpucunun neden kullanıldığından bahsedildi mi?			
8. Fiziksel ipucunun ne olduğundan bahsedildi mi?			
9. Fiziksel ipucu türleri anlatıldı mı?			
10. Neden fiziksel ipucu kullanmamız gerektiği anlatıldı mı?			
11. Fiziksel ipucunun neden silikleştirilmesi gerektiğinden bahsedildi mi?			
12. Fiziksel ipucu silikleştirme basamakları anlatıldı mı?			
13. Fiziksel ipucu kullanılırken nelere dikkat edilmesi gerektiğinden bahsedildi mi?			
14. Konuların sunumu slayt kullanılarak yapıldı mı?			
15. Slaytta yer alan videolar izlendi mi?			
16. Videolar üzerinde tartışıldı mı?			
17. Anneye sunum boyunca yeterli söz hakkı verildi mi?			
18. Sunum sonunda anneye sorusu olup olmadığı soruldu mu?			
19. Bir sonraki oturumdaki konu ve kullanılacak materyallerden bahsedildi mi?			
20. Bir sonraki oturum gün ve saati doğrulandı mı?			
21. Anneye katılımı için teşekkür edildi mi?			
22. Oturum sonlandırıldı mı?			
23. Uygulamacı oturum süresince annenin anlayacağı sade ve anlaşılır bir dil kullandı mı?			
Toplam tepki sayısı			
Doğru Tepki Sayısı			
Doğru Tepki Yüzdesi [(Doğru tepki sayısı/23) x100]			

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU
Aile Eğitimi Programı
İkinci Bölüm
3.Oturum (Aşamalı Yardımla Öğretim)

Uygulamacı: **Tarih:**
Gözlemci:

Uygulamacının Davranışı	1.Katılımcı	2.Katılımcı	3.Katılımcı
1. Online video konferans için gerekli tüm alt yapı hazırlandı mı?			
2. Selamlaşma yapıldı mı?			
3. Önceki oturumun özeti yapıldı mı?			
4. Annenin varsa sorusu yanıtlandı mı?			
5. O günkü oturum konularından ve yapılacaklardan bahsedildi mi?			
6. Aşamalı yardımla öğretimin ne olduğundan bahsedildi mi?			
7. Aşamalı yardımla öğretimdeki tepki türleri anlatıldı mı?			
8. Aşamalı yardımla öğretimde kullanılan yardım düzeylerinden bahsedildi mi?			
9. Aşamalı yardımla öğretim sürecinin nasıl yapıldığından bahsedildi mi?			
10. Konuların sunumu slayt kullanılarak yapıldı mı?			
11. Slaytta yer alan videolar izlendi mi?			
12. Videolar üzerinde tartışıldı mı?			
13. Anneye sunum boyunca yeterli söz hakkı verildi mi?			
14. Sunum sonunda anneye sorusu olup olmadığı soruldu mu?			
15. Bir sonraki oturumdaki konu ve kullanılacak materyallerden bahsedildi mi?			
16. Bir sonraki oturum gün ve saati doğrulandı mı?			
17. Anneye katılımı için teşekkür edildi mi?			
18. Oturum sonlandırıldı mı?			
19. Uygulamacı oturum süresince annenin anlayacağı sade ve anlaşılır bir dil kullandı mı?			
Toplam tepki sayısı			
Doğru Tepki Sayısı			
Doğru Tepki Yüzdesi [(Doğru tepki sayısı/19) x100]			

Aile Eğitimi Programı
İkinci Bölüm
Uygulama Güvenirliği Formu
4. Oturum (Etkinlik Çizelgesi İzlemeyi Öğretme)

Uygulamacı: **Tarih:**
Gözlemci:

