



**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
OLAN ÇOCUKLARA İLETİŞİM
BAŞLATMANIN
KAZANDIRILMASINDA
FIRSAT ÖĞRETİMİNİN
ETKİLİLİĞİ:
AZERBAYCAN ÖRNEĞİ**

Gila SAFAROVA
Yüksek Lisans Tezi
Eskişehir, 2024

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA
İLETİŞİM BAŞLATMANIN KAZANDIRILMASINDA
FIRSAT ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ:
AZERBAYCAN ÖRNEĞİ**

Gila SAFAROVA

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

Eskişehir, 2024

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gila SAFAROVA tarafından hazırlanan **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İletişim Başlatmanın Kazandırılmasında Fırsat Öğretiminin Etkililiği: Azerbaycan Örneği** başlıklı bu tez, 07/08/2024 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL	
Danışman :	Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR	

Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim Başlatmanın Kazandırılmasında Fırsat Öğretimin Etkililiği: Azerbaycan Örneği başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

07 / 08 / 2024
Gila SAFAROVA

Teşekkür

Öğrenme arzusuyla çıktığım bu yolda yollarımızın kesiştiği ilk günden beri beni bilgi ve deneyimleri ile donatan, araştırmacı olarak yetiştiren değerli danışmanım Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan'a sevgi ve saygılarımla teşekkürlerimi sunarım.

Jürimde yer almayı kabul edip zaman ayırarak tezime katkı sağladıkları için Dr. Öğr. Üyesi Mine Sönmez-Kartal'a ve Dr. Öğr. Üyesi Çimen Acar'a çok teşekkür ederim.

Başta danışmanım Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan olmak üzere tüm hocalarıma beni daha iyi bir öğretmen ve araştırmacı olarak yetiştirdikleri, verdikleri bilgi ve deneyimlerle çok fazla öğrencinin hayatına dokunmamı, onlara daha iyi bir eğitim vermemi sağladıkları için minnetlerimi sunarım.

Yüksek lisans serüvenim boyunca desteklerini hiç esirgemeyen arkadaşlarım Gülenay Aktepe'ye, Ayşe Killi'ye, Özer Özal Özdemir'e ve Kübranur Tan'a teşekkürlerimi sunarım.

Her kararında yanımda olan ve en büyük destekçilerim olan ailem, sevgili annem Sevgilada Safarova'ya, babam Celal Safarov'a, ablam Lale Safarova'ya ve Seymur Hacıbalayev'e minnetlerimi sunarım.

Bu yola çıkmama neden olan tüm öğrencilerime sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	v
Şekiller Listesi.....	vi
Özet.....	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi	11
1.4. Sayıtlar.....	13
1.5. Sınırlar	13
1.6. Kısaltmalar	13
İKİNCİ BÖLÜM.....	14
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve	14
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar	14
2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim Becerileri	15
2.2.1. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sözel olmayan iletişim becerileri	16
2.2.1.1. Göz kontağı	17
2.2.1.2. Jestler	17
2.2.1.3. Taklit.....	18
2.2.1.4. Ortak dikkat.....	19
2.2.1.5. Oyun.....	19
2.2.2. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sözel iletişim becerileri	20
2.2.2.1. Biçimbirim bilgisi/sözdizimi	21
2.2.2.2. Anlam bilgisi	22
2.2.2.3. Kullanım bilgisi	22
2.3. Doğal Öğretim.....	23
2.4. Fırsat Öğretimi	25
2.4.1. Fırsat öğretiminin uygulama süreci	27

2.4.2. Fırsat öğretiminin kullanılması.....	28
2.4.3. Fırsat öğretiminin kullanıldığı araştırmalar	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	37
3. Yöntem.....	37
3.1. Araştırma Deseni	37
3.2. Katılımcılar	38
3.2.1 Katılımcıları belirleme süreci	38
3.2.2. Katılımcılarda aranan önkoşullar	39
3.2.3. Katılımcıların özellikleri	40
3.3. Bağımlı ve Bağımsız Değişken.....	41
3.4. Araştırmacı ve Gözlemci	42
3.5. Ortam ve Araç Gereçler	43
3.6. Deney Süreci	43
3.6.1. Deney sürecine hazırlık	44
3.6.2. Başlama düzeyi oturumları.....	45
3.6.3. Müdahale oturumları.....	46
3.6.4. Genelleme oturumları.....	47
3.6.5. İzleme oturumları.....	47
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik	47
3.7.1. Geçerlik	47
3.7.2. Güvenirlik.....	49
3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi	50
3.8.1. Etkililik verileri.....	50
3.8.2 Genelleme verileri.....	51
3.8.3. İzleme verileri.....	52
3.8.4. Sosyal geçerlik verileri.....	52
3.9. Araştırma Etiği.....	52
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	54
4. Bulgular	54
4.1. Etkililik Bulguları.....	54
4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları	58
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	60
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	60
5.1. Sonuç	60

5.2. Tartışma	60
5.3. Öneriler	65
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	65
5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	65
KAYNAKÇA.....	65
EKLER	83
ÖZGEÇMİŞ	101



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.4.	Fırsat Öğretiminin Kullanıldığı Araştırmalar	35
3.1.	Katılımcıların Özellikleri	41
3.2.	Araştırmada Kullanılan Araç-Gereçler	44
4.1.	Bağımlı Değişkene İlişkin Etki Büyüklüğü	58

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1.	Fırsat Öğretimi Uygulama Akışı	46
4.1.	Katılımcıların Başlama Düzeyi, Müdahale, İzleme ve Genelleme Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdesi	57



Özet

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İletişim Başlatmanın Kazandırılmasında Fırsat Öğretiminin Etkililiği:

Azerbaycan Örneği

Gila SAFAROVA

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

2024

Amaç: Araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkililiğini incelemektir. Araştırmada ayrıca müdahale tamamlandıktan 2, 4 ve 6 hafta sonra katılımcıların edindikleri beceriyi koruyup korumadıkları ve farklı kişi, ortam ve araç-gereçlere genelleyip genellemedikleri ile katılımcıların ebeveynlerinin hedef davranışın önemine, kullanılan yöntemin kabul edilebilirliğine ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin görüşleri de incelenmiştir.

Yöntem: Bu araştırmada, tek-denekli deneysel araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni iletişim başlatma, bağımsız değişkeni fırsat öğretimidir. Araştırmaya Azerbaycan'da yaşayan, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış, 2-3 yaş arasında üç erkek çocuk katılmıştır. Araştırmanın deney süreci, başlama düzeyi, müdahale, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmuştur. İzleme oturumları müdahale oturumları tamamlandıktan 2, 4 ve 6 hafta sonra, genelleme ön-test oturumları müdahale evresinden hemen önce, genelleme son-test oturumları ise müdahale tamamlandıktan hemen sonra gerçekleştirilmiştir. Her evre ve katılımcı için tüm oturumların en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi toplanmış, her iki güvenirlik verisi de yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırmada ayrıca ebeveynlerden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

Bulgular: Bulgular, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında, kazanılan becerinin müdahale sona erdikten 2, 4 ve 6 hafta sonra korunmasında ve farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genellenmesinde fırsat öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin görüşlerine dayalı olarak

belirlenen sosyal geçerlik bulguları da olumlu yöndedir. Ebeveynler çocuklara kazandırılmak istenen hedef davranışın önemli olduğunu, kullanılan müdahalenin kabul edilebilir ancak uzmanlık gerektiren bir yöntem olduğunu, kazanılan iletişim başlatma becerisinin çocukların günlük yaşamları için anlamlı olduğunu ve problem davranışların azalmasını sağladığını, ayrıca becerinin doğal ortamlara da genellendiğini belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler: Fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Fırsat öğretimi otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara hem sözel olmayan hem de sözel becerilerin öğretiminde etkili şekilde ve kolaylıkla kullanılabilir. Bu nedenle gelecek araştırmalarda fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara doğal ortamlarda ebeveynler tarafından farklı becerilerin öğretimindeki etkisi incelenebilir.

Anahtar kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, Fırsat öğretimi, İletişim başlatma

Abstract

The Effectiveness of Incidental Teaching in Initiating Communication to Children with Autism Spectrum Disorder: The Azerbaijan Sample

Gila SAFAROVA

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Special Education

Advisor: Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

2024

Purpose: The study aimed to investigate the effectiveness of incidental teaching in teaching initiating communication skills to children with autism spectrum disorder. The study also examined whether the participants maintained the acquired skill 2, 4, and 6 weeks after the intervention and whether they generalized it to different people, environments, and materials. In addition, the views of the participants' parents on the importance of the target behavior, the acceptability of the intervention used, and the significance of the results.

Method: This study employed a multiple-probe design with probe trials across participants, one of the single-case experimental. The study's dependent variable was communication initiation, and the independent variable was incidental teaching. Three boys diagnosed with autism spectrum disorder, aged 2–3, living in Azerbaijan, participated in the study. The experimental process of the study consisted of baseline, intervention, follow-up, and generalization sessions. Follow-up sessions were conducted 2, 4, and 6 weeks after the intervention sessions, generalization pre-test sessions were conducted just before the intervention condition, and generalization post-test sessions were conducted just after the completion of the intervention. Interobserver reliability and treatment integrity data were collected for at least 30% of all sessions for each condition and participant, and both reliability data were found to be high.

Results: The findings demonstrated that incidental teaching was effective in teaching children with autism spectrum disorder to initiate communication, maintain the acquired skill 2, 4, and 6 weeks after the intervention, and generalize the target behavior to different settings, people, and materials. The social validity findings determined based on the views of the parents are also positive. The parents stated that the target behavior

was essential and meaningful for the children's daily lives, and the intervention was acceptable but required expertise, the behavior was generalized to natural environments, and the behavior change reduced problem behaviors.

Conclusion and Suggestions: It has been determined that incidental teaching is effective in teaching children with autism spectrum disorder to initiate communication. Incidental teaching can be used effectively and efficiently in teaching both nonverbal and verbal communication skills to children with autism spectrum disorder. Therefore, in future studies, the effect of incidental teaching on teaching different skills to children with autism spectrum disorder by parents in natural settings can be examined.

Keywords: Autism spectrum disorder, Incidental teaching, Communication initiation.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim başlatmanın kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkililiğinin incelendiği bu araştırmanın giriş kısmında problem durumu, amaçlar, önem, sayıltılar, sınırlar ve kısaltmalar hakkında bilgilere yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) belirgin sosyal yetersizlikler, iletişim ve etkileşimde sınırlılıklar ve tekrarlayan davranışlarla karakterize olmuş, dünyada da yaygınlığı hızla artan nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013; Maenner vd., 2023). OSB olan çocuklar iletişim ve etkileşim başlatmada ve sürdürmede, ayrıca, günlük yaşam etkinliklerine katılmada güçlüğü neden olabilecek tekrarlayıcı davranışlar sergilemektedir (Maenner vd., 2023). OSB olan çocuklar hem sözel hem de sözel olmayan iletişim becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklar nedeniyle, başkalarıyla sosyal etkileşime girmekte güçlük çekebilmekte ve kişiler arası iletişimde sorunlar yaşayabilmektedirler (Ozonoff vd., 2008). Bu sorunların başındaysa; ortak dikkat başlatmama ya da ortak dikkate yanıt vermeme (Franchini vd., 2019), taklit etmede zorlanma (Huang vd., 2022), iletişim başlatma ve sürdürmede güçlük çekme, konuşmada gecikme (Taverna vd., 2021), sosyal etkileşim kuramama ya da oyunlara katılmada zorlanma gelmektedir (Lidstone ve Mostofsky, 2021). OSB olan çocuklar ayrıca, iletişim açısından çok önemli becerilerden olan karşısındaki kişilerin yüz ifadelerini ve ses tonlarını yorumlamakta ve onlardan gelen etkileşimlere yanıt vermekte de güçlük çekebilmektedirler (Taverna vd., 2021).

OSB olan çocuklar, tipik gelişim gösteren akranlarıyla iletişim ve etkileşim kurmakta güçlükler çekebilmekte (Dechsling vd., 2022), tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla içedönük olabilmekte ve yalnız kalmayı tercih edebilmektedirler (Radley vd., 2020). OSB olan çocukların bazıları gelişimin erken dönemlerinde iletişimde yetersizlikler gösterirken, bazıları ise 12'nci ayda tipik sosyal etkileşim ve iletişim becerisi sergilemektedirler. Bazı çocuklarda ise 24'üncü aydan itibaren kazanılan iletişim ve etkileşim becerilerinde gerileme görülmektedir (Zwaigenbaum vd., 2013). Ozonoff ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen bir

araştırmanın sonuçları da bu bulguları destekler niteliktedir. Araştırmada, OSB açısından düşük ve yüksek risk altındaki bebeklerin davranışsal belirtileri geriye dönük olarak incelenmiş, araştırmaya katılan bebekler 6, 12, 18, 24 ve 36 aylıkken değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, yüze bakma, ortak/paylaşımlı gülümseme ve başkalarına ses çıkarma becerileri açısından tüm bebeklerin benzer özellikler sergilemelerine karşın, OSB tanısı alan bebeklerin bu becerilerinin önemli ölçüde farklılaştığını, hatta 12 aylıkken yapılan değerlendirmelerde gruplar arasında anlamlı fark olduğunu, iletişim ve sosyal becerilerin önemli ölçüde geri kaldığına yönelik bulgular elde edildiğini göstermektedir. Ebeveynler, çocuklarının dil ve iletişim becerilerinin 2 yaşına kadar tipik gelişim gösterdiğini; ancak, 2 yaş civarında bu becerilerin gerilediğini ya da kaybedildiğini rapor etseler de (Ozonoff vd., 2008), çocukların davranış özelliklerini incelemek amacıyla çocukların evlerinde çekilen video kayıtları, aslında bu çocukların halihazırda ebeveynler tarafından fark edilemeyecek bazı hafif iletişim gecikmeleri sergilediklerini göstermektedir (Ozonoff vd., 2008). OSB olan çocuklar büyüdükçe sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki bu gecikmeler daha da belirgin hale gelmektedir (Torrens ve Ruiz, 2021).

İletişim, bir kişinin diğer kişi ya da kişilerle duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini paylaşmasını ve bu paylaşımın başkaları tarafından anlaşılmasını sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Tutar vd., 2003). İletişim; semboller aracılığıyla bilgi, düşünce ve duyguların aktarılmasının yanı sıra insanın anlam arayışının da bir sürecidir (Özdemir, 2011). Irk, din, dil ve kültür gibi farklılıklar iletişimi etkilemekte, farklı kültürlere mensup olan bireyler arasındaki etkileşim de çeşitli ve çok yönlü şekilde devam etmektedir (Mutlu, 1999). Örneğin farklı selamlaşma biçimleri farklı kültürlerdeki insanlar arasında yanlış anlaşılmalara neden olabilmekte ve ilişkileri olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Almanya’da yabancıların daha çok mimik, vücut dili ve ses tonuyla iletişim kurması yerli halkı rahatsız edebildiği gibi ilişkileri de zedeleyebilmektedir (Özdemir, 2011).

Parker (1998) kültürü bir buz dağına benzeterek, kültürün davranış, dil ve semboller gibi farklılıklardan oluştuğunu öne sürmüştür (Yeşil, 2013). Aynı kültürün insanları, aynı işaretlerden, mimiklerden ve kelimelerden aynı anlamları çıkarmaktayken; farklı kültüre sahip olan insanlar bunları yorumlamakta güçlük çekebilmektedirler (Earley ve Mosakowski, 2004). Çocukluktan yetişkinliğe kadar her yaştan, kültürden ve dilden gelen çocukların yabancı kültürde iletişim kurmakta, kurulan iletişimi ise anlamakta ve yorumlamakta zorlandıkları gözlenmiştir (Yeşil, 2013). Aynı kültürden

insanlar arasındaki sözel olmayan iletişim becerileri, konuşmaya eşlik etmese bile ortak amaçla kullanılmakta ve bazen konuşmanın tamamlayıcısı, bazen de alternatif bir iletişim yöntemi olarak kabul edilmektedir (Mirenda, 2003). Farklı kıtalarda ve ülkelerde yapılmış olan çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir.

Araştırmalar, OSB olan çocukların bir kısmının ebeveynleriyle etkileşime geçmek için iletişim becerilerini sergilediklerini; ancak, bu becerileri akranları ile genellemekte zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Radley vd., 2020). Hatta, OSB olan çocukların genellikle kendi ebeveynleri ile iletişim kurdukları ve ipuçlarını ya da yönergeleri ebeveynlerinden aldıkları için iletişim kurmada da onlara bağımlı hale geldikleri gözlenmektedir (Weiss ve Harris, 2001). Odom ve Strain'in (1986) yaptıkları bir araştırmada, OSB olan çocuklara, ebeveynleriyle iletişim kurma becerileri kazandırılmış, daha sonra çocukların bu becerileri akranlarına yanıt verme ya da akranlarıyla iletişim başlatmada kullanmaları istendiğinde, etkileşimin her adımında ebeveynlerine baktıkları gözlemlenmiştir. OSB olan çocukların sınırlı düzeyde iletişim ve etkileşim becerilerine sahip olmaları, ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemini daha da artırmaktadır (Meirsschaut vd., 2011). Örneğin bir araştırmanın bulguları, OSB olan çocuklara sahip ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynama ve sürdürme becerilerinde sınırlılıklar gösterdiklerini rapor etmekte (Töret vd., 2014a), ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların özellikleri çok farklılaşmasına ve otizmden etkilenme düzeyleri değişiklik göstermesine rağmen, çocukların büyük bir çoğunluğu iletişim becerilerinin geliştirilmesine gereksinim duymaktadır (Kaiser vd., 2000). OSB olan çocuklara iletişim becerileri kazandırmak onların sosyal kabul görmeleri (Radley vd., 2020) ve akranları ile iletişim kurmaları (Taverna vd., 2021) açısından önemlidir. OSB'nin tanı ölçütlerinden birinin iletişim becerileri olması, bu becerinin öğretimini daha da önemli hale getirmektedir (APA, 2013). OSB olan çocukların iletişim becerilerindeki bozukluklar sözel olmayan becerilerin (ör., taklit, jest, oyun, ortak dikkat) edinilmesi gereken dönemden itibaren başlamakta ve bu durum çocukların dil edinme sürecini olumsuz şekilde etkilemektedir (Ökcün-Akçamuş, 2016). Bu nedenle, OSB olan küçük çocukların erken dönemde, mümkün olduğunca doğal ortamlarda gerçekleştirilen uygulamalarla iletişim ve etkileşim becerileri desteklenmelidir.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar hem kendi ebeveynleriyle hem de akranlarıyla iletişim ve etkileşim kurmakta zorlandıklarından dolayı pek çok beceriyi kendiliğinden çevrelerinden öğrenmeleri güçleşebilmekte (Torrens ve Ruiz, 2021), bu

çocuklara her türlü beceri gibi iletişim ve etkileşim becerilerinin de sistematik olarak öğretimi bir gereklilik olabilmektedir. OSB olan çocukların farklı öğrenme biçimleri olduğundan, doğal öğretim yöntemleri çocukların bireysel gereksinimlerine ve ilgi alanlarına göre uyarlanabilmekte, bu da onlara daha iyi öğrenme süreci sağlamaktadır (Fenske vd., 2001). Ayrıca doğal öğretim yöntemleri çocukların gerçek yaşam ortamlarında ve günlük etkinlikler sırasında öğrenmelerine olanak tanınması açısından da gerekli olabilmektedir (Snyder vd., 2013). OSB olan çocuklara doğal ortamlarda iletişim becerisi kazandırmak amacıyla kullanılan uygulamalardan biri fırsat öğretimidir. Alanyazında OSB olan küçük yaştaki çocuklara iletişim başlatma becerilerinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkililiğinin incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (ör., Blackwell ve Stockall, 2021; Hampton vd., 2021; Horasan ve Birkan, 2015; Julien ve Reichle, 2016; Lane vd., 2020). Bu çalışmalarda fırsat öğretiminin iletişim becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılsa da iletişim becerilerinde olduğu gibi fırsat öğretiminin de kültürler arası farklılıklarından etkilenebileceği varsayılmaktadır.

Çocuk yetiştirme tutumları, toplumlar ve kültürler arasında farklılıklar gösterdiği gibi aynı toplum içindeki aileler arasında da çeşitlilik göstermektedir (Kulaksızoğlu, 2017:117). Darling ve Steinberg (1993), ebeveyn davranışını çocuğun davranışına verilen tepki olarak, ebeveynlik stillerini ise ebeveynin çocuk yetiştirme sürecindeki tutum ve davranışlarının bir örüntüsü olarak tanımlamakta ve bu stillerin kültürel farklılıklara duyarlı olduğunu belirtmektedir. Örneğin, Asya kültürlerinde aile ve aileye saygı, birlik ve uyum ön planda, aile kavramı bireysellikten daha fazla önem taşımakta ve ebeveynin çocuğa yönelik kontrolü, onun ilgisini ve bakımını yansıtmaktadır (Balaguru, 2004). Çin kültüründe ebeveynlerin çocuklarına karşı daha kısıtlayıcı davranışlarına karşın, Amerikan kültüründe ebeveynlerin çocuklarına karşı daha fazla sevgi ve duyarlılık gösterdikleri ifade edilmektedir (Chen vd., 2000). Rus kültüründe ebeveyn çocuk arasındaki ilişkide ebeveynler daha otoriter olurken, İsveç kültüründe ebeveynler çocuklarına karşı fiziksel bir ceza kullanmamaya özen göstermekte, daha çok sözel kontrolle çocukların davranışlarını yönetmeyi tercih etmektedirler (Salari vd., 2004; Tudge vd., 2000).