Uygulamacının Davranışı	1.Katılımcı	2.Katılımcı	3.Katılımcı
1. Online video konferans için gerekli tüm alt yapı hazırlandı mı?			
2. Selamlaşma yapıldı mı?			
3. Önceki oturumun özeti yapıldı mı?			
4. Annenin varsa sorusu yanıtlandı mı?			
5. O günkü oturum konularından ve yapılacaklardan bahsedildi mi?			
6. Etkinlik çizelgesi izleme becerisinin ne olduğundan bahsedildi mi?			
7. Etkinlik çizelgesi izleme beceri basamakları anlatıldı mı?			
8. Etkinlik çizelgesi izleme becerisi öğretim süreci anlatıldı mı?			
9. Öğretime hazırlık süreci anlatıldı mı?			
10. Öğretim süreci anlatıldı mı_			
11. Konuların sunumu slayt kullanılarak yapıldı mı?			
12. Slaytta yer alan videolar izlendi mi?			
13. Videolar üzerinde tartışıldı mı?			
14. Anneye sunum boyunca yeterli söz hakkı verildi mi?			
15. Sunum sonunda anneye sorusu olup olmadığı soruldu mu?			
16. Bir sonraki oturumdaki konu ve kullanılacak materyallerden bahsedildi mi?			
17. Bir sonraki oturum gün ve saati doğrulandı mı?			
18. Anneye katılımı için teşekkür edildi mi?			
19. Oturum sonlandırıldı mı?			
20. Uygulamacı oturum süresince annenin anlayacağı sade ve anlaşılır bir dil kullandı mı?			
Toplam tepki sayısı			
Doğru Tepki Sayısı			
Doğru Tepki Yüzdesi [(Doğru tepki sayısı/20) x100]			

Ek 17. Aile Eğitimi Programı Geri Dönüt Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Aile Eğitimi Programı Geri Dönüt Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu **Uygulamacı:** **Tarih:** **Gözlemci:**			
Uygulamacının Davranışı	**1.Katılımcı**	**2.Katılımcı**	**3.Katılımcı**
1. Online video konferans için gerekli tüm alt yapı hazırlandı mı?			
2. Selamlaşma yapıldı mı?			
3. Katılımcının uygulamacıya gönderdiği video kaydı katılımcı ile birlikte izlemeye hazır hale getirildi mi?			
4. Video kaydı katılımcı ile birlikte müdahalede bulunulmadan izlendi mi?			
5. Katılımcıya doğru ve yanlış tepkileri ile ilgili görüş bildirme fırsatı verildi mi?			
6. Video, becerinin basamaklarına göre incelenerek katılımcıya basamağı doğru ya da yanlış gerçekleştirdiğine ilişkin geri bildirimde bulunularak izlendi mi?			
7. Katılımcıya soru sorması için fırsat verildi mi?			
8. Katılımcının çocuğu ile gerçekleştireceği bir sonraki öğretim oturumunun gün ve saati kararlaştırıldı mı?			
9. Katılımcıya katılımı için teşekkür edildi mi?			
10. Oturum sonlandırıldı mı?			
11. Uygulamacı oturum süresince annenin anlayacağı sade ve anlaşılır bir dil kullandı mı?			
Toplam tepki sayısı			
Doğru Tepki Sayısı			
Doğru Tepki Yüzdesi [(Doğru tepki sayısı/11) x100]			

EK 18 Gözlemcilerarası Güvenirlik Veri Toplama Formu-Birinci Bölüm

GÖZLEMCİLERARASI GÜVENİRLİK Veri Toplama Formu (Anne) Birinci Bölüm (Etkinlik Çizelgesi Hazırlama Becerisi)												
	Başlama Düzeyi Evresi				Öğretim Evresi							
Yönergeler **Ana Yönerge:** "…… rutini ile ilgili etkinliklerin yer aldığı bir etkinlik çizelgesi hazırlayın"	Oturum No		Oturum No		Oturum No		Oturum No		Oturum No		Oturum No	
Anne Adı: **Araştırmacı Adı:** **Gözlemci Adı:**	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci
1. Çizelgede yer alacak etkinlikleri ve ödülü belirleyerek yazınız.												
1.1. Uygun etkinlikleri yazın												
1.2. Uygun ödülü yazın												
2. Etkinlikler ve ödülün fotoğraflarını hazırlayın.												
2.1. Belirlediğimiz etkinlik ve ödülün fotoğrafını çekin												
2.2. Fotoğrafların 8*6 boyutunda renkli çıktısını alın.												
2.3.Çıktısını aldığınız fotoğrafları şeffaf kartlığa sığacak boyutta kesin.												
3.Çizelge klasörünü hazırlayın.												
3.1. Gereken tüm malzemeleri masanın üzerine koyun.												
3.2. Poşet dosyaların içine siyah fon kartonu yerleştirin												
3.3. Poşet dosyaları A5 boyutundaki klasöre yerleştirin.												
3.4. Poşet dosyaların ortasına cırt cırtlı bant yapıştırın.												
3.5.Şeffaf kartlıkların arkasına cırt cırtlı bant yapıştırın.												
3.6. Şeffaf kartlıkları poşet dosyaların ortasındaki cırtlara yerleştirin.												
4. Çizelgeye fotoğrafları yerleştirin.												
4.1. Etkinlik fotoğraflarını yapılış sırasına göre her sayfada ki kartlığa yerleştirin.												
4.2.Ödül fotoğrafını klasörün en son sayfasındaki kartlığa yerleştirin.												
Toplam Basamak Sayısı												
Görüş Birliği												
Görüş Ayrılığı												
Gözlemcilerarası Güvenirlik Katsayısı												