Türkiye’de özel gereksinimi olan çocuk ebeveynleriyle yürütülen çalışmalar da ebeveyn-çocuk etkileşimi açısından yürütülen önemli bulgular ortaya koymaktadır. Bir araştırmanın bulguları Türk ebeveynlerin çocuklarına yönelik konuşmalarında yüksek oranda düzenleyici-yönlendirici dil kullandıklarını göstermekte (Maviş, 2004), başka bir

araştırmanın bulguları da Türk annelerin OSB olan çocuklarıyla etkileşim kurarken yüksek düzeyde yönlendirici olduklarını, çocuklarıyla etkileşim kurmak için orta düzeyde çaba sarfettiklerini ve çocuklarıyla etkileşim kurmakta zorlandıklarını ortaya koyarak önceki araştırmayı desteklemektedir (Karaaslan vd., 2013). Her ülkenin genel kültürel özelliklerinin olması, ayrıca bu özelliklerin aileden aileye ve kişiden kişiye farklılık gösterebilmesi (Chen vd., 2000), iletişim becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiğini incelemeye olan gereksinimi artırmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen çalışmalarda (Rittenhouse-Cea, 2019; Ryan vd., 2008) fırsat öğretiminin kullanımına ilişkin verilen kısa personel eğitimlerinin ardından, bu personel tarafından OSB olan çocuklara iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkileri incelenmiş ve çalışmalarda fırsat öğretiminin iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu ortaya konmuştur. Türkiye'de OSB olan çocuklara işlevsel iletişim (Cebeci, 2015), sözcük kullanarak talep etme (Horasan ve Birkan, 2015) ve sözel yardım talep etme becerisinin (İnce, 2019) öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği araştırılmış ve tüm çalışmalarda OSB olan Türk çocuklara iletişim becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkili şekilde kullanıldığı bulunmuştur. Neely ve diğerlerinin (2020) yaptıkları bir çalışmada kıtalararası uzaktan koçluk (Amerika Birleşik Devletleri) aracılığıyla Japonya'daki uygulamacılara fırsat öğretimini kullanmayı öğretmiş ve uygulamacılardan da fırsat öğretimini kullanarak OSB olan çocuklara talep etme becerisini kazandırmaları beklenmiştir. Bulgular, bir çocuğun talep etme becerisinde bir değişim görülmezken, diğer çocuğun talep etme becerisinde artış gözlemlendiğini ve iletişim becerileri açısından kültürel farklılıklar olabileceğine işaret etmiştir. Çin'de gerçekleştirilen başka bir araştırmada (Ma, 2022), uzaktan koçluk yoluyla Çinli ebeveynlere fırsat öğretiminin nasıl uygulanacağına ilişkin eğitim verilmiş ve ebeveynlerden fırsat öğretimini kullanarak OSB olan çocuklarına talep etme becerisini öğretmeleri istenmiştir. Çalışma sonunda çocukların talep etme becerisinde bir artış gözlenirse de bu artış tüm çocuklarda aynı şekilde olmamış, ayrıca öğretimle eş zamanlı taleplerde değişiklik olmasına karşın kendiliğinden talep etmede herhangi bir değişim gözlenmemiştir. Gürcistan'da Gobadze'nin (2022) gerçekleştirdiği araştırmada OSB olan çocuklara fırsat öğretimi aracılığı ile sosyal beceri öğretimi amaçlanmıştır. Bulgular, OSB olan çocukların öğretilmesi hedeflenen sosyal becerileri kazanmalarında ve öğrendikleri becerileri sürdürmelerinde fırsat öğretiminin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Al-Gashany ve Chandra (2022) Yemen'de yaptıkları araştırmada OSB olan çocuklara alıcı dil

becerilerinin kazandırılmasında ayırık denemelerle öğretim ile fırsat öğretiminin etkilerini karşılaştırmışlar ve iki uygulama arasında ayırık denemelerle öğretim lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Araştırmacılar bulgulara dayalı olarak öğretimde kullanılacak uygulamaların çocukların gereksinim, ilgi ve yeteneklerine göre seçilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Yukarıda sıralanan araştırmaların bulgularında da görüldüğü üzere söz konusu iletişim ve iletişim becerilerinin öğretimi olduğunda gerek kullanılan yöntemde gerekse becerilerin öğretiminde kültürler arası farklılıklar olduğu dikkat çekmektedir. Üstelik halen farklı kültürlerde, OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkisini inceleyen araştırmalara duyulan gereksinim devam etmektedir. Yapılan kaynak taramalarında, Azerbaycan’da OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Üstelik Azerbaycan’da OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin ya da ilgili personelin gerek fırsat öğretimi gerekse diğer doğal öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi ve deneyimlerinin sınırlı düzeyde olduğu bulunmuştur (Yücesoy-Özkan ve Safarova, 2023). Azerbaycan’da OSB olan çocuklarla çalışan uzmanların doğal öğretim uygulamalarıyla ilgili farkındalıklarını ve doğal öğretim uygulamalarını kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Yücesoy-Özkan ve Safarova (2023) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları, Azerbaycan’da OSB olan çocuklarla çalışan uzmanların doğal öğretim yöntemlerine ilişkin bilgilere sınırlı düzeyde de olsa sahip olduklarını; ancak bu yöntemleri nadiren kullandıklarını ya da hiç kullanmadıklarını, ayrıca OSB olan çocuklara dile, iletişim ve sosyal beceri öğretimi yaparken desteğe gereksinim duyduklarını göstermektedir. Bu nedenle, Azerbaycan’daki çocuklara fırsat öğretimi kullanarak iletişim becerileri kazandırmanın amaçlandığı bu araştırmaya gerek duyulduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, mevcut araştırmada OSB olan küçük yaştaki çocuklara iletişim başlatmanın kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkilerini incelemek amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Azerbaycan’da yaşayan 2–3 yaş arası OSB olan çocuklara iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkilerini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fırsat öğretimi, 2-3 yaş arası OSB olan çocuklara iletişim başlatma becerilerinin kazandırılmasında, iletişim başlatma becerisinin öğretim sona erdikten 2, 4 ve 6

hafta sonra korumasında ve farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genellemesinde etkili midir?

2. Araştırmanın katılımcısı olan OSB olan çocuk ebeveynlerinin araştırmada kazandırılmak istenen becerinin sosyal açıdan önemli, kullanılan yöntemin kabul edilebilir ve elde edilen sonuçların anlamlı olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Otizm spektrum bozukluğu olan küçük çocuklar başkalarının davranışlarını taklit etme, işlevsel ve sembolik oyun oynama ve sosyal etkileşime dahil olma gibi pek çok iletişim ve etkileşim becerisinde belirgin yetersizlikler sergilemekte (Watson vd., 2004), bu yetersizlikler problem davranışları, problem davranışlar ise çocuklarda öğrenme güçlüklerini beraberinde getirmektedir (Mancil vd., 2009). Yaşanan bu zorluklar OSB olan çocukların ebeveynleri ile onların eğitiminden ve bakımından sorumlu olan kişilerin stres düzeylerinin artışıyla ilişkili olduğundan, OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması önemlidir (Durand ve Merges, 2001). OSB olan çocuklara küçük yaşlarda iletişim becerileri kazandırılmadığında, onların gelecekte akranları tarafından sosyal olarak reddedilme ve zorbalığa maruz kalma olasılıkları da artmaktadır (Calder vd., 2012; Locke vd., 2013). Dolayısıyla, OSB olan çocukların topluma tam katılımları, toplum tarafından kabul görmeleri ve bağımsız yaşama uyum sağlayabilmeleri için iletişim ve etkileşim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Kırcalı-İftar ve Odluyurt, 2013; Radley vd., 2020). Yapılan önceki araştırmalar OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması ile çocukların ifade edici dil becerilerinde gelişme, problem davranışlarında azalma ve akranları ile etkileşime girme fırsatlarında artma olacağını ortaya koyduğundan, mevcut araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir (Durand ve Merges, 2001; Locke vd., 2013; Ökcün-Akçamuş, 2016). Bu araştırmada, OSB olan çocuklara iletişim becerileri kazandırmak yoluyla onların mevcut ve gelecekteki yaşamlarında olumlu etkiler oluşturmak da amaçlandığından, araştırmanın önemli olduğu varsayılmaktadır. Araştırmada iletişim becerilerini öğretmek için kullanılan fırsat öğretiminin, edinilen becerilerde yüksek düzeyde kalıcılık ve genelleme ile sonuçlandığı göz önünde bulundurulduğunda, bu önem daha da artmaktadır (Blackwell ve Stockall, 2021; Fenske vd., 2001).

OSB olan çocukların gereksinimlerini karşılamak için kaliteli hizmet sunmak önemlidir. Bu hizmetlerin sunulmasında da etkili müdahaleleri bilen ve uygulayabilen

öğretmenlere ve uzmanlara gereksinim duyulmaktadır (Blackwell ve Stockall, 2021). Özel gereksinimi olan tüm çocuklar gibi OSB olan çocukların eğitimi, öğretmenler için her koşulda zorlu bir görev olarak tanımlanmaktadır (Vakil vd., 2009). Özellikle mesleğin ilk yıllarında zorlu bir deneyim yaşayan öğretmenler OSB olan çocukların eğitimine yönelik desteğe ve rehberliğe gereksinim duymaktadırlar (Akdağ ve Haser, 2017). Akalın ve diğerlerinin 2015'te yaptıkları bir çalışmada genel eğitim okullarında çalışan okul öncesi öğretmenler, özel gereksinimi olan çocuklarla çalışma konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadıklarını düşündüklerini dile getirmekte, çocukların problem davranışlarını önlemede ve kontrol etmede zorluklar yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler ayrıca öğrencilerle iletişim kurmak, onlara bilgi ve beceriler kazandırmak için etkili stratejileri öğrenmeye de gereksinim duyduklarını ifade etmektedirler (Akalın vd., 2015). Dolayısıyla bu çalışmanın, Azerbaycan'da OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin ve uzmanların fırsat öğretimi konusunda farkındalık kazanmaları, ayrıca, fırsat öğretimini kullanmalarına rehber olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Myers ve Johnson, 2007).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim becerileri öğretilirken doğal ortamlarda fırsatlar sunulması gerekmekte, bu fırsatların sunulması için de fırsat öğretiminin ebeveynler ve öğretmenler tarafından erken dönemde kullanılmaya başlanması önem kazanmaktadır. Fırsat öğretimi, farklı ortamlarda ve farklı kişiler tarafından rahatlıkla uygulanabilmesi nedeniyle öğretmenlerin yanı sıra ebeveynlere ve diğer aile bireylerine de kolaylıkla öğretilabilmektedir (Lane vd., 2020). Bu nedenle araştırmanın, Azerbaycan'daki öğretmenlerin yanı sıra ebeveynlere ve diğer aile bireylerine, OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında kaynaklık edeceği ve yol gösterici olacağı değerlendirilmektedir.

Alanyazında 2-3 yaş arası OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkisinin incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (Cebeci, 2015; Horasan ve Birkan, 2015; İnce, 2019). Ayrıca yapılan tarama sonucunda, Azerbaycan'da OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkisinin incelendiği herhangi bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Dolayısıyla mevcut araştırmanın, 2-3 yaş arası OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması açısından alanyazına katkıda bulunacak olması ve Azerbaycan'da OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkisinin değerlendirildiği ilk çalışma olması nedeniyle önemli olduğu varsayılmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada ebeveynlerden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Ebeveynlerin sosyal geçerlik verileri toplanırken beyan ettikleri görüşlerinin samimi ve doğru olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlar

Bu araştırmanın sınırları aşağıda belirtilmiştir.

- Araştırma, Azerbaycan, Bakü’de ikamet eden çocuklarla sınırlıdır.
- Araştırma 2–3 yaş arası OSB olan çocuklarla sınırlıdır.

1.6. Kısaltmalar

APA: Amerika Psikiyatri Birliği

GAG: Gözlemciler Arası Güvenirlik

GOBDÖ: Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme leği

G: Genelleme n Test

GS: Genelleme Son Test

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

r.: Örneğin

sn.: Saniye

UG: Uygulama Güvenirliği

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

İkinci bölümde, OSB olan çocuklar, OSB olan çocukların iletişim becerileri, doğal öğretim, fırsat öğretimi ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar

Otizm spektrum bozukluğu, iletişimde ve etkileşimdeki yetersizlikler, sınırlı ilgi ve etkinliklerle karakterize olan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Amerika Hastalıkları Önleme ve Kontrol Merkezleri'nin yayımladığı rapora göre Amerika Birleşik Devletleri'nde her 36 çocuktan birinin OSB tanısı aldığı tahmin edilmektedir (Maenner vd., 2023). Araştırma, OSB olan çocukların gereksinimlerini karşılamaya, bu çocukların teşhis, tedavi ve destek hizmetlerine yönelik araştırmalar yürütmeye ve hizmetlere eşit erişim sağlamaya verilmesi gereken önemi vurgulamaktadır. Araştırma ayrıca OSB'nin artan yaygınlığı nedeniyle hem erken müdahalelere hem de bu müdahaleleri bilen ve uygulayabilen özel eğitim öğretmenlerine gereksinim duyulduğunu da rapor etmektedir (Blackwell ve Stockall, 2021). OSB olan çocuklara gereksinim duydukları desteği sunabilmek için bu çocukların genel özelliklerinin yanı sıra, tanılama ölçütlerinin başında gelen iletişim ve etkileşim becerileri hakkında da fikir sahibi olmak gerekir.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların tipik özelliklerinden biri, iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde sınırlılık yaşamalarıdır (Radley vd., 2020). Amerikan Psikiyatri Birliği Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nda OSB olan çocukların iletişim ve etkileşimde yaşadıkları sorunlar; dil gelişimindeki güçlükler, sosyal ve duygusal alandaki zorluklar ve sözel olmayan iletişim davranışlarındaki sınırlılıklar şeklinde ifade edilmektedir (APA, 2013). Sosyal ve duygusal alanda yaşanan güçlükler beraberinde iletişim ve etkileşimdeki zorlukları getirmekte, sınırlı iletişim ve etkileşim becerileri, OSB olan çocukların günlük yaşam ve uyum becerilerini olumsuz şekilde etkilemektedir (Park vd., 2012).

OSB olan çocuklar başkalarının duygularını anlamada ve duyguları doğru bir şekilde tanımlamada da güçlük yaşamaktadırlar (Angkhana, 2018). Yapılan araştırmalarda OSB olan çocukların sosyal etkileşim sırasında yüz ifadelerini anlamlandırmada (Klin vd., 2002), empati kurmada (Dyck vd., 2001), taklit etmede (Hobson ve Lee, 1999) ve akranları ile sosyalleşmede (Hauck vd., 1995) zorluklar

yaşadıkları rapor edilmektedir. OSB olan çocuklarda bağlama uygun sosyal beceriler oluşmadığı sürece toplum içinde uzun vadeli ve bağımsız işlev görme becerilerini gerçekleştirmede de sınırlılıklar olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, iletişim ve etkileşim becerilerinin kazanılması biraz daha fazla önem kazanmaktadır (Myers ve Johnson, 2007).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların hem sözlü hem de sözel olmayan iletişim becerilerinde, ayrıca sosyal etkileşim başlatmakta sınırlılıkları olabilmekte (Jiang vd., 2022), bu sınırlılıklar OSB olan çocukların arkadaşlık kurma ve oyun oynamada zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015). Yaşadıkları bu zorluklar ise OSB olan çocukların dil edinme sürecine olumsuz şekilde etki edebilmektedir. Yoğun eğitim ya da konuşma terapisi alsalar da OSB olan çocukların %34'ü işlevsel konuşmayı geliştirememektedir (Anderson vd., 2007). Yapılan meta-analiz çalışmalarında OSB olan çocukların %70'inin dil becerilerinin gelişebileceği; ancak, çocukların bir kısmının tek sözcük ya da kısa sözcükler kullanma düzeyinde kalabileceği belirtilmektedir (Pickett vd., 2009). İzleyen bölümde OSB olan çocukların iletişim becerileri hakkında daha ayrıntılı bilgiye yer verilmektedir.

2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim Becerileri

İletişim ve konuşmadaki yetersizlikler OSB'nin ayırt edici özellikleri içerisinde yer almaktadır (APA, 2000). OSB olan çocuklar iletişim başlatmada ve sürdürmede zorluklar yaşamakta, tekrarlama ya da ekolali şeklinde konuşma becerileri sergilemektedirler (Hall, 2008). OSB olan çocukların %30-50'si işlevsel konuşma becerilerine sahip olmadıkları için sosyal etkileşim becerilerinde de yetersizlikler göstermektedirler (Preston ve Carter, 2009). İletişim, etkileşim kurmak isteyen ortaklar arasında hem sözel hem de sözel olmayan karşılıklı alışverişi içermekte (Guralnick, 1990), tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi OSB olan çocuklarda da iletişim becerilerinin erken çocukluk döneminde gelişmesi beklenmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2013).

Tipik gelişim gösteren çocuklar doğdukları ilk aylardan itibaren kendi gereksinimlerinin karşılanması için karşısındaki kişilerle iletişime geçmekte (Kuhl, 2004), 8-9 aydan itibaren bu iletişim bilinçli olarak devam etmektedir (Hall, 2008). OSB olan çocuklar ise tipik gelişim gösteren akranlarından farklı olarak yetişkinlerle daha az iletişim kurmakta ve sosyal gülümseme eyleminde bulunmamaktadırlar (Zwaigenbaum vd., 2013). Tipik gelişim gösteren çocuklar 14'üncü aydan itibaren nesneleri ve kişileri

işaret ederek istek bildirmekte, yetişkinlerle etkileşim kurmaktadır (Kuhl, 2004). Ayrıca sözel becerilerin öncüsü olarak da görülen bu beceriler, ilerleyen dönemlerde çocukların sözel çıktılarının oluşmasında önemli role sahip olmaktadır (Paprella vd., 2015). OSB olan çocuklarsa nesneleri ve kişileri işaret etme becerilerinde sınırlılıklar sergilemekte, ortak etkinliklere ilgi göstermemekte (Wong ve Kasari, 2012), akranlarıyla daha az iletişime girmekte ve sosyal etkileşim becerilerindeki eksiklikler nedeniyle akranları tarafından kabul edilmeme ya da dışlanma durumlarıyla karşı karşıya kalabilmektedirler (Ferguson vd., 2020).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sözel olmayan iletişim becerilerindeki yetersizlik düzeyleri, sözel becerilerin gelişimi açısından önemli olmaktadır. Stone ve Yoder'in (2001) gerçekleştirdikleri bir araştırmada 2 yaşında OSB tanısı almış çocukların taklit becerileri incelenmiş ve ardından bu becerilerin öğretilmesine geçilmiştir. Araştırmada, çocukların sözel olmayan iletişim becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, çocuklara sözel olmayan iletişim becerileri öğretildiğinde, ifade edici dil becerilerinde de gelişme olacağı sonucuna varılmıştır. Charman ve diğerlerinin (2003) yaptıkları başka bir araştırmada da OSB olan 20 aylık çocukların ortak dikkat becerileri incelenmiş ve araştırma sonucunda çocuklara sözel olmayan iletişim becerileri kazandırıldığında, dil becerilerinin de arttığı gözlenmiştir. Araştırmada ayrıca OSB olan 20 aylık çocukların, OSB olan 42 aylık çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, 3 yaşından önce erken ve yoğun eğitim alan OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinde daha fazla gelişme olabileceği varsayımını da desteklemektedir (Chandler vd., 2002). Var olan bu araştırma bulgularından yola çıkarak OSB olan çocuklara iletişim becerilerini kazandırmaya erken çocukluk döneminde başlanması gerektiği ve erken çocukluk döneminde kazandırılan iletişim becerileri sayesinde OSB olan çocukların akranları ile etkileşim kurma fırsatlarının artacağı ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişeceği sonucuna varmak mümkündür (Zwaigenbaum vd., 2013).

2.2.1. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sözel olmayan iletişim becerileri

Yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan OSB'nin çocukların hem sözel olmayan hem de sözel iletişim becerilerini ciddi şekilde etkileyen bir yetersizlik olduğu düşünüldüğünde (Wong, 2015), OSB olan çocukların sözel olmayan iletişim becerilerinde de tipik gelişim gösteren akranlarından önemli ölçüde farklılaştıkları

söylenabilir. Vitaskova ve Rihova (2013) yürüttükleri bir araştırmada, OSB olan 3–6 yaş arasındaki 12 çocuğun sözel olmayan iletişim becerilerini incelemişlerdir. Araştırmada, iki çocuğun göz kontağı kurduğu, iki çocuğun yüz ifadelerini kullanma konusunda yeterli becerilere sahip olduğu, üç çocuğun nesneleri işaret etme becerilerini sergilediği, bir çocuğun jest ve mimikleri kullanabildiği, buna karşın diğer çocukların ise tüm bu becerilerde sınırlılıkları olduğunu rapor etmişlerdir. OSB olan çocukların göz kontağı, jestler, taklit, ortak dikkat ve oyun gibi sözel olmayan becerilerde yaşadıkları sınırlılıklar (De Marchena ve Eigsti, 2014; Ingersoll ve Meyer, 2011; Wetherby vd., 2004), ebeveynler tarafından da ilk dikkat çeken ve fark edilen beceriler içerisinde yer almaktadır (Vitaskova ve Rihov, 2013). İzleyen bölümde OSB olan çocukların sözel olmayan becerileriyle ilgili bilgiler sunulmaktadır.

2.2.1.1. Göz kontağı

Yaşamın ilk yıllarından itibaren başlayan yüz-yüze etkileşim, çocukların ebeveynleriyle aralarında güvenli bir bağ kurmalarında ve ebeveynlerin çocukların gereksinimlerini anlamasında büyük bir etkiye sahiptir (Carter vd., 2005). Çocuklarla ebeveynler arasındaki göz kontağı, yüz ifadelerini anlamayı ve yüz ifadelerine yanıt vermeyi desteklemekte, çocuklarla ebeveynler arasında kaliteli iletişim ve etkileşim kurmaya hizmet etmektedir (Carbone vd., 2013). OSB olan çocuklar, tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla göz kontağı kurmada önemli güçlükler yaşamaktadırlar (Mundy, 2016). Araştırma bulguları, OSB olan çocukların göz kontağı kurmadaki sınırlılıklarının altıncı aydan itibaren başladığını ve 18'inci ayda daha belirgin hale geldiğini göstermektedir (Young vd., 2009). Yapılan araştırmalar ayrıca, OSB olan çocukların göz kontağı kurmadaki sınırlılıklarına ek olarak göz kontağı kurmaktan kaçınma gibi davranışlar sergilediklerini de ortaya koymaktadır (Carter vd., 2005). OSB olan çocuklarda gözlenen bu göz kontağı kurmadaki zorluklar, gelişimin ilerleyen dönemlerinde ortak dikkat gibi sözel olmayan diğer iletişim becerilerinde de güçlüklerle neden olabilmektedir (Mundy, 2016). Bu nedenle, göz kontağı kurmadaki zorluklar ve göz kontağı kurmadan kaçınma, OSB'nin erken tanısında önemli bir rol üstlenmektedir (APA, 2013).

2.2.1.2. Jestler

Jestler, genellikle konuşmada bulunmayan öğelerin tamamlayıcısı olarak bilgileri aktarmaya yardımcı olan hareketlerdir (Hostetter, 2011). Jestler, görsel formatta bilgi

sağlamakta ve konuşmada aktarılmayan bilgilerin hareketler aracılığıyla karşıdaki kişiye etkili şekilde iletilmesini amaçlamakta (Goldin-Meadow, 2006), dinleyicilerin mesajı daha iyi anlamasını sağlamaktadır (Hostetter, 2011). Ayrıca bazı jestler konuşmaya eşlik etmese bile aynı kültürdeki insanlar tarafından yaygın olarak ortak amaçla kullanılmakta, kimi zaman konuşmanın tamamlayıcısı, kimi zaman ise alternatif bir iletişim yöntemi olarak kabul edilmektedir (Mirenda, 2003). Öyle ki, yaşamları boyunca sözel becerilerde sınırlılık gösteren kişiler için jest, mimik ve işaretler alternatif bir iletişim şekline dönüşebilmektedir (Lai vd., 2014). OSB olan çocukların işaret etme ve gösterme gibi söz öncesi iletişim davranışlarının gelişiminde gecikmeler gözlenmekte (Filipek vd., 1999), erken çocukluktan yetişkinliğe kadar her yaşta, kültürden ve dilden OSB olan çocukların jestleri kullanmakta ve anlamakta zorlandıkları gözlemlenmektedir (Choi vd., 2018). Araştırmalar, OSB olan çocukların ve ergenlerin tipik gelişen akranlarına göre daha sınırlı düzeyde jestleri kullandığını (Morett vd., 2016), ayrıca sosyal ve bilişsel işlevli jest kullanımlarının düşük düzeyde olduğunu rapor etmektedir (De Marchena ve Eigsti, 2014). Sözel olmayan iletişim becerilerinin OSB olan çocukların erken dil becerilerini kazanmasında önemli bir role sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Gillespie-Lynch vd., 2015), jest kullanımının öğretimi de OSB olan çocuklara kazandırılacak temel becerilerin başında gelmektedir.

2.2.1.3. Taklit

Taklit becerileri çocukların yalnızca iletişim becerilerini değil, doğumdan itibaren diğer tüm gelişim alanlarındaki becerileri de kazanmasına yardımcı olan temel becerilerdendir (Ingersoll, 2008). Çocuklar başkalarının hareketlerini, jestlerini ve kelimelerini taklit ederek öğrendikleri için (Jones, 2007) taklit becerileri, dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklar ebeveynlerinin ya da akranlarının seslerini, yüz ifadelerini, jestlerini ve sözcüklerini taklit ederek öğrenmekte, bu da hem tipik gelişim gösteren (Mundy vd., 2007) hem de OSB olan çocuklarda (Ingersoll ve Meyer, 2011) taklit ile iletişim arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. OSB olan çocukların taklit becerilerindeki yetersizlikleri (Toth vd., 2006; Williams vd., 2004), iletişim becerilerinin yanı sıra sosyal becerilerdeki sınırlılıkları da beraberinde getirebilmekte (Fournier vd., 2010; Stone ve Yoder, 2001), çocukların farklı gelişim alanlarında gecikmelere yol açabilmektedir (Taverna vd., 2021). Araştırmacılar da taklit etmenin öğrenmedeki öneminden dolayı taklidin özellikle iletişim becerilerinde

yetersizlik gösteren OSB olan çocuklara kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Taverna vd., 2021).

2.2.1.4. Ortak dikkat

Erken çocukluk döneminde dikkatin nesne ve kişi arasında düzenlenmesi, çocukların sosyal dünyayı anlamalarına, ayrıca çevreleriyle ilişkiler kurmalarına ve gelişmelerine yardımcı olan temel beceriler arasında yer almaktadır (Krstovska-Guerrero ve Jones, 2013; Wong ve Kasari, 2012). Schertz ve Odom (2004) tarafından, çocuğun diğerleri ile bir olaya ya da nesneye yönelik olarak dikkatini görsel olarak koordine etmesi, ilgiyi paylaşması, sosyal yönelimde bulunması ve diğerleriyle aynı ilgi odağını paylaştığını anladığını göstermesi şeklinde tanımlanan ortak dikkat, son derecede önemli, ayrıca dil ve iletişim becerilerinin gelişmesi açısından da kazandırılması temel becerilerdendir (Paparella vd., 2015). OSB olan çocuklar diğer sözel olmayan iletişim becerilerinde olduğu gibi ortak dikkat becerilerinde de sınırlılıklar yaşadıkları için bu becerinin eksikliği, erken tanı için dikkate alınması gereken becerilerdendir (Carpenter ve Tomasello, 2000; Warreyn ve Roeyers, 2014). Genellikle 1 yaş öncesinde fark edilen ve erken tanı konulmasında önemli rol oynayan (Cannella-Malone, 2011) ortak dikkat başlatma ve ortak dikkati sürdürme diğer gelişim alanlarını da etkilemekte, ortak dikkatte yaşanan zorluklar nedeniyle diğer gelişimsel alanları da olumsuz yönde etkilenmektedir (Wong ve Kasari, 2012). Bu gerekçeyle, OSB olan çocuklara iletişim ve etkileşim becerileri kazandırılırken, öğretimi amaçlanan becerilerin başında ortak dikkat gelmektedir.

2.2.1.5. Oyun

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukları kendi akranlarından ve diğer gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklardan ayıran en önemli belirtilerden biri, oyun oynama becerilerinde yaşanan sınırlılıklardır (DSM 5, 2013). Oyun becerilerinin geliştirilmesi, duyuşal ve sosyal becerilere ek olarak iletişim becerilerinin gelişmesini de desteklemektedir (Alak, 2014; Jordan, 2003). Tipik gelişim gösteren akranlarından farklı olarak OSB olan çocukların oyun davranışları tekrarlayıcı hareketler içermekte, somut ve hayali oyunlardan uzak olmaktadır (Peterson ve Arco, 2007). Lockshin ve diğerlerinin (2005) yaptıkları bir araştırmada OSB olan çocukların oyunu başlatma ve sürdürmedeki zorluklarının, iletişim ve etkileşim alanında yaşadıkları yetersizliklerden kaynaklandığı rapor edilmiştir. OSB olan çocukların en çok zorlandığı oyun becerilerinin başında

sembolik oyun gelmektedir (Alak, 2014). Sembolik oyun, bir nesneyi ya da oyuncacı işlevine göre oynamasından farklı olarak, nesneye ya da oyuncaca bir işlev verilerek -mış gibi kullanılması olarak ifade edilmektedir (Jordan, 2003). OSB olan çocuklar hem sembolik oyun kurmada hem de kurulmuş bir sembolik oyuna katılmakta güçlük çekmekte (Stone ve Yoder. 2001), hatta oyuncakları sembolik olarak oynamak yerine onları sallama, çevirme ve döndürme gibi tekrarlayıcı davranışlar sergilemektedirler (Alak, 2014). OSB olan çocuklarda oyun ile ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar (Ellis vd., 2010; Siller ve Sigman, 2002; Stone ve Yoder. 2001), oyun becerilerinin ifade edici dil ve iletişim becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu gösterir niteliktedir.

2.2.2. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sözel iletişim becerileri

Otizm spektrum bozukluğunun tanımlanmasındaki ölçütlerden bir diğeri, ifade edici dil becerilerindeki sınırlılıklardır (APA, 2013). Çocukların OSB'den etkilenme düzeyleriyle doğru orantılı olarak sözel dil güçlükleri sergilemektedirler (Thurm vd., 2007). OSB olan çocuklar sözel olmayan becerilerdeki gibi sözel iletişim becerilerinde de zorlanmaktadır (Tager-Flusberg, 1993, 1997). OSB olan çocukların bazıları hiç konuşma becerilerine sahip olmamakta, bazıları ekolali şeklinde konuşmakta (Valentino vd., 2012), bazılarıysa tipik gelişim gösteren akranlarına yakın düzeyde ifade edici dil becerileri sergilemektedirler. Tipik gelişim gösteren çocuklarda seslerin ya da ifadelerin tekrar edilmesi gelişimin bir parçasıdır ve zaman içerisinde kendiliğinden kaybolmaktadır. OSB olan çocuklarda ise erken çocukluk döneminde bitmesi gereken bu tekrarlar sonraki dönemlerde de devam etmektedir (Neely, 2016). OSB olan çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla ilk sözcüklerini daha geç çıkarmakta ve konuşmaları sınırlı sayıda sözcüklerden oluşmaktadır (Ellis Weismer vd., 2010). Sözcük dağarcığındaki sınırlılıkların yanı sıra OSB olan çocuklar anlamsız sözcükler kullanmakta ve sözcükleri bağlamına uygun kullanmakta zorluklar yaşamaktadırlar (Ökcün-Akçamuş, 2019). OSB olan çocuklar dili nadiren devam eden ya da geçmişteki bir olay hakkında yorum yapmak, dikkat çekmek, ilgiyi paylaşmak ya da yeni bir bilgi edinmek amacıyla kullanmakta (Ferguson vd., 2020), konuşma başlatmada, sürdürmede ve karşılıklı konuşmalara katılmada zorluklar yaşamaktadırlar (Chandler vd., 2002).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynleri çocuklarının ifade edici dil becerilerindeki gecikmelerden endişe duymakta (Wetherby vd., 2004), çocuklarıyla iletişim kurmak istediklerini dile getirmekte ve işlevsel iletişim stratejilerini geliştirme

konusunda yardıma gereksinim duyduklarını ifade etmektedirler (Norton ve Drew, 1994). OSB olan çocuklara dil ve iletişim becerileri kazandırmak amacıyla yapılan öğretimin etkili olması için; müdahalenin erken yaşta başlatılması, müdahalenin sadece dilin içeriğini değil, dilin sosyal kullanımını da hedeflemesi, müdahalenin yoğun ve uzun süreli olması gerekir (Kaiser vd., 2010).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ifade edici dil becerilerin kazandırılması, çocukların istek ve ilgilerini akranlarına ya da yetişkinlere iletmeleri, paylaşımları açısından önemlidir (Kaiser ve Grimm, 2005). Erken çocukluk döneminde ifade edici dil becerilerinin edinilmesi uzun dönemde çocukların başta iletişim becerileri olmak üzere tüm gelişim alanlarına olumlu etki etmektedir (Tager-Flusberg vd., 2009). OSB olan çocuklarda erken dil müdahalesinin çocukların konuşma becerileri üzerinde olumlu etkilerine ilişkin kanıtlar olmasına rağmen, bu becerileri günlük ortamlarda işlevsel şekilde kullanmada zorluklar yaşadıkları rapor edilmektedir (Paul, 2008). OSB olan çocuklar kazandıkları iletişim becerilerini farklı ortam ve kişilere genellemede güçlük çektiklerinden, iletişim öğretiminin doğal ortamda ve bağlamda yapılması önemlidir (Kaiser vd., 2010). İzleyen bölümde, OSB olan çocukların sözel becerilere ilişkin biçimbirim bilgisi gelişimi, anlam bilgisi gelişimi ve kullanım bilgisi gelişimine ilişkili başlıklar yer almaktadır.

2.2.2.1. Biçimbirim/Sözdizimi bilgisi

Biçimbirim bilgisi, dilde sözcüklerin nasıl yapılandırıldığına ve dilbilgisel yapıların nasıl kullanıldığına odaklanmakta (Owens, 2012), başka bir ifadeyle, cümle içindeki sözcüklerin sıralanışını, cümle düzenini ve sözcükler arasındaki ilişkileri düzenleyen kurallar bütünü tanımlamaktadır (Ökcün-Akçamuş, 2016). Bazı araştırmalar OSB olan çocuklarda biçimbirim bilgisinin akranlarıyla benzerlikler gösterdiğini (Kuder, 1997), bazıları ise biçimbirim bilgisinde bir bozukluktan ziyade bir gecikme olduğunu rapor etmektedir (Tager-Flusberg vd., 1990). OSB olan biçimbirim bilgisi hataları sıklıkla zamirlerin, fiillerin ve şahıs eklerinin kullanımında yapılan hatalardır (Owens, 2012). Bartolucci ve diğerlerinin (1980) yaptıkları bir araştırmanın bulguları, OSB olan çocukların bağlaç, üçüncü şahıs eki, geçmiş ve şimdiki zaman eki gibi biçimbirimlerde atma davranışı sergilediklerini ortaya koymuştur. OSB olan çocuklara dil öğretimini hedefleyen çalışmalar, doğal ortamlarda sistematik öğretim yapıldığında olumlu sonuçlar elde edildiğini ve çocukların öğrendikleri becerileri

genelleyebildiklerini rapor etmektedir (Ferguson vd., 2020). Bu nedenle, OSB olan çocuklara doğal ortamlarda öğretim önemli hale gelmektedir.

2.2.2.2. Anlam bilgisi

Anlam bilgisi, dildeki kelimelerin anlamlarını ve bu kelimeler arasındaki ilişkileri düzenleyen, cümlelerin ya da ifadenin ne anlama geldiğini çıkarmadır (Ökcün-Akçamuş, 2016). Anlam bilgisi, dildeki kelimelerin doğru bir şekilde anlamlandırılması ve cümlelerin ya da ifadenin bağlamına uygun şekilde yorumlanması için gerekmektedir (Owens vd., 2003). Sözcükler bağlamıyla ilişkilendirildiğinde karmaşık olabilmekte, çoklu soyut ya da somut anlamlar kazanabilmekte (Hedge ve Maul, 2006), bu da OSB olan çocukların dilin anlam bilgisi gelişiminde sınırlılıklara neden olabilmektedir (Charman vd., 2003; Luyster vd., 2007). Charman ve diğerleri (2003) yaptıkları araştırmada OSB olan çocukların sözcük dağarcığında tipik gelişim gösteren akranlarına göre gecikmeler olduğunu, tipik gelişim gösteren çocuklarda dili anlama becerilerinin ilk yılın sonuna doğru belirginleştiğini; ancak, yaşları 2,6'ya kadar değişen OSB olan çocukların %50'sinde halen dili anlama becerilerinin gözlenmediğini belirtmişlerdir. Başka bir araştırmadaysa (Eigsti vd., 2007), yaşları 3-6 arasında değişen OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla serbest oyun ortamlarında benzer düzeyde farklı sözcük üretme becerisine sahip oldukları bulgusu yer almıştır. OSB olan çocukların en temel zorlukları arasında sözcüklerin işlevsel kullanımı bulunmaktadır (Wilkinson, 1998).

2.2.2.3. Kullanım bilgisi

Kullanım bilgisi, iletişim amacıyla sözcükler ya da jestler kullanarak bir eylemi gerçekleştirme, bir sonuca ulaşmayı sağlayan davranışlar sergileme şeklinde tanımlanabilir (Owens, 2012). Kullanım bilgisi, dilin yapısal özelliklerinden ziyade işlevsel özelliklerine odaklanmakta, dilin sosyal bağlamlarda kullanımını incelemektedir (Ökcün-Akçamuş, 2016). Bu nedenle, çocukların sosyal etkileşim kurarken dili nasıl kullandıklarını anlamak için önemlidir. Araştırmalar OSB olan çocukların dilin biçimbirim ve anlam bilgisi bileşenlerinde olduğu gibi kullanım bilgisi bileşeninde de bozukluklar gösterdiklerini rapor etmektedir (Tager-Flusberg, 1997; Wilkinson, 1998). OSB olan çocuklar kullanım bilgisi kapsamında sohbeti başlatma, sohbette sıra alma ve sohbeti sürdürme gibi etkileşimli sohbet becerilerinde güçlük yaşamaktadırlar (Tager-Flusberg, 1997). Araştırma bulgularına göre OSB olan çocuklar kendilerinin ve başkalarının düşüncelerine yönelik ifadeleri daha az kullanmakta, çoğunlukla istek

bildiren ifadeleri tercih etmekte, konuşan bir kişinin sözcüklerini tekrar etmekte, kendilerine sorulan sorulara yanıt vermemekte ya da soruları görmezden gelmektedirler (Ökcün-Akçamuş, 2016).

Sıralanan tüm özelliklerden dolayı OSB olan çocukların sözel ya da sözel olmayan iletişim becerilerinin geliştirilmesi, bu becerilerin desteklenmesi için de kanıt temelleri olan, doğal ortamlara ve bağlamlara genellenme olasılığı yüksek olan, çocuk liderliğini takip eden ve etkileşime dayalı uygulamaların kullanılması önem kazanmaktadır. OSB olan çocukların gelişim ve öğrenmelerini doğal ortamlarda destekleyen, onlara dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasına olanak sunan, gelişimsel yaklaşımla davranışçı yaklaşımın ilkelerini sentezleyen, genelleme ve kalıcılığı yüksek olan müdahalelerden biri doğal öğretimdir (Odom vd., 2010). Takip eden bölümde doğal öğretimden söz edilmektedir.

2.3. Doğal Öğretim

Doğal öğretim, çocuk için öğretimi hedeflenen becerilerin çocuğun günlük rutin, etkinlik ve geçişlerine anlamlı bir şekilde gömülerek ve çocuğun liderliğini takip ederek beceri kazandırılmasını hedefleyen, OSB olan çocuklar için kanıta dayalı bir müdahaledir (Fenske vd., 2001; Kaiser ve Hampton, 2017; Odom vd., 2010). Özellikle küçük yaştaki çocuklara, becerilerin çocuğun günlük doğal yaşantısı içerisinde, ev, okul ve toplumsal ortam gibi doğal ortamlarda ve doğal bağlamlarda fırsatlar sunularak öğretilmesini hedefleyen bir süreçtir (Noonan ve McCormick, 2006). Doğal öğretim, kaynaştırma sınıfları da dahil olmak üzere kullanıldığı ortamdaki öğretim akışını bozmayacak şekilde tasarlandığından, özellikle küçük yaştaki çocuklara için yaygın olarak kullanılan müdahaleler içerisinde yer almaktadır (Rakap, 2013). Geçmişte yürütülmüş araştırmalar, doğal öğretimin çocukların; (a) sözcük dağarcığını zenginleştirme, (b) iletişim becerilerini geliştirme ve genişletme, (c) kazanılan iletişim becerisini sürdürme ve (d) isteğe bağlı dil kullanımında artış sağlama gibi bir dizi yararı olduğunu göstermektedir (Mancil vd., 2009).

Dil ve iletişim becerilerinin gelişmesi açısından OSB olan çocukları teşvik eden bir müdahale olarak doğal öğretim (Kaiser ve Hampton, 2017), iletişim ve etkileşim becerilerini desteklemek amacıyla hem ortak dikkat hem de sembolik oyun müdahaleleri ile harmanlanmış şekilde sunulabilmektedir (Kasari vd., 2006). Doğal öğretimin; (a) çocuğun liderliğinin izlenmesi, (b) rutin, etkinlik ve geçişlerin öğretim ortamı olarak tercih edilmesi, (3) doğal ortamda doğal pekiştireçlerin kullanılması ve (d) genellenmenin

sağlanması şeklindeki dört temel özelliği müdahalelere kolaylıkla uyarlanabilmekte, öğretim sürecinin daha etkili ve keyifli hale getirilebilmektedir (Mancil vd., 2009; Rakap, 2013).