EK 19 Gözlemcilerarası Güvenirlik Veri Toplama Formu-İkinci Bölüm

GÖZLEMCİLERARASI GÜVENİRLİK Veri Toplama Formu (Anne) İkinci Bölüm (Etkinlik Çizelge İzlemeyi Öğretme Becerisi)																																
	Başlama Düzeyi Evresi				Öğretim Evresi								1.Yoklama Evresi				2.Yoklama Evresi				3.Yoklama Evresi				Genelleme Evresi							
Yönergeler **Ana Yönerge:** "Etkinlik çizelgesi izlemeyi öğretin"	Oturum No		Oturum No		Oturum No		Oturum No		Oturum No		Oturum No		Oturum No		Oturum No		Oturum No		Oturum No		Oturum No		Oturum No		Oturum No		Oturum No					
Anne Adı: **Araştırmacı Adı:** **Gözlemci Adı:**	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmac	Gözlemci	Araştırmac	Gözlemci	Araştırmac	Gözlemci	Araştırmac	Gözlemci	Araştırmac	Gözlemci	Araştırmac	Gözlemci	Araştırmac	Gözlemci	Araştırmac	Gözlemci	Araştırmac	Gözlemci	Araştırmac	Gözlemci	Araştırmac	Gözlemci	Araştırmac	Gözlemci	Araştırmac	Gözlemci				
1. Çizelgeyi yerleştirin.																																
2. Materyalleri yerleştirin.																																
3. Pekiştireç ve ödülü yerleştirin.																																
4. Başlama yönergesini verin.																																
5. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğu çizelgeye doğru yürümesi için yönlendirin.																																
6. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgenin kapağını açması için yönlendirin.																																
7. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **BİRİNCİ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.																																
8. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin																																
9. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin																																
10. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.																																
11. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.																																
12. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.																																
13. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.																																
14. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **İKİNCİ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.																																
15. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin																																
16. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin																																
17. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.																																
18. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.																																
19. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.																																
20. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.																																
21. Aşamalı yardımla öğretimle **ÜÇÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.																																
22. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin																																
23. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin																																
24. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.																																
25. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.																																
26. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.																																
27. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.																																
28. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **DÖRDÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.																																
29. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlik alanına doğru yürümesi için yönlendirin																																
30. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinlikle ilgili materyalleri alması için yönlendirin																																
31. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun etkinliği tamamlaması için yönlendirin.																																
32. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun materyalleri geri koyması için yönlendirin.																																
33. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun çizelgeye geri dönmesini için yönlendirin.																																
34. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun bir sonraki sayfayı çevirmesi için yönlendirin.																																
35. Aşamalı yardımla öğretimle çocuğun **ÖDÜL** fotoğrafını işaret etmesi için yönlendirin.																																
36. Çizelge sonunda ki ödülü çocuğa sunun.																																
37. Gerektiğinde hata düzeltme sürecini uygulayın.																																
Toplam Basamak Sayısı																																
Görüş Birliği																																
Görüş Ayrılığı																																
Gözlemcilerarası Güvenirlik Katsayısı																																

Windo
Windows

EK 20 Gözlemcilerarası Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu- Çocuk

GÖZLEMCİLERARASI GÜVENİRLİK Veri Toplama Formu (Çocuk)												
Çocuğun Adı: **Araştırmacı Adı:** **Gözlemci Adı:**	**Başlama Düzeyi Evresi**				**Öğretim Evresi**							
	Oturum No		**Oturum No**		**Oturum No**		**Oturum No**		**Oturum No**		**Oturum No**	
Yönergeler **Ana Yönerge:** "Etkinlik Çizelgeni yapmaya başla"	**Araştırmacı**	**Gözlemci**	**Araştırmacı**	**Gözlemci**	**Araştırmacı**	**Gözlemci**	**Araştırmacı**	**Gözlemci**	**Araştırmacı**	**Gözlemci**	**Araştırmacı**	**Gözlemci**
1. Çizelgeye doğru git.												
2. Çizelgenin kapağını aç.												
3. **BİRİNCİ** etkinliğe ilişkin fotoğrafı işaret et.												
4. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.												
5. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.												
6. Etkinliği tamamla.												
7. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.												
8. Çizelgeye geri dön.												
9. Bir sonraki sayfayı çevir.												
10. **İKİNCİ** etkinlik fotoğrafını işaret et.												
11. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.												
12. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.												
13. Etkinliği tamamla.												
14. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.												
15. Çizelgeye geri dön.												
16. Bir sonraki sayfayı çevir.												
17. **ÜÇÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret et.												
18. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.												
19. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.												
20. Etkinliği tamamla.												
21. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.												
22. Çizelgeye geri dön.												
23. Bir sonraki sayfayı çevir.												
24. **DÖRDÜNCÜ** etkinlik fotoğrafını işaret et.												
25. Etkinliğin yapılacağı alana doğru yönel.												
26. Etkinlik ile ilgili materyalleri al.												
27. Etkinliği tamamla.												
28. Etkinlik ile ilgili materyalleri yerine koy.												
29. Çizelgeye geri dön.												
30. Bir sonraki sayfayı çevir.												
31. **ÖDÜL** fotoğrafını işaret et.												
32. Ödülünü al.												
Toplam Basamak Sayısı												
Görüş Birliği												
Görüş Ayrılığı												
Gözlemcilerarası Güvenirlik Katsayısı												

EK 21 Katılımcı Bilgilendirme Formu

KATILIMCI BİLGİLENDİRME FORMU

‘’Bir araştırma projesine davet edilmektesiniz. Karar vermeden önce araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını anlamanız çok önemlidir. Lütfen biraz zaman ayırın ve aşağıdaki bilgileri dikkatlice okuyun, isterseniz başkalarıyla tartışın. Açık olmayan bir bölüm varsa ya da daha ayrıntılı bilgiye ihtiyaç duyuyorsanız lütfen bizi arayın. Ancak araştırmaya katılmak isteyip istemediğinize karar vermek için lütfen biraz düşünün‘’.

“Video Konferans Aracılığıyla Uzaktan Eğitimle Sunulan Aile Eğitim Programının Annelerin Etkinlik Çizelgesi Uygulama Becerisi Üzerine Etkililiğinin İncelenmesi” adlı bu araştırma A.İ.B.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Meryem Uçar-Rasmussen tarafından Prof. Dr. İlknur Çifci-Tekinarslan danışmanlığında, doktora tezi olarak yürütülmektedir

Bu araştırmanın amacı, internet temelli uzaktan eğitim ile sunulan aile eğitimi programının, osb olan çocuğa sahip annelere etkinlik çizelgesi hazırlama ve çocuklarına çizelge izleme becerisini öğretme üzerindekini etkililiğini belirlemektir.

Bu araştırmaya araştırma için gerekli olan ön koşulları taşıyor olmanız (OSB olan çocuğa sahip olma, laptop, bilgisayar, akıllı telefon gibi bir teknolojik aracı kullanabilme, gönüllü olma) açısından siz seçildiniz. Araştırmaya gönüllü olarak katılmaktasınız.

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır ve istediğiniz zaman herhangi bir neden belirtmeden çalışmadan ayrılma hakkınız bulunmaktadır. Çalışmaya katılmayı red etmeniz durumunda herhangi bir zarara uğramadan ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanızın ayrıca çalışma için elde edilecek bir yararı da bulunmamaktadır.