Doğal öğretimin ilk temel özelliği çocuğun liderliğinin izlenmesidir. Yapılan öğretimin etkili olabilmesi için öğretmenler ya da ebeveynler tarafından çocuğun ilgileri ve merakları dikkatlice gözlemlenmelidir (Fenske vd., 2001). Yapılan gözlemlere dayalı olarak çocuğun ilgileri ve merakları doğrultusunda öğretim fırsatları oluşturulmalı ve bu fırsatlar doğru şekilde değerlendirmelidir (Rakap, 2017).

İkinci temel özellik, rutin, etkinlik ve geçişlerin öğretim ortamı olarak kullanılmasıdır. Günlük rutin, etkinlik ve geçişler sırasında ortaya çıkan etkileşim zamanlarında çocuklara yeni becerilerin öğretilmesi, doğal fırsatların kullanılması bakımından önemlidir (Kaiser ve Hampton, 2017). Örneğin, ebeveyn çocuğunun isteklerini dile getirmesini sağlamak ve talep etme becerisini desteklemek amacıyla çocuğun beslenme etkinliği zamanında çocuğun yanında oturarak suyu çocuğun ulaşamayacağı bir yere koyarak çocuğun suyu talep etmesi için bir fırsat oluşturabilir.

Üçüncü temel özellik, doğal ortamda doğal pekiştireçlerin kullanılmasıdır. Günlük rutin, etkinlik ve geçişler zamanında ortamda bulunan ya da kendiliğinden ortaya çıkan ve çocuğun hoşlanabileceği nesne, oyuncak ya da etkinliklerin, öğretimi hedeflenen becerinin ardından pekiştireç olarak sunulmasıdır (Rakap, 2013). Örneğin; talep etme yoluyla iletişim başlatma becerisinin öğretimi hedeflenen çocuğun topu işaret ederek “Top” diyen çocuğa topun verilmesi, kibar şekilde akranından oyuncuğunu isteyen bir çocuk ile akranın oyuncuğunu paylaşması, ablasına “Oyun oynayalım mı?” diyen çocukla ablasının oyun oynaması doğal pekiştireçler için örnektir.

Son özellik ise genellemenin sağlanmasıdır. Genelleme, kazanımı gerçekleşmiş becerilerin farklı ortam, kişi ya da araç-gereçlerle de sergilemesi anlamını taşımaktadır (Horasan ve Birkan, 2015). Doğal öğretim sürecinde öğretmenlerin ya da ebeveynlerin kazanılmış becerileri farklı koşullarda desteklemek amacıyla genelleme çalışmaları yapmaları önemlidir (Tuncer ve Altunay, 2006). Örneğin, ebeveyn tek sözcük düzeyinde iletişim kuran çocuğuna kazandıracığı sözcükleri önceden belirleyip, seçmiş olduğu sözcükleri çocuğun günlük rutin, geçiş ve etkinlikleri içerisinde yoğun şekilde kullanabilir.

Alanyazında en fazla rastlanan ve en sık kullanılan doğal öğretim yöntemleri arasında; rutin/etkinlik/geçiş temelli öğretim, gömülü öğretim, temel tepki öğretimi, doğal bağlama dayalı dil öğretimi ve fırsat öğretimi yer almaktadır *Etkinlik/rutin/geçiş*

temelli öğretim (activity/routine/transition-based teaching), çocuklara öğretilmesi planlanan hedef davranışların gün içinde ortaya çıkan rutin, etkinlik ya da geçişlerin arasına gömüldüğü, bu sırada ortaya çıkan doğal öncüllerin ve sonuçların kullanıldığı ve çocukların ilgilerinin ve liderliğinin takip edildiği etkileşime dayalı bir yöntemdir (Bricker vd., 1999; Çelik, 2019; Rakap, 2013; Snyder vd., 2013; Wolery vd., 1998). *Gömülü öğretim (embedded teaching)*, çocukların etkinliklere, rutinlere ve geçişlere katılımını sağlamak ve bu sırada öğrenmelerini sağlamak amacıyla doğal bağlamda ortaya çıkan fırsatları kullanarak tamamlanmış öğretim denemelerinin gerçekleştirildiği bir yöntemdir (Snyder vd., 2013). *Temel tepki öğretimi (pivotal response teaching)*, gelişimsel yaklaşım ile uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayanan ve öğretimin çocukların doğal ortamlarında temel tepkileri öğreterek gerçekleştirilmesini temel alan bir öğretim yöntemidir (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2014; Koegel vd., 1999). *Doğal bağlama dayalı dil öğretimi (Milieu teaching)*, çocukların ilgilerini temel alarak doğal bağlamda doğal sonuçları kullanarak çocuklara dil becerileri kazandırmayı amaçlayan ve kapsamında model olma, talep etme-model olma, doğal bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretimi gibi bileşenleri içeren bir yöntemdir (Rakap, 2013; Warren ve Kaiser, 1986). *Fırsat öğretimi (incidental teaching)* ise çocukların gün içerisindeki doğal ortamlarında ortaya çıkan fırsatların belirlenip, öğretilmesi planlanan hedef davranışların bu ortamlardaki fırsatlar sırasında, çevresel düzenlemeleri ve doğal sonuçları kullanarak öğretildiği bir doğal öğretim yöntemidir (Çelik, 2019; Hart ve Risley, 1975; Rakap, 2013). Bu çalışmada OSB olan çocuklara iletişim başlatmanın kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkileri sınındığından, takip eden kısımda fırsat öğretiminden söz edilmektedir.

2.4. Fırsat Öğretimi

Doğal öğretim yöntemlerinden biri olan fırsat öğretimi, doğal ortamlarda sunulan sistematik bir öğretim yöntemidir (Hart ve Risley 1975). Uygulamalı davranış analizinin temel ilkelerine dayanan fırsat öğretimi hem OSB olan çocukların hem de diğer gelişimsel yetersizliği ya da bozukluğu olan çocukların dil becerilerini geliştirmeyi ve çevrelerindeki kişilerle iletişime geçmelerini sağlamayı amaçlayan bir yöntemdir. Fırsat öğretimi genellikle erken dil ve iletişim becerilerini, taklit becerilerini, konuşma ve ifade edici dil becerilerini ya da sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır (Horasan ve Birkan, 2015; Gobadze, 2022; İnce, 2019; Selimoğlu ve Özdemir, 2018). Öğretim çocukların günlük rutinleri içerisinde ve doğal ortamlarında yapıldığı, doğal olarak ortaya

ıkan durumları kullandığı, ayrıca çocukların ilgi ve dikkatleri takip edilerek yürütüldüğü için çocukların motivasyonu artmakta, beceri edinimi hızlı ve kolay şekilde gerçekleşmektedir (Koegel vd., 2010). Hart ve Risley (1975) yaptıkları çalışmada fırsat öğretimini “bir yetişkinle ocuk arasında serbest oyun gibi doğal ortamlarda ortaya çıkan ve yetişkin tarafından çocuğa dil ve iletişim becerilerini geliştirmesi için çok fazla fırsatın sunulması amacıyla kullanılan etkileşim” olarak tanımlanmaktadır.

Fırsat ğretiminde yetişkin çocuğa dil öğrenme fırsatlarını sağlamak için doğal olarak ortaya çıkan ortamları değerlendirir. Ortam ya da etkinlikler ocuk tarafından seçilir ve çocuğun ilgisi ya da liderliği takip edilir (Hart ve Risley, 1975). Fırsat ğretiminde kullanılan stratejiler pekiştirmeyi en st düzeye çıkarıp genellemeyi kolaylaştırmak üzere tasarlanmıştır. Fırsat ğretiminde, yetişkin öncelikle çocuğun ilgisini çeken ve çocuğu merak ettiren doğal ortamları seçer, ardından, çocuğun tepkilerini artırmak için kullanacağı aşamalı ipucu düzeylerini belirler. Bu düzeyler; ipucunu seçme, çocuktan istediği nesneyi talep etme, çocuğu yönlendirme (r., oyuncacağı göstererek “Bu ne?” diye sorma), doğru yanıt için model olma ve çocuktan taklit etmesini isteme şeklinde dir (Rakap, 2013).

Fırsat ğretiminde çocuğun nesnelere ya da olaylara karşı gösterdiği ilgiyi takip etmek için yetişkinin çocuğu ve olayları dikkatli şekilde incelemesi gerekir (McGee vd., 1985). Uygulayıcı, ocuğun liderliğini takip etmeli ve ğretim fırsatlarından yararlanmasına yardımcı olmalıdır. Fırsat ğretiminde uygulayıcı bir araç-gereçle kendisi oynamadan önce çocuğun kısa bir süreyle istenen bir araç-gereçle oynamasına izin vererek desteklenmelidir (Sowden vd., 2011). ocuk belirtilen süre içinde iletişime girmezse uygulayıcı sözlü, fiziksel ya da jest ipucu yardımıyla iletişimi başlatmalıdır. Yapılan araştırmalarda Fırsat ğretiminin, OSB olan çocuklara sosyal iletişimlere ve etkileşimlere yanıt vermede, nesneleri işaretlemede ve nesneleri talep etmede etkili olduğu görülmektedir (Farmer-Dougan, 1994). Fırsat ğretiminde uygulayıcı etkinlik zamanı çocuğa iletişim kurmak için farklı fırsatlar sunmaktadır (Wong vd., 2015). Örneğin uygulayıcı çocuğun sevdiği nesneyi ulaşamayacağı ama görebileceği bir yere koyarak çocuğun bu nesneyi talep etmesi için fırsat sağlamalıdır. Ayrıca uygulayıcı çocuğun iletişim becerilerini geliştirmek için çevresel düzenlemelere ek olarak doğal pekiştirelerden yararlanabilmektedir (McGee vd., 1985). Fırsat ğretiminde çevresel düzenlemelerden dolayı yapılandırmamış ortam olması uygulayıcıların veri toplamasında zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Yapılandırılmış ğretim oturumlarından farklı olarak uygulayıcı çocuğa fırsatlar sunar ve devamlı bir iletişim içerisinde dir. Uygulayıcı

Fırsat öğretimini oturumlarını kaydetmek için her zaman hazırlıklı olmalıdır (Güven ve Vuran, 2015).

2.4.1. Fırsat  ğretiminin uygulama süreci

Alanyazında fırsat öğretiminin uygulama sürecine yönelik çeşitli aşamalar bulunmaktadır (Blackwell ve Stockall, 2021). Bu aşamalar; (a) uygulayıcıların hazırlanması; (b) becerilerin değerlendirilmesi ve belirlenmesi; (c)  ğretim koşullarının ve zamanının belirlenmesi; (d) becerinin öğretilmesi; (e) ipuçlarının geri çekilmesi ve becerinin yeni ortamlarda kullanılması şeklinde sıralanmaktadır.

Fırsat  ğretimi kullanılırken uygulanacak ilk aşama, uygulayıcıların hazırlanmasıdır. Fırsat  ğretiminde uygulayıcılar iki role sahiptir. Uygulayıcının ilk rolü, çocukla birlikte çalışan aile  yeleri, öğretmenleri ya da akranları da kapsayacak şekilde müdahalenin planlanması için bir ekip kurmaktır. Fırsat  ğretiminde öğrenmenin hızlı olması ve öğrenilen davranışın farklı koşullara kolaylıkla genellenebilmesi için ekipte birden fazla kişinin yer alması  onemlidir (Lane vd., 2020). Uygulayıcının ikinci rolü ise ekipte yer alan kişileri müdahale sürecine hazırlamaktır. Ekip  yelerinin i  birliğine açık olması, genelleme çalışmalarının farklı ortamlarda ve farklı koşullarda gerçekleştirilmesine olanak tanır. Ayrıca uygulayıcı hedef beceriyi seçerken bu ekip  yeleri ile tartışmalar yapılmasını sağlar ve müdahale adımlarını koordine eder. Uygulayıcı ayrıca hem çocukla hem de çocuğun yaşamındaki kişilerle görüşmeler yaparak çocukla ilgili bilgiler edinir ve etkili peki tirenlerin seçilmesine katkı sağlar (Blackwell ve Stockall, 2021).

Becerilerin değerlendirilmesi ve belirlenmesi fırsat  ğretimi uygulamasının ikinci aşamasıdır. Uygulayıcı  ocuğa öğretilmek üzere seçilecek beceri için ekip  yeleri ile bir değerlendirme yapar.  ocukla ilgili ek bilgiye gereksinim duyulursa ekip  yeleri tarafından gözleme dayalı bir kontrol listesi oluşturabilir. Değerlendirmeler yapıldıktan sonra belirlenen beceriler doğal ortamlarda kullanılabilen anlamlı ve işlevsel iletişim becerilerini yansıtmalıdır (Rittenhouse-Cea ve Cho, 2019). Seçilen beceriler çocuğun mevcut performans düzeyine bağlı olarak ulaşılabilir olmalıdır. Fırsat  ğretiminde beceri  ğretimi doğal ortamlarda gerçekleştirildiğinden, seçilen ipuçlarının da doğal ipuçları olması gerekir. Uygulayıcılar,  ocuklara öğretmek için her seferinde bir beceri seçmeli ve  ocuk ilk beceriyi kazandıktan sonra yeni bir beceriye geçilmelidir. Doğal ortamlarda  ğretim yapılırken çevresel düzenlemelerden yararlanılmalı, ortamda dikkat dağıtıcı unsurlar bulunmamalıdır. Uygulayıcı beceriyi çocuğa, öğrenmeye ve kullanmaya motive

edecek şekilde öğretmelidir. Çocuk beceriyi farklı ortamlarda sergilemeye başladıktan sonra uygulayıcı ipuçlarını geri çekmeye başlamalıdır (Blackwell ve Stockall, 2021).

Üçüncü aşama, öğretim koşullarının ve zamanının belirlenmesidir. Öğretim için hedef becerilerin doğal olarak ortaya çıktığı koşulların ve zamanların belirlenmesi önemlidir (Blackwell ve Stockall, 2021). Öğretimin geçiş zamanlarında yapılması daha kolay olabilir. Çocuklar otobüsten inip sınıflarına geçerken, öğle yemeğinde ya da sınıfa girip ders başlayana kadar olan geçiş zamanları kullanılabilir. Bu dönemlerde iletişimin yalnızca iki kişi arasında geçmesi, başka bir deyişle, bir dinleyici ve bir konuşmacı olması iletişimi daha basit hale getirir (Blackwell ve Stockall, 2021). Bu da öğretim sürecini kolaylaştırır.

Dördüncü aşama, seçilen becerinin öğretilmesidir. Seçilen becerinin öğretimi için tüm bu koşullarda fırsatlar oluşturulmalı, her defasında bir beceri öğretilmeli ve bu beceri kazanıldıktan sonra yeni becerinin öğretimine geçilmelidir. Fırsat öğretiminin kullanımı izleyen bölümde ayrıntılı şekilde açıklanmaktadır.

Son aşamada, ipuçlarının geri çekilmesi ve becerinin yeni ortamlarda kullanılması yer almaktadır. Çocuk öğrendiği becerileri öğretim koşullarında kullanmaya başladıktan sonra kullanılan ipuçları geri çekilmeli ve hedef becerinin yeni ortamlarda uygulanmasına başlanmalıdır. Uygulayıcılar daha çok kontrol sağlayan ipuçlarından daha az kontrol sağlayan ipuçlarına doğru bir hiyerarşi izlerler ve ipuçları geri çekildikçe çocuğun, ipucu olmadan sergilediği performansını değerlendirirler.

2.4.2. Fırsat öğretiminin kullanılması

Fırsat öğretiminde öğretimi hedeflenen beceriler çocuğun mevcut dil düzeyi esas alınarak seçilmeli, seçilen beceri çocuğun bir sonraki dil düzeyine ulaşmasını amaçlamalıdır. Örneğin, iletişim başlamak için sözel çıktısı olmayan bir çocuğa öğretilecek beceri, sözcük kullanarak talep etme yoluyla iletişim başlama olarak seçilebilir. Dil düzeyine uygun seçilmiş beceriler çocuğun motivasyonunu artırdığı gibi aynı zamanda onu cesaretlendirir (Rakap, 2017). Fırsat öğretiminin kullanımında beş temel adımdan söz edilir (Fenske vd., 2001). Bu adımlar (a) çevresel düzenleme yapma, (b) çocuğun dikkatini çekme, (c) çocuğa davranışı sergilemesi için zaman tanıma, (d) davranış için çocuğa destek sunma ve (e) davranışı pekiştirmedir.

Fırsat öğretimi kullanılırken yapılması gereken ilk adım, çocuğun sevdiği nesne, oyuncaklar ve araç-gereçleri kapsayan bir çevre hazırlamaktır. Çevre düzenlemesi yapılırken ulaşılamaz hale getirme, sınırlı oranda/parça parça verme, eksik bırakma ve

şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma gibi düzenlemeler kullanılır (McDuffie, 2013a; Rakap, 2017). Çevresel düzenlemeler öğretim için fırsatlar oluşturulmasını sağlar ve uygulayıcı bu düzenlemeler sayesinde çocuğun gün içerisinde iletişime girmesi için çok fazla fırsat oluşabilmesine imkân verir. En önemli nokta, bu fırsatların doğru şekilde değerlendirilmesi ve çocuğun dil ve iletişim becerilerini desteklenmesidir (Fenske vd., 2001).

Ulaşılamaz hale getirmede, çocuğun hoşuna giden nesne, oyuncak ya da araç-gereçler çocuğun görebileceği; ancak kendiliğinden erişmeyeceği şekilde etrafa yerleştirilir. Amaç, çocuğun erişemediği bu nesne, oyuncak ya da araç-gereçleri elde etmek için iletişim başlatmasını sağlamaktır. Örneğin, çocuğun çok sevdiği kurabiyeler cam kavanoza konup kapağı sıkıca kapatılırsa, çocuk uygulayıcının kavanoz kapağını açması için iletişim başlatır. Çocuğun bu iletişim davranışı sonrası uygulayıcı kavanoz kapağını açıp çocuğa kurabiye vererek iletişim davranışını doğal olarak pekiştirir. Sınırlı oranda/parça parça verme, çocuğun ilgisini çeken; ancak az ya da sınırlı miktarda verilen nesne, oyuncak, araç-gereç ya da etkinliğin daha fazlasını istemesini sağlamaktır (Fenske vd., 2001). Örneğin, yapboz ve tak-çıkart gibi oyunlarda yapboz ve tak-çıkart parçalarının tek tek verilip çocuğun diğer parçaları talep etmesinin ya da çocuk çok sevdiği halde yemek esnasında çocuğa yalnızca bir köfte verilip daha fazla istemesinin sağlanması buna örnek olabilir. Eksik bırakma, gerçekleştirilmesi planlanan bir eylemin ya da etkinliğin eksik bırakılması, bir kısmının verilmemesi ya da bazı basamaklarının atlanması şeklinde gerçekleşir (Fenske vd., 2001). Amaç çocuğun, eksik bırakılan bir nesneyi talep etmesini ya da eksik bırakılan bir eylemin ya da etkinliğin tamamlanması için iletişime geçmesini sağlamaktır. Örneğin, tabağı vererek çatalı unutmuş gibi yapmak ya da bardağa verip içine su dökmek çocuğun eksik bırakılan nesneyi talep etmesini; televizyon izlerken televizyonu aniden kapatmak ya da salıncakta sallanırken salıncağı durdurmak çocuğun eksik bırakılan bir eylemin ya da etkinliğin tamamlanması için iletişim kurmasını için teşvik eder. Şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma ise, çocuğun aşına olduğu durumlarda tuhaflıklar oluşturularak ya da yanlış yapılmış gibi davranılarak çocuğun iletişimi başlatması amaçlanır (Fenske vd., 2001). Çorabın ele giyilmesi, berenin çanta gibi kullanılması ya da saatin ayağa takılması şaşırtıcı/beklenmedik durumlar için örnek olabilir.

Çevresel düzenleme tamamlandıktan sonra yapılacak şey, çocuğun sevdiği nesne, oyuncak ya da araç-gereçlerden biriyle çocuğun dikkatini çekmek ve iletişim başlatması için fırsat sağlamaktır. Uygulayıcı çocuğun sevdiği nesne, oyuncak ya da araç-gereci

göstermeden önce çocuğu konuşmaya da yönlendirebilir. Çocuğun dikkati çekildikten sonra atılacak adım, çocuğun kendisine sunulan fırsatı kullanarak iletişim başlatması için çocuğa zaman tanımaktır. Uygulayıcı 4-5 saniye kadar bekleyerek çocuğa tepkide bulunması için zaman tanır ve bu süre içinde çocuğun iletişim başlatıp başlatmadığını gözler. Çocuk iletişim başlatmadığında, iletişim başlatması için ipucu sunarak çocuğu destekler. Son olarak çocuk iletişim başlattığında uygulayıcı çocuğun sevdiği nesne, oyuncak ya da araç-gereçle kısa süreliğine etkileşim kurmasına izin vererek çocuğun davranışını pekiştirir (Blackwell ve Stockall, 2021; Çelik, 2019; Fenske vd., 2001; Rakap, 2017).

2.4.3. Fırsat öğretiminin kullanıldığı araştırmalar

Bu bölümde, OSB olan çocuklara iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin öğretimi için fırsat öğretiminin etkilerini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar sıralanırken tarihsel süreç dikkate alınmıştır. Erişilen araştırmaların her biri kısaca özetlendikten sonra, araştırmaların özellikleri Tablo 2.4'te gösterilmiştir.

McGee ve diğerlerinin (1983) yürüttükleri bir araştırmada yaşları 12-15 arasında değişen, ileri düzeyde dil yetersizliğine sahip ve yatılı bakım evinde yaşamakta olan OSB olan gençlerin alıcı dil becerilerini desteklemek amacıyla fırsat öğretiminin etkisi değerlendirilmiştir. Katılımcıların doğal ortamı olması nedeniyle öğretim süreci yatılı bakım evinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar arası çoklu başlama deseninin kullanıldığı araştırmada, alıcı dil becerilerini kazandırmak amacıyla dört nesne seti hazırlanmış ve fırsat öğretimi öğle yemekleri sırasında yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, OSB olan çocukların alıcı dil becerilerinin geliştirilmesinde ev ve okul gibi doğal ortamlarda uygulanan fırsat öğretiminin öğrencilerin hedef davranışlarında bir artış yarattığını ve etkili olduğunu, ayrıca katılımcıların edindikleri becerileri farklı ortamlara ve zamanlara genellediğini göstermiştir.

McGee ve diğerleri (1985) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada fırsat öğretimi ile geleneksel öğretim süreçlerinin etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırmaya, dil gecikmesi olan ve OSB tanısı almış, yaşları 6-11 arasında değişen üç erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada, katılımcılar tarafından tercih edilen yiyeceklerin ve oyuncakların yerini tanımlamak için yer bildiren edatların anlamlı kullanımının öğretimi hedeflenmiştir. Araştırmada, sınıf ortamında gerçekleştirilen ve yüksek düzeyde yapılandırılmış geleneksel öğretim ile fırsat öğretimi kullanılmış ve serbest oyun oturumları sırasında genelleme düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, yüksek

düzeyde yapılandırılmış geleneksel öğretim ile kıyaslandığında, fırsat öğretiminin kazanılan becerinin farklı koşullara daha fazla genellenmesi ve yer bildiren edatların daha yüksek düzeyde kendiliğinden kullanma ile sonuçlandığını ortaya koymuştur.

McGee ve diğerleri (1986) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada fırsat öğretiminin kapsamı genişletilmiş, görsel okuma becerisinin öğretiminde kullanılmıştır. Araştırmaya OSB olan, 5 ve 12 yaşlarında iki çocuk katılmıştır. Fırsat öğretimi, oyun etkinliği sırasında oyuncakların üzerindeki etiketleri görsel olarak okuma ve ardından okuduğu bu oyuncuğa erişme şeklinde bir düzenleme yapılarak uygulanmıştır. Davranışlar arası çoklu başlama deseninin kullanıldığı bu araştırmanın bulguları, fırsat öğretiminin görsel okuma becerisinin ediniminde, kalıcılığında ve okumanın farklı yazı tip ve boyutlarına genellenmesinde etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

Başka bir araştırmada (McGee vd., 1992), fırsat öğretiminin OSB olan çocukların akranlarıyla karşılıklı etkileşimlerini artırma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Tipik gelişim gösteren okul öncesi yaştaki üç çocuğa fırsat öğretimi yoluyla OSB olan akranlarıyla etkileşim kurmak üzere eğitim verilmiş, akranlar bu süreçte öğretici akran olarak görev almışlardır. Katılımcılar arası çoklu yoklama deseninin kullanıldığı araştırmada akranlar uygulama sürecini sınıftaki serbest oyun oturumları sırasında gerçekleştirmişlerdir. Akranlar bu süreçte OSB olan çocukların tercih ettikleri oyuncakları kullanarak onların karşılıklı sosyal etkileşim kurma becerilerini artırmayı amaçlamışlardır. Bulgular, akranlar tarafından sunulan fırsat öğretiminin OSB olan çocukların karşılıklı sosyal etkileşim kurma becerilerini artırmada ve kalıcılığını korumada etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yetişkin gözetimi ve yardımı sistematik olarak azaltıldıkça, çocuklar arasındaki karşılıklı etkileşimler artsa da serbest oyun sırasında artan etkileşim farklı ortamlara yansımamış, öğle yemeği zamanında akranların sosyal etkileşimlerinde bir artış gözlenmemiştir.

Charlop-Christy ve Carpenter (2000) çalışmalarında, yaşları 6-9 arası değişen OSB tanısı almış üç erkek çocuğun kendiliğinden konuşma becerilerini artırmayı hedeflemişlerdir. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelini kullandıkları bu araştırmada kendiliğinden konuşma becerisini artırmak amacıyla geleneksel fırsat öğretimi, uyarlanmış (aile eğitimi kapsayan) fırsat öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim olmak üzere üç uygulamayı karşılaştırmışlardır. Araştırma bulguları uyarlanmış fırsat öğretiminin edinim ve genelleme açısından diğer iki uygulamadan daha etkili olduğunu, bir çocukta geleneksel fırsat öğretimiyle, iki çocuğun ise ayırık denemelerle öğretimle de beceriyi edindiklerini rapor etmiştir.

McGee ve Daly (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, 4-5 yaşları arasındaki OSB olan üç çocuğun yaşa uygun sosyal ifadeleri kullanmalarının artırılmasında fırsat öğretiminin etkisini değerlendirmişlerdir. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Fırsat öğretimi, masa oyunları sırasında gerçekleştirilmiştir. OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla etkileşim kurarken kullandıkları yaşlarına uygun sosyal ifadeler artırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, OSB olan çocukların fırsat öğretimi sırasında öğretimi amaçlanan sosyal ifadeleri öğrendikleri ve öğrendikleri bu sosyal ifadeleri farklı bağlamlara ve ortamlara genelledebildikleri bildirilmiştir.

Ryan ve diğerleri (2008) tarafından yürütölen bir araştırmada özel eğitim öğretmenlerine kısa bir mesleki eğitim yapılmış, ardından öğretmenlerden fırsat öğretimini kullanarak OSB tanısı konmuş öğrencilerine iletişim başlatma becerisi öğretmeleri istenmiştir. Araştırmaya; yaşları 26-37 arasında değişen bir erkek iki kadın öğretmen ile yaşları 6-11 arasında değişen öğrenciler katılmıştır. Mesleki eğitim sırasında fırsat öğretimini kullanmayı öğrenen öğretmenler tarafından fırsat öğretimini kullanarak OSB olan çocuklara “Yapabilir miyim?” ya da “İstiyorum” gibi sözel ifadeler kullanarak nesne ya da oyuncak talep etme becerisi öğretilmiştir. Katılımcılar arası çoklu yoklama deseninin kullanıldığı araştırmanın bulguları, özel eğitim öğretmenlerine fırsat öğretimini kullanmanın öğretiminde kısa mesleki eğitimin, çocuklara talep etme yoluyla iletişim becerilerinin kazandırılmasındaysa fırsat öğretiminin davranış değişikliği sağladığı ve etkili olduğunu rapor etmiştir.

Cebeci'nin (2015) yürüttüğü bir çalışmada OSB tanısı almış ve okul öncesi dönemde olan dört çocuğa işlevsel iletişim becerilerinin öğretiminde yardımcı personel tarafından sunulan fırsat öğretiminin etkililiği incelenmiştir. Davranışlar arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseninin kullanıldığı araştırmada her bir öğrenciye üç farklı yardımcı personel aracılığıyla üçer tane işlevsel sözcük grubu (al, ver, aç; çek, gel, tut; çıkar, bırak, getir) öğretilmiştir. Çocuk, istediği nesneye ya da pekiştirece ulaşmak amacıyla sözel olmayan yollarla iletişime geçtiğinde, “Aferin, ne kadar güzel al dedin!” şeklinde sözel olarak pekiştirilmiş ve ardından hoşı giden istenen materyal ya da pekiştireç hemen katılımcıya verilmiştir. Sonuçlar, personel aracılığıyla sunulan fırsat öğretiminin OSB olan çocuklara işlevsel iletişim becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, edinilen becerinin öğretim sona erdikten sonra da korunmaya devam ettiği ve farklı kişi, ortam ya da araç-gereçlere genellendiğini de göstermektedir.

Türkiye’de gerçekleştirilen başka bir çalışmada (Horasan ve Birkan, 2015), 5-6 yaşlarındaki OSB olan üç erkek çocuğa akademik, sanat ve serbest zaman etkinliklerinde kaybolan nesneleri sözcük kullanarak talep etme becerisinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkileri değerlendirilmiştir. Uygulamacı, ulaşılamaz hale getirme stratejisini kullanarak çevre düzenlemesi yapmış ve “Bir sorun mu var?” gibi cümlelerle katılımcının tepkisini beklemiştir. Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseninin kullanıldığı bu araştırmanın bulguları, fırsat öğretiminin OSB olan üç çocukta ikisinin sözcük kullanarak talep etme yoluyla iletişim başlatma becerilerinde bir artış sağladığını, beceriyi öğrenen çocukların öğretim sonrasında da beceriyi koruduğunu; ancak yalnızca bir çocuğun beceriyi farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genelleyeabildiği, iki çocuğun genelleylemediğini göstermiştir.

Neely ve diğerlerinin (2016) yaptıkları bir çalışmada, lisans öğrencilerine fırsat öğretiminin kullanımına ilişkin uzaktan çevrimiçi eğitim verilmiş ve ardından bu lisans öğrencilerinden OSB olan çocuklara öğretim yapmaları istenmiştir. Yaşları 4-8 arasında değişen çocukların katıldığı bu çalışmada çocukların sözel talep etme becerilerinin artırılması hedeflenmiştir. Katılımcılar arası çoklu başlama deseninin kullanıldığı bu çalışma bulguları, uzaktan çevrim içi eğitimini lisans öğrencilerinin fırsat öğretimini doğru kullanma düzeylerinin artmasında ve öğretim sonrasında korunmasında etkili olduğunu, lisans öğrencilerinin iletişim fırsatı yaratma davranışlarında da kendiliğinden bir artış meydana geldiğini ve başlama düzeyine kıyasla çocukların talep etme becerilerinde bir artış gözlemlendiğini rapor etmektedir.

İnce’nin (2016) gerçekleştirdiği çalışmada yaşları 3-4 arasında değişen OSB olan üç çocuğa sözel yardım talep etme becerisinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkilerini değerlendirmiştir. Araştırmada fırsat öğretimi çocuklara öğretim fırsatları sağlamak için kullanılmış ve bu fırsatlar etkinlik çizelgesi ve çevresel düzenlemeler yoluyla çocukların doğal yaşam koşullarında oluşturulmuştur. Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseninin kullanıldığı araştırma bulguları, OSB olan çocuklara sözel yardım talep etme becerilerinin kazandırılmasında, kazanılan becerinin öğretimden sonra da sürdürülmesinde ve kazanılan becerinin farklı kişi, ortam ve araç-gereçler genellenmesinde önemli şekilde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Diğer bir çalışmada Okatan’nın (2019) gerçekleştirdiği çalışmada, yaşları 7-8 arasında değişen OSB olan üç çocuğa fırsat öğretimi kullanılarak selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme gibi sosyal becerilerin öğretilmesinde fırsat öğretiminin etkili olup olmadığı sınanmıştır. Araştırmada fırsat öğretiminin etkileri katılımcılar arası

yoklama denemeli çoklu yoklama deseni kullanılarak incelenmiştir. Bulgular OSB olan çocukların fırsat öğretimiyle yapılan öğretim sonrasında öğretilmesi hedeflenen sosyal becerileri öğrendiklerini, öğretimden sonra da sürdürdüklerini, ayrıca farklı ortamlarda ve farklı kişilerin yanında da gerçekleştirmeye başladıklarını bildirmiştir.

Neely ve diğerlerinin (2020) yürüttükleri bir çalışmada, kıtalararası uzaktan çevrimiçi koçluk aracılığı ile sunulan fırsat öğretimi eğitiminin OSB olan çocukların talep etme becerilerinde bir artışa neden olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya koç ve uygulayıcıların yanı sıra OSB olan iki çocuk katılmıştır. Araştırmada etkiyi değerlendirmek amacıyla katılımcılar arası çocuklu başlama deseni ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar kıtalararası uzaktan çevrimiçi koçluğun, uygulayıcıların fırsat öğretimini kullanma düzeylerinin artırılmasında ve bu artışın sürdürülmesinde etkili bulunduğunu işaret etmektedir. OSB olan çocuklara ilişkin bulgular ise biraz karışıktır. Uzaktan koçluk yoluyla sunulan fırsat öğretimi, iki çocuğun talep etme becerilerinde bir artışa neden olurken, bir çocukta yeterince artış sağlamamıştır.

Al-Gashany ve Chandra tarafından (2022) Yemen’de yapılan bir çalışmada ayırık denemelerle öğretim ile fırsat öğretiminin etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırmaya, yaşları 5-6 arasındaki OSB olan altı çocuk katılmıştır. Çalışmada katılımcılara alıcı dil becerileri kazandırmak amaçlanmıştır. Araştırmada iki uygulamanın etkisini değerlendirmek üzere tek-denekli araştırma desenleri kullanılsa da veriler görsel analiz yoluyla değil, parametrik olmayan testler kullanılarak istatistiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında, OSB olan çocuklara alıcı dil becerilerinin kazandırılmasında ayırık denemelerle öğretim ile fırsat öğretimi arasında ayırık denemelerle öğretim lehine anlamlı bir fark bulunduğu ifade edilmiştir. Araştırmacılar bulgulara dayalı olarak öğretimde kullanılacak uygulamaların çocukların gereksinim, ilgi ve yeteneklerine göre seçilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Erişilen son çalışma ise Gobadze tarafından (2022) gerçekleştirilmiş olan çalışmadır. Çalışmada yaşları 10-12 arasında değişen OSB olan üç çocuğa fırsat öğretimi kullanılarak sosyal becerilerin öğretimini amaçlanmıştır. Çocuklara, akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri sırasında fırsat öğretimi kullanılarak teşekkür etme, izin isteme ve yardım isteme gibi sosyal becerilerinin öğretimi yapılmıştır etkililiği incelenmiştir. Çalışmada katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fırsat öğretiminin OSB olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında ve kazanıldıktan sonra korunmasında etkili olduğu raporlanmıştır.

Tablo 2.4.*Fırsat Öğretiminin Kullanıldığı Araştırmalar*

Yazarlar	Katılımcılar			Uygulamacı	Ortam	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken
	<i>Tanı</i>	<i>Yaş</i>	<i>Sayı</i>				
McGee vd., 1983	OSB	12-15	2	Araştırmacı	Ev	Alıcı Dil	Fırsat Öğretimi
McGee vd., 1985	OSB		3	Araştırmacı	Ev	İfade Edici Dil Becerileri	Fırsat Öğretimi
McGee vd., 1986	OSB	5-12	2	Araştırmacı	Sınıf	Görsel Okuma Becerisi	Fırsat Öğretimi
McGee vd., 1992	OSB		3	Araştırmacı	Sınıf	İfade Edici Dil Becerileri	Fırsat Öğretimi
Charlop-Christy ve Carpenter, 2000	OSB	6-9	3	Araştırmacı	Sınıf	İfade Edici Dil Becerileri	Fırsat Öğretimi Ayrık Deneme Öğretimi
McGee ve Daly ,2007	OSB	4-5	3	Araştırmacı	Sınıf	İfade Edici Dil Becerileri	Fırsat Öğretimi
Ryan vd., 2008	OSB	6-11	3	Araştırmacı	Sınıf	İfade Edici Dil Becerileri	Fırsat Öğretimi

Tablo 2.4. (devam)*Fırsat Öğretiminin Kullanıldığı Araştırmalar*

Yazarlar	Katılımcılar			Uygulamacı	Ortam	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken
	<i>Tanı</i>	<i>Yaş</i>	<i>Sayı</i>				
Cebeci, 2015	OSB		4	Personel	Sınıf	İşlevsel İletişim Becerilerinin	Fırsat Öğretimi
Horasan ve Birkan, 2015	OSB	5-6	3	Araştırmacı	Sınıf	Sözcük Kullanarak İsteme	Fırsat Öğretimi
Neely vd., 2016	OSB	4-8			Uzaktan Uygulama		Fırsat Öğretimi
İnce, 2019	OSB	3-4	3	Araştırmacı	Sınıf	Yardım Talep Etme	Fırsat Öğretimi
Okatan 2019	OSB	7-8	3	Araştırmacı	Sınıf	Sosyal Becerilerin	Fırsat Öğretimi
Neely vd., 2020	OSB	5-6	3	Koç	Uzaktan Uygulama	İfade Edici Dil Becerileri	Fırsat Öğretimi
Al-Gashany ve Chandra, 2022	OSB	5-6	6	Araştırmacı	Sınıf	Fırsat Öğretim Etkisi	Fırsat Öğretimi
Gobadze 2022	OSB	10-12	3	Araştırmacı	Sınıf	Sosyal Beceriler	Fırsat Öğretimi

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma deseni, katılımcılar, bağımlı ve bağımsız değişken, araştırmacı ve gözlemci, ortam ve araç-gereçler, deney süreci, geçerlik ve güvenirlik, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Otizm spektrum bozukluğu olan küçük çocuklara iletişim başlatmanın kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkililiğini belirlemek üzere yürütülen bu çalışmada, tek-denekli deneysel araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Yoklama denemeli çoklu yoklama deseni, bir bağımsız değişkenin etkililiğinin en az üç katılımcı, davranış ya da ortam üzerinde inceleyen, geri dönüşü olan ya da olmayan fark etmeksizin tüm davranışlarda ve özellikle müdahalenin geri çekilmesinin etik olmayacağı durumlarda kullanılan, ayrıca araştırmacılar tarafından da sıklıkla tercih edilen bir araştırma desenidir (Ledford ve Gast, 2018). Katılımcılar arası çoklu yoklama deseninde, bağımsız değişkenin etkisi en az üç katılımcıyla art zamanlı olarak sınanır ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkili olup olmadığı bu yolla ortaya konur (Rakap, 2017; Tekin-İftar, 2018). Bu çalışmada katılımcılar arası çoklu yoklama deseninin seçilme gerekçesi desenin, katılımcıların repertuarında olmayan yeni davranışların kazandırılmasına olanak sağlaması, üç farklı koşulda başlama düzeyi evresi ile uygulama evresinin karşılaştırılmasına izin vermesi (Morgan & Morgan, 2009) ve iç geçerliğe yönelik tehditleri güçlü şekilde kontrol altına alıyor olmasıdır (Barlow vd., 2008; Erbaş, 2012; Ledford ve Gast, 2018; Rakap, 2017).

Bu çalışmada, katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseni kullanılırken katılımcıların müdahaleye maruz kalma sıraları yansız olarak belirlenmiş ve böylece randomizasyon koşulları oluşturulmaya çalışılmış; ayrıca deney sürecine başlamadan önce verilerin hangi sıklıkla toplanacağı belirlenmiş ve birinci katılımcıya bağımsız değişken uygulanırken, diğer katılımcılar için daha önceden belirlenen aralıklarla başlama düzeyi verileri toplanmıştır (Barlow vd., 2008). Çalışmada deneysel kontrol, yalnızca bağımsız değişkenin uygulandığı katılımcı performansının (verilerinin) düzey ve eğiliminde değişiklik olması, bağımsız değişkenin henüz uygulanmadığı katılımcıların performansının (verilerinin) düzey ve eğiliminde herhangi bir değişiklik olmaması; ancak, bağımsız değişken uygulandıktan sonra bu

katılımcıların performansında da benzer değişikliklerin art zamanlı olarak elde edilmesi sonucu sağlanmıştır (Erbaş, 2012; Rakap, 2017). İç geçerliğin sağlanmasına yönelik bilgiler ilerleyen bölümlerdeki geçerlik ve güvenirlik başlığı altında açıklanmaktadır.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, Azerbaycan'da ikamet eden ve OSB tanısı almış çocuklardır. Yaşları 2-3 yaş arasında değişen üç erkek çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan araştırmanın yapılabilirliğine ilişkin etik kurul belgesi alınmıştır (Ek 1). Etik kurul belgesi alındıktan sonra, belirlenen katılımcıların ebeveynleri ile iletişime geçilmiş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Bilgilendirme amacıyla araştırmanın amacı ile yöntemi hakkında bilgi sunulmuş, aynı zamanda etik ilkelere söz edilmiştir. Yapılan bilgilendirmenin ardından ebeveynlerden veli izni ve bilgilendirilmiş onam alınmıştır (Ek 2, Ek 3). Ebeveynleri tarafından araştırmaya katılması için izin verilen katılımcıların, araştırmanın ön koşullarını taşıyıp taşımadıkları sınanmıştır. Katılımcıları belirleme süreci ile katılımcılarda aranan ön koşullar ve bu ön koşulların nasıl değerlendirildiği izleyen bölümde açıklanmaktadır.