Bu araştırma kapsamında aile eğitimi programına dahil edileceksiniz. Aile eğitimi programına online olarak hafta içi belirlenen saatlerde katılacaksınız ve

eğitim oturumları yaklaşık 90 dakika sürecektir. Online eğitime katılabilmeniz için gerekli tüm teknik destek eğitim oturumlarına başlamadan önce araştırmacı tarafından size sağlanacaktır. Ortalama 8 eğitim oturumu planlanmış olup gerektiğinde ek eğitim oturumları düzenlenebilecektir.

Eğitim oturumlarını tamamladıktan sonra edindiğiniz becerileri kendi çozuğunuzla uygulamanız gerekmektedir. Eğitim oturumları öncesinde ve sonrasında değerlendirme oturumları gerçekleştirilecektir. Bu değerlendirme sonuçları sizlerle paylaşılacaktır. Bu araştırmaya katılımınız, siz ya da çocuğunuza fiziksel ya da psikolojik olarak herhangi bir risk taşımamaktadır.

Bu araştırma kapsamında hazırlanan aile eğitimi programını tamamlamanız durumunda otizm spektrum bozukluğu olan çocuğunuzun eğitimini evde destekleyebilmek, çocuğunuza yeni beceriler öğretmek, davranış problemlerini azaltmak için kullanabileceğiniz bir uygulama olan etkinlik çizelgeleri ve aşamalı yardımla öğretim yöntemini evinizde kullanabilme yeterliliğine erişeceksiniz.

Araştırmaya katılım tamamen ücretsiz olup araştırmada kullanılacak tüm materyal ve araç gereçler ücretsiz olarak sunulacaktır. Araştırmada ters giden herhangi bir şey olduğunda tüm sorumluluk araştırmacıya ait olacaktır.

Gerçekleştirilecek tüm oturumlar araştırmanın güvenirliği ve geçerliliği açısından değerlendirilmek amacıyla video ile kayıt altına alınacaktır. Araştırma süresince elde edilen tüm kişisel bilgiler gizli kalacak ve bu bilgiler kodlanarak araştırmada kullanılacaktır. Elde edilen video kayıtları iki farklı araştırmacı tarafından izelenecek ve uygulamanın güvenilir şekilde yürütülüp yürütülmediği değerlendirilecektir. Bu kayıtlar isteğiniz doğruştusunda sizlerle de paylaşılacaktır. Araştırma sonunda elde edilen tüm video kayıtları silinecek ve hiç kimse ile hiçbir ortamda paylaşılmayacaktır.

Araştırma süresince elde edilen veriler rapor edilip literatüre kazandırılacaktır. Araştırma sonunda, araştırma sonucu ile bilgi talep etmeniz durumunda, elde edilen bilimsel bilgiler paylaşılabilecektir.

Daha ayrıntılı bilgi talep etmeniz durumunda araştırma sorumlusu olan Meryem Uçar-Rasmussen ya da araştırmanın danışmanlığını yürüten Prof. Dr. İlknur Çifci-Tekinarslan dan aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Bu araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Araştırmaya katılımınızla ilgili herhangi bir şikâyetiniz varsa Etik Kurul Başkanı Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Tel:

03742541310) bildirebilirsiniz. Her tür şikâyetiniz gizlilikle değerlendirilecek, araştırılacak ve sonuç hakkında tarafınıza bilgi verilecektir.

Araştırmamıza ayırdığınız zaman ve göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı Teşekkürler…

İletişim:
Meryem Uçar-Rasmussen,
e-mail:
Prof. Dr. İlknur Çifci-Tekinarslan,
e-mail

EK 22 Katılımcı Bilgi Formu

KATILIMCI BİLGİ FORMU	
Katılımcı Anneye Ait Bilgiler	
Adı Soyadı	
Yaşı	
Eğitim Düzeyi	
Mesleği	
Gelir Durumu	
Çocuk Sayısı	
Anne ile Birlikte Evde Yaşayan Kişiler	
Daha Önce Aile Eğitimi Programına Katılma Durumu	( ) Katıldım ( ) Katılmadım Eğitim Konusu: Süresi: Tarihi:
Katılımcı Çocuğa Ait Bilgiler	
Adı Soyadı	
Yaşı	
Tanısı	
Eğitim Durumu	Eğitim Alınan Devlet Okulu: Sınıf: Haftalık Eğitim Saati: Eğitim Alınan Rehabilitasyon Merkezi: Haftalık Eğitim Saati:
Etkinlik Çizelgesi Daha Önce Kullandı mı?	