3.2.1 Katılımcıları belirleme süreci

Araştırmaya katılacak çocukları belirleme sürecinde öncelikle çocukların araştırma için gerekli önkoşullara sahip olup olmadığına karar vermek amacıyla çocukların ebeveynleriyle görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında çocukların daha önce fırsat öğretiminin kullanıldığı herhangi bir çalışmaya katılıp katılmadıkları sorulmuş ve çocukların geçmişte böyle bir çalışmada yer almadıkları öğrenilmiştir. Bu görüşme sırasında ayrıca ebeveynlere, çocuklarına öğretilmesi planlanan iletişim başlatma becerisiyle ilgili daha önceden sistematik öğretim alıp almadıkları da sorulmuş, çocukların bu beceriye ilişkin sistematik öğretim almadıkları belirlenmiştir. Görüşme sırasında çocuklarla hangi becerilerin çalışılacağına ilişkin bilgiye ek olarak çalışmanın ne sıklıkla olacağı ve ne kadar süreceği, ayrıca uygulama sürecinin nasıl yürütüleceği gibi konularda bilgiler de verilmiştir. Görüşmelerde ebeveynler çocuklarının önkoşulları taşıdığına ilişkin bilgi verdiklerinden dolayı, görüşmeler tamamlandıktan sonra önkoşulların değerlendirilmesi sürecine geçilmiştir. Çalışmaya katılmak için katılımcılarda aranan önkoşullar ve bu önkoşulların nasıl değerlendirileceği izleyen bölümde açıklanmaktadır.

3.2.2. Katılımcılarda aranan önkoşullar

Araştırmaya katılacak çocuklarda; OSB tanısı almış olma, 2-3 yaş arasında takvim yaşına sahip olma, sözel yönergeleri yerine getirme, ortak dikkate yanıt verme ve fiziksel ipucunu kabul etme davranışları önkoşul olarak aranmıştır. Her bir önkoşul ile bu önkoşulun nasıl tanımlandığı, ardından da önkoşulun nasıl değerlendirildiği açıklanmaktadır. Önkoşul değerlendirmesine ek olarak, Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) uygulanarak çocukların ikisi için otistik bozukluk indeksi puanları belirlenmiş, üçüncü katılımcının yaşının üçten küçük olması nedeniyle bu katılımcıya ölçek uygulanmamıştır.

Çocuklardan beklenen ilk önkoşul, çocuğun OSB tanısı almış olmasıdır. OSB tanısı almış olma, katılımcının, bir çocuk ve ergen psikiyatristinden ya da çocuk nörologundan resmi olarak OSB tanısı almış olması ve tıbbi raporunda bu tanının yazılmış olması anlamına gelmektedir. Katılımcıların bu önkoşula sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla, katılımcıların tıbbi raporları incelenmiştir. İncelenen raporlara göre katılımcıların her birinin OSB tanısı almış olduğu belirlenmiştir.

İkinci önkoşul, katılımcıların iletişim başlatma becerisinin kazanıldığı yaş dönemi olan 2-3 yaş arasında olmasıdır. Bu önkoşul, katılımcının takvim yaşının 0 ay ile 3 yaş 11 ay arasında olması, 4 yaş 0 aydan daha büyük olmamasıdır. Katılımcıların bu önkoşulu karşılayıp karşılamadıklarını ortaya koymak üzere katılımcıların kimlikleri incelenmiş ve katılımcıların yaşlarının 2 yaş 4 ay ile 3 yaş 11 ay arasında değiştiği belirlenmiş ve tüm çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir.

Diğer bir önkoşul, sözel yönergeleri yerine getirmedir. Katılımcıların belli bir beceriyi gerçekleştirmek için kendilerine yöneltilen ve bir eylem bildiren beş farklı sözel yönerge (ör. ver, al, tak, aç, boya, vb.) en az dördünü doğru şekilde gerçekleştirmeleridir. Katılımcıların bu önkoşulu sağlayıp sağlamadıklarını değerlendirmek amacıyla bir eylem bildiren beş farklı sözel yönerge sunulmuş ve katılımcıların bu sözel yönergeleri yerine getirip getirmediği gözlemlenmiştir. Katılımcıların beş eylemden en az dördüne doğru tepkide bulunması beklenmiştir. Katılımcıların tamamının bu ölçütü karşıladıkları belirlenmiştir.

Katılımcılardan beklenen dördüncü önkoşul ortak dikkate yanıt vermedir. Katılımcıların bir olay ya da nesne üzerinde görsel olarak odaklanıp diğerleriyle etkileşimde bulunması ve aynı zamanda bu ilgiyi paylaşması anlamına gelmektedir (Akın ve Özdemir, 2017). Katılımcıların bu önkoşulu karşılayıp karşılamadıklarını değerlendirmek amacıyla beş farklı sözel yönerge (ör. topa bak) sunulmuş, katılımcıların tepki vermesi için 5 sn beklenmiş ve katılımcıların

araştırmacıyla göz teması kurup kurmadıkları, ortak dikkat yöneltmesi beklenen nesneye odaklanıp odaklanmadıkları ve araştırmacıyla bu nesneye ilişkin ilgiyi paylaşıp paylaşmadıkları gözlenmiştir. Katılımcıların beş denemeden dördüne ortak dikkate yanıt vermesi beklenmiştir. Yapılan değerlendirmede katılımcıların her birinin belirlenen bu ölçütü karşıladığı ortaya konmuştur.

Katılımcılardan beklenen son önkoşul, fiziksel ipucunu kabul etmedir. Katılımcıların bir beceriyi gerçekleştirirken kendilerine dokunulmasına, ellerinden tutulmasına, elle yönlendirilmeye izin vermesi ve söz konusu fiziksel teması ya da desteği almayı kabul etmeleri anlamına gelmektedir. Katılımcıların bu önkoşula sahip olup olmadıklarını değerlendirmek amacıyla katılımcıların yerine getiremedikleri tek basamaklı bir beceri belirlenmiş (ör. adı söylenen rengi gösterme) ve bu beceriyi gerçekleştirirken katılımcılara elle fiziksel yönlendirmede bulunulmuştur. Katılımcıların sunulan fiziksel ipucunu reddetmemeleri, fiziksel teması kabul edip araştırmacıyla birlikte o beceriyi yerine getirmeleri doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların araştırmacıdan kaçması, ağlaması ve vurması yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların beş denemeden dördüne doğru tepkide bulunması beklenmiş ve katılımcıların tamamı bu ölçütü karşılamıştır.

3.2.3. Katılımcıların özellikleri

Yapılan değerlendirmeler sonrasında önkoşulları sağladığı belirlenen üç katılımcı belirlenmiştir. Araştırmaya başlanmadan önce katılımcıların aileleri ile görüşülmüş ve gerekli izinler alınmıştır (Ek 4, Ek 5). İzleyen bölümde katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir (Tablo 3.1).

Tablo 3.1.

Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı*	Cinsiyet	Yaşı	Tanısı	GOBDÖ**
Turgut	Erkek	3yaş 8ay	OSB	88
Aslan	Erkek	2yaş 4ay	OSB	...
Umut	Erkek	3yaş 11ay	OSB	93

* Katılımcılar için belirlenen kod isimler

** Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-Otistik Bozukluk İndeksi

Turgut, 3 yaş 8 aylık bir erkek öğrencidir. Turgut, 2023'te OSB tanısı almış ve tanılardan sonra özel bir rehabilitasyon merkezinden beş ay boyunca eğitim almıştır. Eğitim sürecinde haftada üç kez psikologdan ve dil ve konuşma terapistinden destek almıştır. Bu süreçte problem davranışların başlaması nedeniyle beş ay sonunda ebeveynler çocuklarını kurumdan almışlar ve bir kreşe yerleştirmişlerdir. Daha sonra katılımcı bir kreşte her gün 09.00-13.00 arasında öğrenimine devam etmiştir. Araştırma süreci başladığında katılımcı herhangi bir özel eğitim desteği almamaktaydı. Katılımcının alıcı dil becerileri zayıftır, ifade edici dil becerisinde ise zorluklar yaşamaktadır. Kaba motor ve ince motor becerilerinde akranlarına kıyasla güçlükler sergilemektedir. Koklama, nesneleri döndürme, nesneleri yalama gibi davranışlar sergilemektedir. Sözel olmayan iletişim becerilerde sınırlılıkları bulunmakta ve ağlayarak iletişim kurmaktadır.

Aslan, 2 yaş 4 aylık bir erkek öğrencidir. Aslan, 2023'te OSB tanısı almış ve tanılardan sonra özel bir rehabilitasyon merkezinde bir ay eğitim almıştır. Ebeveyn memnun olmadığı için bir ay sonunda çocuğunu bu kurumdan almış, herhangi bir eğitim kurumuna yeniden göndermemiştir. Araştırma süreci başladığında katılımcı herhangi bir özel eğitim desteği almamaktaydı. Aslan, kaba motor ve ince motor becerilerinde güçlükler sergilemektedir. Ses çıktıları sınırlıdır ve sözel olmayan iletişim becerilerde güçlükler çekmektedir. Alıcı dil becerilerinde zayıflıkları olan Aslan yönergeleri takip etme, taklit ve eşleştirme becerilerinde güçlükler sergilemektedir. Aslan araştırmanın devam ettiği süreçte de herhangi bir eğitim almamıştır.

Umut, 3 yaş 11 aylık bir erkek öğrencidir. Umut, 2023'te OSB tanısı almış ve tanılardan sonra özel bir rehabilitasyon merkezinde eğitimine başlamıştır. Katılımcı halihazırda farklı bir rehabilitasyon merkezinde özel eğitim desteği almaya devam etmektedir. Umut'un kendine ve çevresine zarar verici davranışları bulunmaktadır. Söz çıktıları sınırlıdır ve iletişim becerilerinde zorluklar yaşamaktadır. Alıcı dil becerileri ile taklit becerileri akranlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Kaba motor ve ince motor becerilerinde ise güçlükler yaşamaktadır.

3.3. Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bu çalışmanın bağımlı değişkeni, nesne/etkinlik talep etme yoluyla iletişim başlatmadır. Talep etme yoluyla iletişim başlatma, katılımcının oyun etkinliği ya da serbest zaman etkinliği sırasında istediği nesne ya da etkinliğe ulaşmak için istediği nesneyi ya da etkinliği işaret etmesi, parmağıyla göstermesi, uygulayıcının elini yönlendirmesi ve “ver” diyerek nesne ya da etkinliği

istememesi şeklinde tanımlanmıştır. Bu becerinin seçilme nedeni, katılımcıların yaşları gereği bu beceriye sahip olmaları ve becerinin ileri iletişim becerileri için önkoşul ve temel bir beceri olmasıdır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni ise fırsat öğretimidir. Fırsat öğretimi, özellikle küçük yaştaki çocukların ilgi alanlarını ve motivasyonlarını kullanarak doğal ortamlarda öğrenme fırsatları sağlamak için uygulamalı davranış analizi ilkelerini kullanan bir uygulamadır. Bu araştırmada bağımsız değişken olarak fırsat öğretiminin seçilme nedeni, iletişim başlatmanın kazandırılmasında kullanılması, günlük rutinler içerisinde oluşan fırsatları değerlendirerek öğretime çevirmeye olanak sağlaması ve doğal iletişim akışına uygun olmasıdır (Rakap, 2017). Fırsat öğretiminin bu araştırmada nasıl kullanıldığı, deney sürecinde ayrıntılı şekilde açıklanmaktadır.

3.4. Araştırmacı ve Gözlemci

Bu araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine devam etmekte olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Eğitimde Pedagoji ve Psikoloji Fakültesi Düzeltici Eğitim (Özel Eğitim ve Dil-Konuşma Terapistliği) Programından lisans derecesine sahiptir. Araştırmacı, 2016-2024 yılları arasında Bakü'deki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde konuşma terapisti olarak çalışmıştır ve halen yetersizliği olan çocuklarla çalışma deneyimi devam etmektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni için gözlemciler arası güvenilirlik ile bağımsız değişkeni için uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Güvenirlik verileri Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine devam etmekte olan gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemci, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engelliler Öğretmenliği programından lisans derecesine sahiptir. Gözlemcinin, görme yetersizliği olan çocuklara sistematik öğretim yapma deneyimi bulunmaktadır. Gözlemciler arası güvenilirlik için gözlemciye araştırmanın amacı açıklanmış, ayrıca araştırmanın bağımlı değişkeni tanımlanmış bağımlı değişkeni örnekleyen ve örneklemeyen davranışlar listesi verilmiştir. Uygulama güvenilirliği için ise gözlemciye bağımsız değişkenin nasıl uygulanacağına ilişkin açıklama yapılmış ve bağımsız değişkenin uygulama basamaklarının bir listesi verilmiştir. Gözlemcinin doğru şekilde kodlama yapabilmesi için araştırmacıyla birlikte pilot kodlama yapılmış ve gözlemcinin doğru şekilde kodlama yaptığından emin olunmuştur. Güvenirlik verilerinin tamamı kör kodlama şeklinde

gerçekleştirilmiştir. Gözlemci, veri topladığı oturumların ne oturumu (ör. başlama düzeyi, müdahale, genelleme ve izleme oturumu) olduğu konusunda bilgiye sahip olmamıştır.

3.5. Ortam ve Araç Gereçler

Araştırma Azerbaycan'ın başkenti olan Bakü'de yürütülmüştür. Araştırmanın deney süreci, katılımcıların kendi evlerinde (ikamet edilen ev), onların doğal ortamında gerçekleştirilmiştir. Deney süreci hafta içi üç gün, katılımcıların evde bulunduğu ve ebeveynlerin tercih ettikleri zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi, müdahale ve izleme oturumları katılımcıların evlerindeki misafir odasında, genelleme oturumları ise katılımcıların kendi odalarında yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan araç-gereçler, oyun etkinliği zamanı kullanılan araç-gereçler, serbest zaman etkinliğinde kullanılan araç-gereçler ve veri toplamak için kullanılan araç-gereçler şeklinde sıralanabilir. Araç-gereçler katılımcıların yaşları, ilgileri ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak seçilmiştir. Araştırmada kullanılan araç-gereçler Tablo 3.2'de gösterilmekte, ayrıca görsellerine Ek 8'de yer verilmektedir.

3.6. Deney Süreci

Tek-denekli deneysel araştırma yöntemlerinden yoklama denemeli katılımcılar-arası çoklu yoklama deseni ile yürütülen bu araştırmada öncelikle, deney sürecine hazırlık yapılmıştır. Hazırlık aşamasından sonra araştırmanın deney sürecine geçilmiştir. Deney süreci, başlama düzeyi oturumları, müdahale oturumları, genelleme oturumları ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Deney sürecine ilişkin açıklamalara izleyen bölümde yer verilmektedir.

Tablo 3.2.*Araştırmada Kullanılan Araç-Gereçler*

Öğrenciler	Etkinlikler	Başlama Düzeyi	Müdahale	Genelleme	İzleme
Turgut	Oyun etkinliği	Bul-tak	Bul-tak	Top atma	Bul-tak
	Serbest zaman etkinliği	Çivi oyunu	Çivi oyunu	Eşleştirme	Çivi oyunu
Aslan	Oyun etkinliği	Top atma	Top atma	Bul-tak	Top atma
	Serbest zaman etkinliği	Kule yapma	Kule yapma	Çivi oyunu	Kule yapma
Umut	Oyun etkinliği	Bul-tak	Bul-tak	Eşleştirme	Bul-tak
	Serbest zaman etkinliği	Çivi oyunu	Çivi oyunu		Çivi oyunu

3.6.1. Deney sürecine hazırlık

Bu araştırmada öncelikle deney sürecine hazırlık yapılmıştır. Deney sürecine hazırlık aşamasında, araştırmada kullanılacak olan nesne ve etkinlikler belirlenmiş, deney sürecinde kullanılacak araç-gereçler hazırlanmıştır. Hazırlık sürecinde ayrıca oturumların yapılacağı ortamlar belirlenmiş ve araştırma için hazır hale getirilmiştir. Bu hazırlıkların ardından, çocukların iletişim başlatmaları için kullanılacak fırsatlar belirlenmiş ve oturumlar bu doğrultuda planlanmıştır.

Katılımcıların problem davranışlarını önlemek amacıyla araştırmaya başlamadan önce sistematik pekiştireç değerlendirmesi yapılmıştır. Sistematik pekiştireç değerlendirmesi yaparken parçalı zaman aralığı kaydı kullanılmıştır. Parçalı zaman aralığı kaydıyla katılımcıların en çok tercih ettikleri ya da sevdikleri nesne ve oyuncaklarla ilgilenme süreleri kaydedilmiştir. Parçalı zaman aralığı kaydı, belirlenen zaman dilimi içinde becerinin en az bir kez gerçekleşmiş olması durumunda “var” olarak kaydedilmesidir. Gözlem süresi genellikle 1-10 dakika arasındaki zaman dilimlerine bölünür ve her zaman dilimi sonunda becerinin meydana gelip gelmediği rapor edilmektedir (Cooper vd., 2014). Araştırmada katılımcılara her nesne ya da oyuncakla meşgul olması için 2 dakika zaman verilmiş ve bu 2 dakika 10’ar saniyelere bölünmüştür. Katılımcılar nesne ya da oyuncakla gözlem süresi boyunca 10 saniyelik zaman

aralığının 1-2 saniyelik ya da 8-9 saniyelik bölümünde ilgilenmişse artı (“+”) olarak kaydedilmiştir. Beceri gözlem süresi boyunca hiç gerçekleşmediyse eksi (“-”) olarak kaydedilmiştir. Katılımcıların en fazla meşgul olduğu nesne ya da oyuncacı belirlemek amacıyla ise elde edilen zaman aralığı sayısı toplam zaman aralığı sayısına bölünüp 100 ile çarpılarak beceri oranı hesaplanmıştır.

3.6.2. Başlama düzeyi oturumları

Araştırmada tüm katılımcılardan eş zamanlı olarak en az beş oturum üst üste kararlı veri elde edilene kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Her oturumda oyun ve serbest zaman etkinlikleri yapılmış, oturumlarda art arda 12 deneme gerçekleştirilmiştir. Birinci katılımcıyla başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra müdahale evresine geçilmiş, bu süreçte diğer katılımcılardan da haftada bir gün başlama düzeyi verisi (yoklama denemesi) toplanmaya devam edilmiştir. Birinci katılımcı ile uygulamaya devam edilirken ikinci ve üçüncü katılımcıyla başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Birinci katılımcıyla uygulama evresinde %80 ölçütüne yaklaşılmaya başlandığında ikinci katılımcıyla başlama düzeyi evresinde sürekli kararlı veri elde etmek üzere art arda yoklama oturumları düzenlenmiştir. Katılımcıların doğru ve yanlış tepkileri veri toplama başlığı altında açıklanmış ve veri toplama formlarına kaydedilmiştir (Ek 9).

Başlama düzeyi oturumlarına başlanmadan önce araştırmacı, ortamı ve araç gereçleri hazırlamış, önceden belirlenen nesneleri katılımcının ulaşamayacağı bir yere bırakmış ya da elinde tutarak ulaşamaz hale getirmiştir. Oturuma başlarken katılımcıdan oturuma hazır olup olmadığı teyit edilmiş ve hazır olduğu belirlendikten sonra oturuma geçilmiştir. Veri toplama süreci üç basamaklı bir süreç olacak şekilde planlanmıştır. İlk basamakta araştırmacı, katılımcının yapacağı etkinliği tamamlanmasını sağlayacak nesneleri katılımcının ulaşamayacağı bir yere bırakmış ya da elinde tutarak ulaşamaz hale getirmiştir. İkinci basamakta, katılımcının tepki vermesi için 5 sn süre tanımıştır. Üçüncü basamakta ise katılımcının verdiği tepkiyi pekiştirmiştir. Bu basamakta araştırmacı katılımcının nesneyi ya da etkinliği işaret etmesi, parmağıyla göstermesi, uygulayıcının elini yönlendirmesi ve “ver” diyerek nesneyi ya da etkinliği istemesi doğru tepki olarak kaydedilip ulaşamaz hale getirilen nesne katılımcıya verilmiştir. Katılımcının ulaşamaz hale getirilen nesneyi istememesi ve sağa sola bakması veri toplama formuna eksi (“-”) şeklinde işaretlenmiştir.

3.6.3. Müdahale oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ilk katılımcıyla müdahaleye geçilmiştir. İlk katılımcının nesne/etkinlik talep etme yoluyla iletişim başlatma becerisi için araştırmacı tarafından oyun etkinliği ve serbest zaman etkinliklerinde çevre düzenlemesi yapılmıştır. Araştırmacı, oyun etkinliği ve serbest zaman etkinliği sırasında nesneleri katılımcının ulaşamayacağı bir yere bırakmış ya da elinde tutarak ulaşamaz hale getirmiştir. Uygulayıcı katılımcının becerini yerine getirmesi için 5sn beklemiştir. Katılımcının istediği nesneye ulaşmak için nesneyi parmağıyla gösterme, uygulayıcının elini yönlendirme ya da “ver” deme yoluyla iletişim başlatırsa, uygulayıcı katılımcıya sevdiği nesneyi vermiş ve bu tepkiyi veri toplama formuna doğru tepki artı (“+”) olarak kaydetmiştir. Her iki etkinlikte de fırsat öğretimi aynı basamaklar izlenerek ve aynı şekilde uygulanmıştır. Katılımcı tepkisiz kaldığında ya da yanlış tepkide bulunduğu anda uygulamacı tam fiziksel ipucuyla katılımcının nesneyi parmağıyla göstermesini sağlamış ve veri toplama formuna aşağı ok (“↓”) şeklinde işaretlemiştir. Fırsat öğretiminin uygulama akışı Şekil 3.1’de verilmektedir.

Şekil 3.1.