EK 23 Onam Formu

ONAM FORMU (Araştırmacı Nüshası)

Araştırma Adı: "Video Konferans Aracılığıyla Uzaktan Eğitimle Sunulan Aile Eğitimi Programının Annelerin Etkinlik Çizelgesi Hazırlama ve Uygulamadaki Etkililiği."

	Evet	Hayır
Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	☐	☐
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	☐	☐
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	☐	☐
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	☐	☐
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	☐	☐
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	☐	☐
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?	☐	☐
Yukarıdaki soruların yanıtları size kim tarafından açıklandı? *Lütfen ismini yazınız….*		

Tarih:

Ad Soyad:

İmza:

ONAM FORMU (Katılımcı Nüshası)

Araştırma Adı: "Video Konferans Aracılığıyla Uzaktan Eğitimle Sunulan Aile Eğitimi Programının Annelerin Etkinlik Çizelgesi Hazırlama ve Uygulamadaki Etkililiği

	Evet	Hayır
Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	☐	☐
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	☐	☐
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	☐	☐
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	☐	☐
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	☐	☐
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	☐	☐
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?	☐	☐
Yukarıdaki soruların yanıtları size kim tarafından açıklandı? *Lütfen ismini yazınız….*		

Tarih:

Ad Soyad:

İmza

EK 24 Katılımcı İzin Formu

KATILIMCI İZİN FORMU

Sevgili Katılımcı,

Bu araştırmada amaç, video konferans aracılığıyla uzaktan eğitimle sunulan aile eğitimi programının, OSB olan çocuğa sahip annelere etkinlik çizelgesi hazırlama ve çocuklarına çizelge izleme becerisini öğretme üzerindekini etkililiğini belirlemektir. Bu araştırma kapsamında aile eğitimi programına dahil edileceksiniz. Aile eğitimi programına online olarak hafta içi belirlenen saatlerde katılacaksınız ve eğitim oturumları yaklaşık 60 dakika sürecektir. Online eğitime katılabilmeniz için gerekli tüm teknik destek eğitim araştırmacı tarafından size sağlanacaktır. Ortalama 7 eğitim oturumu planlanmış olup gerektiğinde ek eğitim oturumları düzenlenebilecektir. Eğitim oturumlarını tamamladıktan sonra edindiğiniz becerileri kendi çocuğunuzla uygulamanız gerekmektedir.

Araştırma süresince video kaydı yapılacaktır. Elde edilen tüm veriler veri kayıt formuna kayıt edilecektir. Sizin için kod adı kullanılacak ve bilgileriniz (kimlik bilgileri, veri kayıt formları) araştırma kapsamı dışında kişi ve ortamlarda paylaşılmayacaktır. Araştırma sonunda elde edilen tüm video kayıtları silinecek ve hiç kimse ve hiçbir ortamda paylaşılmayacaktır. Araştırmaya sizinle birlikte başka anneler ve çocukları da katılacaktır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır ve istediğiniz zaman ayrılma hakkınız vardır. Çalışma süresince gerçekleştirilen etkinlik ve materyaller size ücretsiz olarak verilecektir.

Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ-TEKİNARSLAN danışmanlığında, Meryem UÇAR-RASMUSSEN tarafından yürütülen çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

Araştırmacılar	**Katılımcı**
Ad Soyad: Meryem UÇAR-RASMUSSEN	Ad Soyad:
Tel: [redacted]	Tarih:
	Tel:
	İmza:

Ad Soyad: Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ-TEKİNARSLAN
Tel: [redacted]

EK 25 Veli İzin Formu

VELİ İZİN FORMU

A.İ.B.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Meryem UÇAR-RASMUSSEN tarafından Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ-TEKİNARSLAN danışmanlığında, doktora tezi olarak yürütülmekte olan "Video Konferans Aracılığıyla Uzaktan Eğitimle Sunulan Aile Eğitim Programının Annelerin Etkinlik Çizelgesi Hazırlama ve Uygulamadaki Etkililiği" adlı bu araştırmanın amacı aile eğitimi programının, OSB tanılı çocuğa sahip annelere etkinlik çizelgesi hazırlama ve çocuklarına çizelge izleme becerisini öğretme üzerindekini etkililiğini belirlemektir.