Fırsat Öğretimi Uygulama Akışı



3.6.4. Genelleme oturumları

Araştırmada, katılımcıların talep etme yoluyla iletişim başlatma becerisinin farklı ortamda, farklı araç-gereçlerle ve farklı kişilerle gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini belirlemek amacıyla genelleme oturumları düzenlenmiştir. Katılımcıların genelleme oturumları başlama düzeyi oturumu gibi yürütülmüş ve ön-test ve son-test ölçümleriyle değerlendirilmiştir. Genelleme ön-test verileri başlama düzeyi oturumlarından sonra ve müdahale oturumlarına başlamadan önce, genelleme son-test verileri ise müdahale oturumları sona erdikten ve izleme oturumları başlamadan hemen önce gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında katılımcıların ebeveynleri görev almış, ortam olarak katılımcıların kendi odaları kullanılmış ve oturumlar için farklı araç-gereçler seçilmiştir.

3.6.5. İzleme oturumları

Müdahale ve genelleme son-test oturumları tamamlandıktan sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme oturumları katılımcıların öğretim oturumu sona erdikten sonraki süreçte nesne/etkinlik talep etme yoluyla iletişim başlatma becerisini gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Her bir katılımcı için öğretim oturumları tamamlandıktan sonra iki, dört ve altı hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları aynı başlama düzeyi oturumları gibi yürütülmüştür.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla bazı önlemler alınmıştır. İzleyen bölümlerde öncelikle araştırmanın iç geçerliği, dış geçerliği ve sosyal geçerliğine ilişkin bilgilere yer verilmektedir. Ardından ise araştırmanın güvenilirliğine ilişkin açıklamalar yapılmaktadır.

3.7.1. Geçerlik

Araştırmada, iç geçerlik, dış geçerlik ve sosyal geçerlik olmak üzere üç tür geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. İç geçerlik, araştırmada bağımlı değişkende meydana gelen değişimin yalnızca ve yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığını ortaya koymak anlamına gelmektedir (Kazdin, 2011). İç geçerlikte, bağımlı ve bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki kurmak hedeflenmektedir. Diğer geçerlik türlerinin sağlanabilmesi için öncelikle iç geçerliğin sağlanması gerektiğinden, araştırmayı etkileyebilecek ve iç geçerliliği tehdit altına

alabilecek unsurlara dikkat edilmeli, çeşitli önlemler alınmalıdır (Fraenkel vd., 2012; Ledford, vd., 2018).

Araştırmada denek kaybı tehdidini önlemek amacıyla çalışmaya katılım için anne-babaları tarafından istekli ve gönüllü olan, sağlık sorunu olmayan ve devamsızlık yapmayacak çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların özellikle küçük yaşlarda olması durumunda gelişim çok hızlı gerçekleşebilmekte ve katılımcılardaki değişiklik deneysel müdahaleye değil büyüme ve gelişmeye bağlı olabilmektedir. Olgunlaşma tehdidi olarak adlandırılan bu durum deney sürecinin uzaması durumunda daha da önemli hale gelmektedir. Araştırmada olgunlaşma etkisinin yaşanmaması için çalışmalar haftada üç gün olacak şekilde gerçekleştirilmiş ve en kısa sürede tamamlanmaya çalışılmıştır. Deney sürecinde, araştırmacının veri toplarken farkında olmadan yanlış davranması durumu söz konusu olabilir. Araştırmacı yanlılığı olarak adlandırılabilir olan bu tehdidi kontrol altına almak için bağımsız ve yansız bir gözlemci tarafından araştırma süresince gerçekleştirilen tüm oturumların en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmış ve toplanan bu veriler analiz edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkabilecek dış etmenler tehdidini kontrol altına alabilmek amacıyla katılımcıların ebeveynleriyle ve öğrenimini devam ettirdikleri kurumlarda görev yapan uzmanlarla araştırmaya başlamadan önce görüşülmüştür. Yapılan bu görüşmede ebeveynlere ve uzmanlarda katılımcılara öğretimi hedeflenen becerilere ilişkin bilgi verilmiş ve kendilerinden katılımcılara ek bir uygulama yapmamaları istenmiştir. Deneysel araştırmalarda bağımlı değişkendeki değişikliğin bağımsız değişkenden kaynaklanıp kaynaklanmadığını ortaya koymak ve bu sayede deneysel kontrolü sağlamak önemlidir. Bunun için de müdahalenin planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediği önemlidir. Bu araştırmada müdahalenin planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediğini belirlemek amacıyla, bağımsız bir gözlemci tarafından her bir evrede oturumların en az %30'u için uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır (Ledford vd., 2018).

Deneysel araştırmalarda iç geçerlik öncelikli olsa da dış geçerlik de önemlidir. Tek denekli deneysel araştırmalarda, dış geçerlik araştırma bulgularının farklı kişi, ortam ve araç-gereçlere ne düzeyde genellendiği anlamını taşımaktadır (Erbaş, 2012). Katılımcılarla yapılacak yinleme çalışmaları araştırma bulgularına karşı inandırıcılığı artırması nedeniyle de önemli olmaktadır. Bu araştırmanın dış geçerliğini artırmak amacıyla, deneysel süreç üç farklı katılımcıyla yinelenmiş, müdahalenin etkilerinin farklı araç-gereçlerle ve farklı ortamlarda da ortaya çıkıp çıkmadığına ilişkin sınama oturumları düzenlenmiştir.

İç geçerlik ve dış geçerliğin yanı sıra tek denekli deneysel araştırmalarda sosyal geçerlik de öne çıkmaktadır. Sosyal geçerlik, katılımcılara kazandırılması hedeflenen becerilerin

bilimsel açıdan ziyade toplumsal ve etik açıdan da değerlendirilmesidir (Kennedy, 2002). Katılımcılara öğretilmesi hedeflenen becerilerin toplumsal bakımdan ne kadar anlamlı ve işlevsel olduğunu değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Sosyal geçerlik ayrıca, hedef becerisini kazandırmak üzere kullanılan öğretim yönteminin kabul edilebilirliğini ve öğretim sonunda elde edilen bulguların anlamlılığını ifade etmektedir. Bu araştırmada da hedef becerinin sosyal açıdan önemini, kullanılan öğretim yönteminin kabul edilebilirliğini ve elde edilen sonuçların anlamlılığını belirlemek üzere sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırmada sosyal geçerliği ortaya koymak üzere öznel değerlendirme yapılmış (Erbaş, 2018), katılımcıların anne-babalarının araştırmanın amacına ve uygulanan yöntemin kabul edilebilirliğine ilişkin görüşleri alınmıştır (Ek 6, Ek,7).

3.7.2. Güvenirlik

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişken güvenirliliği olmak üzere iki tür güvenirlilik verileri toplanmıştır. Bağımlı değişkene yönelik güvenirlilik gözlemciler arası güvenirlilik (GAG) şeklinde değerlendirilmiştir. GAG, birbirinden bağımsız iki gözlemcinin eş zamanlı olarak hedef beceride istedik yönde bir değişiklik olup olmadığını değerlendirmesi ve gözlemcilerin verilerinin karşılaştırılarak analiz edilmesi yoluyla toplanan verilerdir (Erbaş, 2018). GAG verilerini toplamak amacıyla tüm oturumlar video kaydı şeklinde kaydedilmiştir. Daha sonra bu video kayıtları arasından, her bir evre ve her katılımcı için ayrı ayrı ve oturumların %30'u olacak biçimde yansız atama yoluyla güvenirlilik analizinde kullanılacak video kayıtları belirlenmiştir. Belirlenen video kayıtları gözlemci tarafından izlenmiş ve araştırmacının topladığı veriler ile gözlemcinin topladığı veriler karşılaştırılarak uyum yüzdesi hesaplanmıştır. GAG verilerinin katsayılarını hesaplamak amacıyla, araştırma ve gözlemcinin bağımlı değişkenle ilgili topladıkları veriler görüş birliği ve görüş ayrılığı şeklinde kaydedilmiştir. GAG verilerinin katsayılarını hesaplamak için “[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]” formülü kullanılmıştır (Erbaş, 2012, s. 113; Yücesoy-Özkan, 2017b, s. 106). Araştırmada her katılımcı için tüm evrelerden toplanan GAG katsayıları başlama düzeyi oturumları için her üç katılımcıda da %100, müdahale oturumları için iki katılımcıda %100 olurken ilk katılımcı olan Turgut'ta %96, genelleme ve izleme oturumlarında ise her üç katılımcıda da %100 olarak bulunmuştur.

Araştırmada bağımsız değişkene ilişkin ise uygulama güvenirliliği (UG) verileri toplanmıştır. UG, araştırmanın uygulama sürecinin planlanan şekilde uygulanıp uygulanmadığını, hedef becerideki değişikliğin bağımsız değişkenden kaynaklanıp kaynaklanmadığını değerlendirmek amacı taşımaktadır (Erbaş, 2018). UG güvenirliliği GAG

güvenirliğinde olduğu gibi her bir evre ve her katılımcı için ayrı ayrı olacak şekilde oturumların %30'un yansız atama yoluyla belirlenerek toplanmıştır. Gözlemci belirlenen oturumlara ait video görüntülerini izlemiş ve uygulamacının müdahaleyi planlanan şekilde uygulayıp uygulamadığını kaydetmiştir. UG verilerinin katsayılarını hesaplamak için “[(Gözlenen araştırmacı becerisi / Planlanan araştırmacı becerisi) x 100]” formülü kullanılmıştır (Erbaş, 2012, s. 113; Yücesoy-Özkan, 2017, s. 106). Başlama düzeyi, müdahale oturumu, genelleme ve izleme oturumları uygulama güvenilirliği verilerinde her üç katılımcı için; (a) çevre düzenlemesi yapma, (b) oturumları video kaydına alma, (c) öğrencinin hazır olduğunu teyit etme, (d) nesnenin/oyuncağın parçalarını öğrencinin göreceyi ama dokunamayacağı koyma ya da elinde tutarak ulaşılamaz hale getirme, (e) tepkide bulunma süresini (5sn) bekleme, (f) hedef uyarın sunma, (g) doğru tepkiyi pekiştirme ya da yanlış tepkide ve tepkisiz kalmada ipucu sunma, (h) yeni denemeye geçme basamakları tüm oturumlarda %100 olarak kaydedilmiştir.

3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada etkililik, genelleme ve izleme verilerinin yanı sıra sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. İzleyen bölümde öncelikle bu verilerin nasıl toplandığından söz edilmiştir. Ardından da toplanan verilerin analizi açıklanmıştır.

3.8.1. Etkililik verileri

Araştırmada OSB olan çocuklara iletişim başlatmanın kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkililiğini belirlemek için etkililik verileri toplanılmıştır. Her oturum öncesi çevre düzenlemesi yapılmış, deneme başlatılmış, hedef beceri talep edilmiş ve katılımcının tepkisi beklenmiştir. Deneme sırasında katılımcı doğru tepki verirse “+”, yanlış tepki verirse “-”, ipucundan sonra doğru tepki verirse (↑), ipucundan sonra yanlış tepki verirse (↓), tepki vermez ise (/) şeklinde veri toplama formuna işaretleme yapılmıştır. Oturumun sonunda, çocuğa sunulan tepki fırsatları ile çocuğun doğru olarak gerçekleştirdiği tepkiler sayılmış ve doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Doğru tepki yüzdesini hesaplamak için “(Doğru tepki sayısı/Toplam tepki fırsatı sayısı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonunda katılımcının doğru tepki yüzdesi çizgi grafiğine işlenmiştir.

Tek-denekli araştırmalarda uygulanan müdahalenin etkisini belirlemek amacıyla öncelikli olarak görsel analiz yapılmakta ve müdahalenin etkisi görsel olarak düzey, acil etki ve örtüşme gibi ölçütlere göre değerlendirilmektedir. Verileri analiz etmek amacıyla görsel analize ek olarak son yıllarda etki büyüklüğü hesaplamaları da kullanılmaktadır (Rakap vd., 2020).

Görsel analiz, tek-denekli araştırma yöntemlerinde bağımlı değişkenle bağımsız değişken arasındaki nedensel ya da işlevsel ilişkinin belirlenmesi amacıyla, verilerin grafiğe aktarılarak çeşitli değişkenlere göre incelenmesini içermektedir (Rakap, 2015). Bu çalışmada görsel analiz yapılırken acil etki, düzey, eğilim, kararlılık ve örtüşme gibi ölçütler dikkate alınarak, ardışık evreler arasında karşılaştırma yapılmıştır.

Bu çalışmada görsel analize ek olarak etki büyüklüğü hesaplamaları kullanılmıştır. Araştırmada etki büyüklüğünü hesaplamak amacıyla örtüşmeyen veri yüzdesi (ÖRVEY; Scruggs vd., 1987; Rakap vd., 2020) ve başlama düzeyi eğilimi kontrollü Tau (Tau-*U*; Parker vd., 2011; Rakap, 2015; Rakap vd., 2020) kullanılmıştır. Bu bağlamda ÖRVEY müdahale evresinde yer alan ve sayısal değerleri başlama düzeyi evresindeki tüm veri noktalarının sayısal değerlerinden yüksek olan veri noktası sayısının, müdahale evresindeki tüm veri noktalarının sayısına oranı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Tau-*U* ise başlama düzeyinde yer alan terapötik yönlerdeki eğilimi kontrol eden ve başlama düzeyi ile müdahale evresindeki her bir veri noktalarının karşılaştırılması sonucu elde edilmektedir (Rakap vd., 2020).

Bu çalışmada etki büyüklüğü hesaplamaları yapılırken ÖRVEY hesaplamaları elle yapılmış, Tau-*U*'nun hesaplanmasında ise web-tabanlı bir hesaplanma makinesi kullanılmıştır (<https://singlecaseresearch.org/>). Hesaplamalardan elde edilen bulgular alanyazındaki ölçütlere göre yorumlanmıştır. Araştırmada ÖRVEY değeri %50'den, Tau-*U* değeri %20'den küçük olursa müdahale etkisiz; ÖRVEY değeri %50-%69 arasındaysa müdahale sorgulanabilir iken Tau-*U* değeri %20-%59 arasındaysa müdahale orta düzeyde etkili; ÖRVEY değeri %70-%89 arasında, Tau-*U* değeri %60-%79 arasındaysa müdahale etkili; ÖRVEY değeri %90 ve üzeri, Tau-*U* değeri %80 ve üzeri ise müdahale çok etkili müdahale olarak kabul edilmiştir (Rakap vd., 2020; Vannest ve Ninci, 2015).

3.8.2 Genelleme verileri

Araştırmada, katılımcıların kazandıkları iletişim başlatma becerisini farklı kişi, ortam ve araç-gerece genelleyip genellemediklerini ortaya koymak amacıyla ön-test ve son-test şeklinde genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme verilerinin toplanmasında genelleme oturumu veri toplama formu (Ek 10) kullanılmıştır. Genelleme oturumları aynı başlama düzeyi oturumları gibi gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında iletişim başlatma için doğru tepki yüzdesi hesaplanırken “(Doğru tepki sayısı/Toplam tepki fırsatı sayısı) x 100” formülü kullanılmıştır. Doğru tepki yüzdeleri, ön-test ve son-test verileri şeklinde etkililik grafiği

üzerinde gösterilmiş, ayrıca ön-test ve son-test verilerinin arasındaki farkın karşılaştırılması şeklinde analiz edilmiştir.

3.8.3. İzleme verileri

Araştırmada katılımcıların kazandıkları iletişim başlatma becerisini öğretim sona erdikten sonra iki, dört ve altı hafta sonra halen koruyup korumadıklarını belirlemek amacıyla izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumlarındaki verilerin toplanması için başlama düzeyi oturumlarında kullanılan veri toplama formu kullanılmış, doğru tepki yüzdesi de başlama düzeyi oturumlarındakiyle aynı şekilde hesaplanmıştır. Doğru tepki yüzdeleri çizgi grafik üzerinde izleme verisine ait evrede veri noktası biçiminde gösterilmiştir.

3.8.4. Sosyal geçerlik verileri

Araştırmada katılımcıların ebeveynlerinden öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla bir form (Ek 6, Ek 7) hazırlanmış, bu formda araştırma amacının önemiyle, katılımcıların beceriyi edinip edinmedikleri ve genelleyip genelleymediklerine ilişkin sorular yer almıştır. Ayrıca araştırmanın olumlu ve olumsuz yönleriyle, ebeveynlerin ileride fırsat öğretimi ile başka becerilerin öğretilmesini isteyip istemedikleri ve yeniden böyle bir araştırmaya katılmak için gönüllü olup olmayacakları sorulmuştur. Ebeveynlerden elde edilen veriler ise betimsel olarak analiz edilip, özet şeklinde sunulmuştur.

3.9. Araştırma Etiği

Bilimsel araştırmaya başlamadan önce ilk süreç araştırmaya ilişkin etik kurul izninin alınmasıdır. Araştırmayan katılacak olan kişilerin başına gelebilecek olan herhangi bir olumsuz etkiyi önceden belirlemek ve bu olumsuz etkiyi oradan kaldırmak araştırmacının sorumluluğudur. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilmek istenen çalışmayı etik kurallara uygun şekilde yürütmek ve çalışmadaki olası bir etik kaygıları ortadan kaldırmak amacıyla aşağıda belirtilen işlemlere yer verilmiştir.

Araştırmanın etik uygunluğuna ilişkin araştırmacının eğitim gördüğü Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan çalışmanın etik uygunluğuna ilişkin etik kurul kararı alınmıştır. Araştırmada yer alacak katılımcıların ebeveynlerinden hem sözlü hem de yazılı şekilde bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Araştırmacı, çalışma başlamadan önce katılımcılara

istedikleri zaman araştırmadan çekebileceklerini ifade etmiş ve katılımcıların olası endişelerini gidermek amacıyla kendi iletişim bilgilerini paylaşmıştır. Araştırmacı çalışmanın tüm süreçlerinde yanlı olmamaya çalışmış, şeffaf davranmıştır. Uygulama süreçlerinin tümünü katılımcıların evinde ve ebeveynlerin göreceği şekilde gerçekleştirmiştir. Raporlamada katılımcıları açıkça belirtecek bilgiler vermekten kaçınılmış, katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen video kayıtları, yalnızca araştırmacı, gözlemci ve danışman tarafından izlenmiş, beş yıl boyunca saklanmak üzere araştırmacının özel belgelerini tuttuğu bir harici diske aktarılmıştır. Verileri saklamak için gereken süre bittikten sonra bu video kayıtlar imha edilecektir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, OSB olan çocuklara iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkililiğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tüm katılımcıların başlama düzeyi, müdahale ve izleme verileri çizgi grafik üzerinde gösterilmiştir. Bulgular bölümünde ayrıca katılımcıların kazandıkları beceriyi farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genellemelerine ilişkin ön-test ve son-test bulguları da yer almaktadır. İzleyen bölümlerde ise katılımcıların ebeveynlerine ilişkin sosyal geçerlik bulguları açıklanmaktadır.

4.1. Etkililik Bulguları

Araştırmada, OSB olan çocuklara iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkisi incelenmiştir. Bu bölümdeyse fırsat öğretiminin etkililiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Fırsat öğretiminin, OSB olan çocukların iletişim başlatma becerisini kazanma, sürdürme ve genellemelerine ilişkin etkililik bulguları Şekil 4.1’de yer almaktadır. Çizgi grafiğinde başlama düzeyi, müdahale, izleme ve genelleme oturumlarına ait verileri yer gösterilmektedir. Çizgi grafiğinde yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcıların doğru yanıtlarını ifade etmektedir. Fırsat öğretiminin etkisi, tüm katılımcılar için başlama düzeyi ve müdahale oturumları karşılaştırılarak öncelikle görsel analiz yoluyla, daha sonra da etki büyüklüğü hesaplamaları yapılarak ortaya konmaktadır. Etki büyüklüğüne ilişkin bulgular ise tüm katılımcılar için Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Şekil 4.1.’de ilk katılımcı olan Turgut’un başlama düzeyi, müdahale, izleme ve genelleme oturumlarında sergilediği doğru tepkiler yer almaktadır. Şekil 4.1’de de görüldüğü gibi Turgut ile beş başlama düzeyi oturumu gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında Turgut’a istediği nesneyi talep etmesi için 12 fırsat sunulmuştur. Turgut’un başlama düzeyindeki performans düzeyi sırasıyla %0, %2,1, %6,3, %4,2 ve %6,3 olarak belirlenmiştir. Müdahale evresinde hedef becerinin eğilim ve düzeyinde ilerleme olduğu görülmektedir. Turgut’un doğru tepki yüzdesi müdahale evresinin ilk oturumda %20,8 düzeyine çıksa da ilk yedi oturumda önemli bir değişim olmamış, sekizinci oturumdan itibaren (%41,6) bir artış gözlenmiştir. Dokuzuncu oturumdan on beşinci oturuma kadar %80 ile %95 düzeyinde doğru tepki sergileyen Turgut on altıncı oturumdan itibaren üç oturum art arda %100 düzeyinde performans göstererek on sekizinci oturumda belirlenen ölçütü karşılamıştır. Öğretim sona

erdikten iki, dört ve altı hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında da Turgut iletişim başlatma becerisinin %100 düzeyinde korumuştur. Turgut'un iletişim başlatma becerisini farklı kişi, ortam ve araç-gereçlere genelleyip genellemediğini belirlemek üzere gerçekleştirilen ön-test oturumlarında Turgut %0 düzeyinde performans sergilerken, son-test oturumların %100 düzeyinde performans göstermiştir. Turgut'un başlama düzeyinde sergilediği performansa ilişkin verilerin düzeyi ortalamaya göre %3,8, ortancaya göre ise 4,2'dir. Buna karşın müdahale evresindeki performansın düzeyi ortalamaya göre 58,7, ortancaya göre 79,1'dir. Bu değerlere göre Turgut'un başlama düzeyi ile müdahale evresindeki performanslarına ilişkin düzey farkı ortalama dikkate alındığında 54,9, ortanca dikkate alındığında 74,9'dur. Başlama düzeyinden fırsat öğretiminin uygulandığı müdahale evresine geçildiğinde ortaya çıkan acil etki ise 18,6'dır ve acil etkinin düşük olduğu söylenebilir. Turgut'un başlama düzeyi evresi ile müdahale evresindeki performansı karşılaştırılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri ise hem ÖRVEY'e göre hem de Tau-U'ya göre 1.0'dir. Gerek görsel analiz gerekse etki büyüklüğü değerleri, iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkili olduğu göstermektedir.