Bu çalışmanın sistematik bir çalışma şeklinde yürütüleceğini,

Çalışmada gizliliğin esas oluğunu ve çocuğumun isminin hiçbir şekilde rapor edilmeyeceğini,

Çalışmanın çocuğum için psikolojik ya fa fiziksel hiçbir risk taşımadığını,

Çalışma esnasında alınacak video görüntülerinin sadece iki araştırmacı tarafından araştırmanın uygulama güvenirliğini değerlendirmek amacıyla izleneceğini ve araştırma sonunda tüm video görüntülerinin silerek hiçbir kimse ile hiçbir ortamda paylaşılmayacağını,

İstediğim zaman hiçbir neden ileri sürmeden çocuğumu çalışmadan çekebileceğimi,

Meryem UÇAR RASMUSSEN'in çalışma süresince her türlü soruma yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım.

Oğlum/kızım ……'nın Meryem UÇAR RASMUSSEN tarafından yürütülen bu araştırmaya katılması için izin veriyorum.

Tarih

Veli Ad Soyad

9. ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı **:** Meryem UÇAR RASMUSSEN

Doğum Tarihi [redacted]

Doğum Yeri [redacted]

Eğitim **:**

Yüksek Lisans Eğitimi (**2011-2014):** Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engellilerin Eğitimi

Lisans Eğitimi (2005-2009): Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Zihin Engelliler Öğretmenliği

İkinci Lise (**2003-2005):** Edremit Ayşe Akpınar Kız Meslek Lisesi

Ön Lisans Eğitimi (**2000-2002):** Selçuk Üniversitesi Taşkent Meslek Yüksek Okulu, Makine Resim Konstrüksiyon

Lise Eğitimi (1995-1998): Burhaniye Ticaret Meslek Lisesi

Ortaöğretim (**1992-1995):** Gömeç Şehit Mustafa Güvenç Aldemir Ortaokulu

İlköğretim (**1987-1992):** Gömeç İlk Kurşun İlköğretim Okulu

E-posta Adresi [redacted]

10. ORİJİNALLİK RAPORU

11b- İntihal beyan formu

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

ÖĞRENCİ ve TEZ DANIŞMANI İNTİHAL BEYAN FORMU

Anabilim Dalı	Özel Eğitim		
Öğrencinin Adı ve Soyadı	Meryem UÇAR-RASMUSSEN		
Numarası	[redacted]		
Lisansüstü Programı	Tezli Yüksek Lisans ☐	Doktora ☑	
Tez Sınavına Girdiği Eğitim Yılı ve Dönemi	2020 / 2021	☑ Güz	☐ Bahar
Tez Sınavına Girdiği Tarih	10/02/2021		
Tezin Sayfa Sayısı	329		
Tez Başlığı (Tr)	Video Konferans Aracılığıyla Uzaktan Eğitimle Sunulan Aile Eğitim Programının Annelerin Etkinlik Çizelgesi Hazırlama ve Uygulamadaki Etkililiği		
Tez Başlığı (En)	The Effectiveness of a Family Training Program Offered by Distance Learning via Video Conferencing Teaching Mothers to Prepare and Implement Activity Schedules		

Teze ilişkin 11 / 03 / 2021 tarihinde yapılan Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 7 olarak tespit edilmiştir.

Bu tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimizi ve yukarıda vermiş olduğumuz bilgilerin doğru olduğunu beyan ederiz.

Meryem UÇAR RASMUSSEN
Öğrenci
(Adı, Soyadı, tarih ve İmza)

Pro. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN
Tez Danışmanı Onayı
(Adı, soyadı, tarih ve İmza)

Açıklamalar:
1-Tez savunma sınavı sonrasında başarılı bulunan öğrencinin tez çalışması muhtemel değişiklikleri içeren dosya kullanılarak ikinci kez benzerlik raporu alınır. "Öğrenci ve Tez Danışmanı İntihal Beyan Formu"na işlenir.
*2- Bu form öğrenci tarafından **elektronik ortamda** hazırlandıktan ve tez sınavından sonra "tez teslim formu (tez sınavı sonrası)" ile birlikte öğrenci dosyasında saklanmak üzere tez danışmanı tarafından EADB aracılığı ile Enstitüye teslim edilmelidir.*