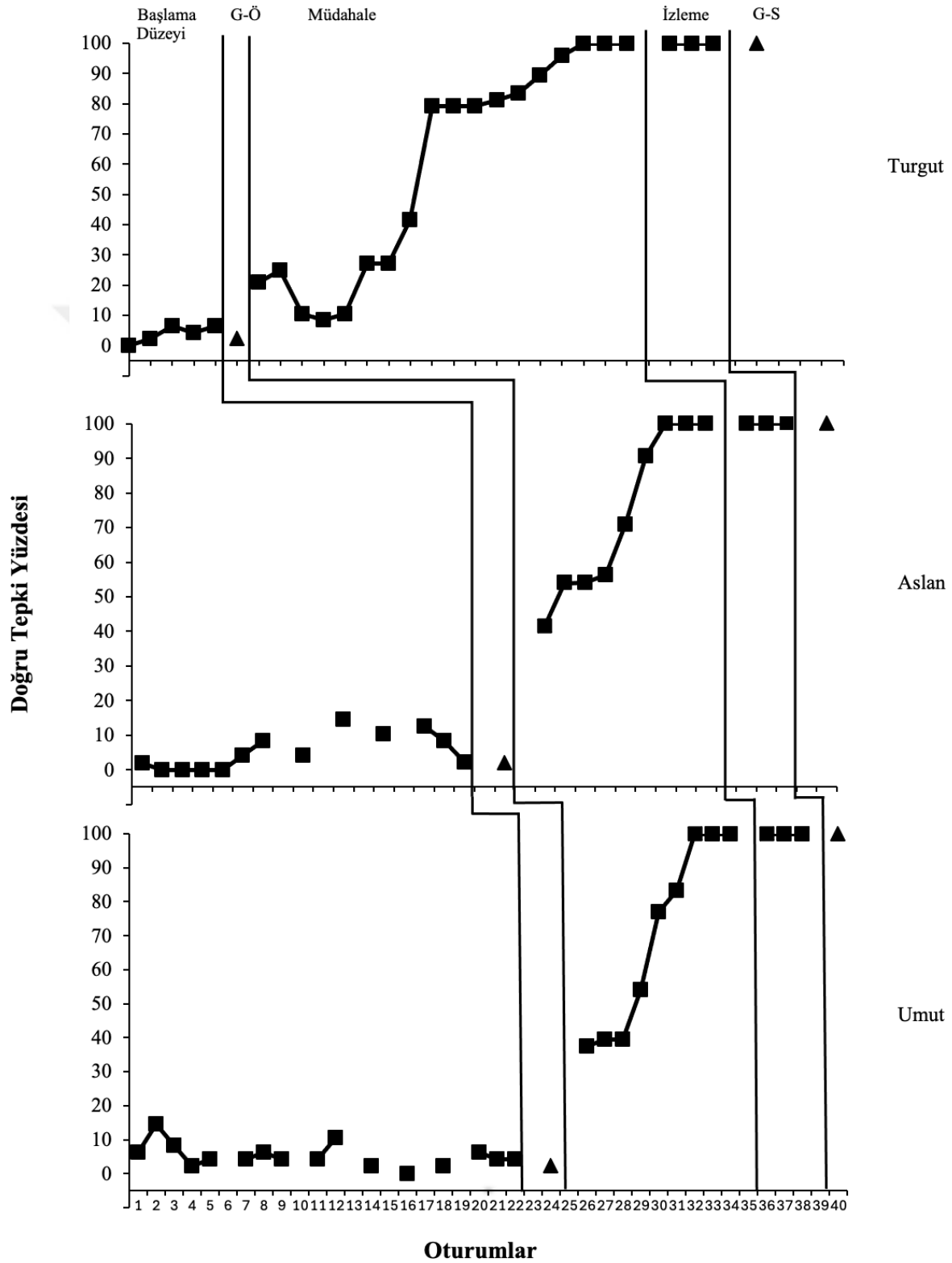
İkinci katılımcı Aslan'ın başlama düzeyi, müdahale, izleme ve genelleme oturumlarında sergilediği doğru tepkiler Şekil 4.1'de görülmektedir. Başlama düzeyi oturumlarında Aslan'a istediği nesneyi talep etmesi için 12 fırsat sunulmuş ve Aslan ile 13 başlama düzeyi oturumu gerçekleştirilmiştir. Aslan'ın başlama düzeyindeki performans düzeyi %0 ile %14,5 arasında değişiklik göstermiştir. Müdahale evresinde hedef becerinin eğilim ve düzeyinde hızlı bir ilerleme olmuş, Aslan'ın doğru tepki yüzdesi müdahale evresinde %41,6 ile %100 arasında değişmekle birlikte yedinci oturumdan itibaren üç oturum art arda %100 düzeyinde performans gözlenmiştir. Aslan dokuzuncu oturumda belirlenen ölçütü karşılaştırmıştır. Öğretimin tamamlanmasının ardından ikinci, dördüncü ve altıncı haftalarda gerçekleştirilen izleme oturumlarında da Aslan iletişim başlatma becerisine ilişkin performansını %100 düzeyinde korumaya devam etmiştir. Aslan iletişim başlatma becerisini farklı kişi, ortam ve araç-gereçlere genellemeye ilişkin ön-test oturumlarında %0 düzeyinde, son-test oturumlarındaysa %100 düzeyinde performans göstermiştir. Aslan'ın başlama düzeyinde sergilediği performansa ilişkin verilerin düzeyi ortalamaya göre %5,1, ortancaya göre ise 4,16'dir. Buna karşın müdahale evresindeki performansın düzeyi ortalamaya göre 74,2, ortancaya göre 70,9'dir. Bu değerlere göre Aslan'ın başlama düzeyi ile müdahale evresindeki performanslarına ilişkin düzey farkı ortalama dikkate alındığında 69,1; ortanca dikkate alındığında 66,8'dir. Başlama düzeyinden fırsat öğretiminin uygulandığı müdahale evresine geçildiğinde ortaya çıkan acil etki ise 39,6'dır.

Bu değere göre orta düzeyde bir acil etkinin varlığından söz edilebilir. Aslan'ın başlama düzeyi evresi ile müdahale evresindeki performansı karşılaştırılarak hesaplama etki büyüklüğü değerleri ise hem ÖRVEY'e göre hem de Tau-U'ya göre 1.0'dir. Gerek görsel analiz gerekse etki büyüklüğü değerleri, iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkili olduğu göstermektedir.

Şekil 4.1'deki üçüncü grafik, Umut'un başlama düzeyi, müdahale, izleme ve genelleme oturumlarında sergilediği doğru tepkileri göstermektedir. Umut ile 16 başlama düzeyi oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlarda Umut'un istediği nesneyi talep etmesi için kendisine 12 fırsat verilmiştir. Umut'un başlama düzeyindeki performans düzeyi %2 ile %14,5 arasında değişmiştir. Müdahale evresine geçildiğinde, hedef beceride hızlı bir değişim görülmüş, hedef becerinin eğilim ve düzeyinde ilerleme olmuştur. Umut'un doğru tepki yüzdesi müdahale evresinin ilk oturumda %37,5'tir. Umut yedinci oturumdan itibaren üç oturum art arda %100 düzeyinde performans göstererek dokuzuncu oturumda belirlenen ölçütü karşılamıştır. Öğretim tamamlandıktan iki, dört ve altı hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında da Umut iletişim başlatma becerisini %100 düzeyinde sergileyerek koruduğunu göstermiştir. Umut genelleme ön-test oturumlarındaki performansı %0 düzeyindeyken, son-test oturumlarındaki performansı %100'dür. Bu sonuçlar Umut'un iletişim başlatma becerisini farklı kişi, ortam ve araç-gereçlere genellediği anlamı taşımaktadır. Umut'un başlama düzeyinde sergilediği performansına ilişkin verilerin düzeyi ortalamaya göre %5,2, ortancaya göre ise 4,1'dir. Buna karşın müdahale evresindeki performansın düzeyi ortalamaya göre 70,1, ortancaya göre 77,0'dir. Bu değerlere göre Umut'un başlama düzeyi ile müdahale evresindeki performanslarına ilişkin düzey farkı ortalama dikkate alındığında 64,9, ortanca dikkate alındığında 72,9'dur. Başlama düzeyinden fırsat öğretiminin uygulandığı müdahale evresine geçildiğinde ortaya çıkan acil etki ise 33,3'tür. Umut için orta düzeyde acil etki olduğu ifade edilebilir. Umut'un başlama düzeyi evresi ile müdahale evresindeki performansı karşılaştırılarak hesaplama etki büyüklüğü değerleri ise hem ÖRVEY'e göre hem de Tau-U'ya göre 1.0'dir. Gerek görsel analiz gerekse etki büyüklüğü değerleri, iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkili olduğu göstermektedir.

Şekil 4.1.

Katılımcıların Başlama Düzeyi, Müdahale, İzleme ve Genelleme Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdeleeri



Tablo 4.1.*Bağımlı Değişkene İlişkin Etki Büyüklüğü*

Katılımcı	Bağımlı Değişken	Etki Büyüklüğü Hesaplama Yöntemi	Değer	Yorum
Turgut	İletişim başlatma	ÖRVEY	1.0	Çok Etkili
		Tau- <i>U</i>	1.0	Çok Büyük Etkili
Aslan	İletişim başlatma	ÖRVEY	1.0	Çok Etkili
		Tau- <i>U</i>	1.0	Çok Büyük Etkili
Umut	İletişim başlatma	ÖRVEY	1.0	Çok Etkili
		Tau- <i>U</i>	1.0	Çok Büyük Etkili

5.1. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinden, öğretimi amaçlanan hedef becerinin önemine, hedef becerinin öğretimi için kullanılan yöntemin kabul edilebilirliğine ve yapılan öğretim sonunda elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Ebeveynlere iletişim başlatma becerisinin çocukları için önemli olup olmadığı sorulmuş, ebeveynlerin üçü de iletişim başlatma becerisinin çocukları için önemli olduğunu ifade etmişler, ayrıca çocuklarının ne istediğini kendilerine göstererek ya da söyleyerek iletişime geçmelerinin yaşam kalitelerini artıracığını, sosyal gelişimleri açısından da önemli ve gerekli olduğunu söyleyerek bu soruya verdikleri yanıtları genişletmişlerdir. Ebeveynlere, iletişim başlatma becerisinin öğretiminde kullanılan fırsat öğretiminin becerinin öğretimindeki kullanılabilirliği sorulmuştur. Ebeveynler gerek iletişim başlatma becerisinin gerekse farklı becerilerin kazandırılmasında fırsat öğretiminin kullanabilir olduğunu, küçük yaşlardaki çocuklarda kullanımının uygun olduğunu söylemişler; ancak, yaşadıkları çevrede fırsat öğretimini kullanabilecek uzman ya da deneyimli öğretmen bulmakta zorlanacaklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlere fırsat öğretimiyle iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasından sonra çocuklarında değişiklik olup olmadığı sorulduğunda, ebeveynler çocuklarının iletişim başlatma becerisini kazandıklarını, beceriyi farklı mekanlarda da kullandıklarını, ne istediklerini açıkça belirttikleri için çocukların problem becerilerinin azaldığını söylemişlerdir. Ebeveynlere

Çalışmanın olumlu ve olumsuz yanları da sorulmuştur. Çalışmanın olumsuz bir yanı olmadığını ifade eden ebeveynler, çalışmanın olumlu yanlarını anlatmak için her üç ebeveyn de çalışmadan sonra çocuklarının kendileriyle daha fazla iletişim kurduklarını belirtmiş ve çocuklarıyla iletişim kurarken yaşadıkları örneklerden söz etmişlerdir. Ebeveynlerden biri bu durumu “*Televizyona bakmak için kumandayı işaret etti*” şeklinde, diğeri “*Artık ağlamadan benden ne istediğini gösterebiliyor*” biçiminde, üçüncü ise “*Çocuğum daha fazla göz kontaktı kurmaya başladı, ortak dikkat becerisi gelişti*” diyerek açıklamıştır. Bir ebeveyn fırsat öğretiminin özelliklerine değinerek çocuğunun yaşının küçük olması nedeniyle doğal ortamda ve etkileşim temelli çalışılmış olmasının çocuğunu motive ettiğini ve öğretime severek katıldığını dile getirmiş ve bu görüşünü, “*Çocuğum genellikle öğretim sürecine uyum sağlayamıyordu ve hep derslerden kaçmaya çalışıyordu*” şeklinde ifade etmiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, amaçlara ilişkin bulgular yorumlanmakta ve tartışılmaktadır. Araştırma sonuçları özetlenirken ayrıca bu sonuçların ne anlama geldiği de tartışılarak gelecekteki araştırmalara ışık tutmak amaçlanmaktadır. Elde edilen veriler ışığında uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada OSB olan çocuklara iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, OSB olan çocuklara iletişim başlatma becerisinin artırılmasında fırsat öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir. Müdahale öncesinde katılımcıların tümü bu beceriyi neredeyse hiç yerine getirmiyorken, öğretim tamamlandıktan sonra her üç katılımcının performansı da ölçütü karşılayacak şekilde olmuştur. Müdahale öncesinde katılımcılardan alınan genelleme verileri katılımcıların beceriyi farklı kişi, ortam ve araç-gereçlere genelleyemediklerini; ancak, müdahale tamamlandıktan sonra bu beceriyi farklı kişi, ortam ve araç-gereçlere tümüyle genelleyeabildikleri görülmektedir. Müdahale sona erdikten 2, 4 ve 6 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında da katılımcıların performanslarını tamamen korumuşlardır. Sosyal geçerlik bulguları ebeveynlerin; iletişim başlatma becerisinin öğretimini çocukları için önemli bulduklarını, fırsat öğretiminin çocuklarına iletişim başlatma becerisinin öğretiminde kullanılabilir olduğunu ve iletişim başlatma becerisinin öğretiminde fırsat öğretimini etkili bulduklarını ortaya koymaktadır.

5.2. Tartışma

Araştırmanın sonuçları, OSB olan çocuklara iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir. Bulgular, OSB olan çocuklara iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiğini farklı ülkelerde ve kültürlerde inceleyen diğer araştırmaların bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir (ör., Cebeci, 2015; Gobadze, 2022; Horasan ve Birkan, 2015; Neely vd., 2020; Ryan vd., 2008).

Araştırma bulguları incelenirken vurgulanması gereken hususlardan biri katılımcılar için gerçekleştirilen müdahale oturumlarının sayısının farklılaşmasıdır. İlk katılımcı Turgut'un iletişim başlatma becerisine ilişkin ölçüte ulaşması için 15 oturuma gereksinim duyulmasına karşın, diğer iki katılımcı dokuzar oturumda ölçüte ulaşmışlardır. Turgut'un performansını gösteren çizgi grafiği incelendiğinde, müdahale evresinin üçüncü oturumunda Turgut'un performansında bir düşüş yaşandığı görülmektedir. Gerek çocukla ilgili gözlemler gerekse ebeveynlerle yapılan görüşme sonuçları, bu performans düşüşünün katılımcının eğitime ilişkin geçmişteki kötü tecrübesine bağlı olabileceğini düşündürmektedir. Bu araştırma başlamadan hemen önce katılımcı bir eğitim kurumuna devam etmekteyken, eğitim sunan personelle olumsuz olaylar ve deneyimler yaşamış, ardından da eğitim kurumundan ayrılmıştır. Bu süreçte çocuk eğitsel girişimlere ve eğitimcilere karşı tepki geliştirmiştir. Araştırmaya başlanmasıyla birlikte katılımcıda güven eksikliği ve kaygı gibi duygusal alanlarda güçlük çektiği gözlemlenmiştir. Turgut'un performansındaki düşüşün bu geçmiş deneyime bağlı olabileceği, yedinci müdahale oturumu sonrasındaki hızlı artışın, Turgut'un araştırmacıya alışması ve sürece uyum sağlamasıyla ilişkili olabileceği düşünülmüştür.

Araştırma bulguları, fırsat öğretimi kullanılarak edinilen iletişim başlatma becerisinin öğretim sona erdikten sonra da kullanılmaya devam ettiğini raporlamaktadır. Araştırmadan elde edilen izleme bulguları, diğer araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir (Cebeci, 2015; Gobadze, 2022; Horasan ve Birkan, 2015; Lane vd., 2016; Okatan, 2019). Charlop-Christy ve Carpenter (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da çocuklar öğrendikleri becerileri haftalar sonra sergilemeye devam etmişlerdir. Edinilen bir becerinin öğretimden sonra da sürdürülmesi pek çok açıdan önemlidir. Edinilen bu beceri günlük yaşam içinde gereksinim ortaya çıktığında kendiliğinden kullanılabileceği için çocuğu günlük yaşama hazır hale getirebilir (Fenske vd., 2001), yeni ve karmaşık beceriler için ön koşul olabilir (Blackwell ve Stockall, 2021) ve genellemeyi başka bir ifadeyle becerinin farklı koşullarda da kullanımını sağlayabilir (Horasan ve Birkan, 2015). Tüm bu katkıları düşünüldüğünde, edinilen bir becerinin edinimden çok uzun süre halen korunuyor olması çok önemli görünmektedir.

Araştırmada ayrıca, kazanılan becerinin farklı kişi, ortam ve araç-gereçlere genellendiğine ilişkin bulgulara da yer verilmektedir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgularla alanyazında yer alan önceki araştırmaların bulguları paralellik göstermektedir (Cebeci, 2015; Gobadze, 2022; Okatan, 2019; McGee ve Daly, 2007). Örneğin, Okatan'ın (2019) yaptığı bir araştırmada çocuklara öğretilmiş iletişim becerisinin sınıf ortamında akranlarla iletişim kurmak için sergilendiğine ve Gobadze'nin (2022) yürüttüğü bir araştırmada

da çocukların edinmiş oldukları becerileri günlük yaşamda ve farklı ortamlarda kullandıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öte yandan mevcut araştırma, önceki araştırmaların bulgularından farklılaşmaktadır. Örneğin, Horasan ve Birkan (2015) tarafından yapılan çalışmada iki katılımcının edindikleri becerileri farklı koşullara genellemede belirlenen ölçütü yakalayamadıkları belirlenmiştir. OSB olan çocuklar yeni öğretilen iletişim becerilerini günlük yaşamdaki doğal ortamlara genellemede ve işlevsel iletişim kurmada çoğunlukla zorluklar yaşarlar (Paul, 2008). Bu nedenle OSB olan çocuklara öğretim yaparken yüksek düzeyde genellemeyle sonuçlanan yöntem ve uygulamaları kullanmak önemli ve gereklidir (Hampton vd., 2020). Fırsat öğretimi de yüksek düzeyde genellemeyi sağlayan uygulamalardan biridir ve alanyazında fırsat öğretiminin genellemeyi olumlu yönde desteklediğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Örneğin, Charlop-Christy ve Carpenter'ın (2000) gerçekleştirdikleri bir araştırmada OSB olan çocuklara ifade edici dil becerilerinin öğretiminde fırsat öğretimi ile ayırık denemelerle öğretim karşılaştırılmıştır. Her iki yöntemle de edinime ilişkin olumlu sonuçlar elde edilmesine rağmen fırsat öğretiminin genelleme açısından ayırık denemelerle öğretime göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın son bulgusu, fırsat öğretime ilişkin katılımcıların ebeveynleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen sosyal geçerlik bulgularıdır. Araştırmaya katılan çocukların ebeveynleri, araştırma sonrasında çocuklarında ilerleme gördüklerini, çocuklarının hedeflenen beceriyi kısa bir sürede edindiklerini ve becerinin öğretimden sonra da sürdürüldüğüne yönelik olumlu görüşler bildirmişlerdir. Bu bulgular alanyazındaki diğer çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Cebeci, 2015; Horasan ve Birkan, 2015;). Ayrıca alanyazında, fırsat öğretimi kullanılarak yapılan çalışmalarda yalnızca öğretilmesi hedeflenmiş becerilerin değil hedeflenmemiş becerilerde de (ör, dikkat, göz kontağı, ses çıktıları) artış olduğu ifade edilmektedir (Cebeci, 2015; Gobadze, 2022; Neely vd., 2016; Okatan, 2019; Ryan vd., 2008). Bu da mevcut araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Örneğin, Cebeci tarafından (2015) gerçekleştirilen çalışmada ebeveynler, öğretilmesi hedeflenen becerilerin dışında çocuklarının daha fazla sözcük kullanarak iletişime geçtiklerini ifade etmişler, ayrıca çocukların iletişim becerilerini kazanmalarıyla birlikte problem davranışlarında azalma olduğunu bildirmişlerdir. Okatan'ın (2009) araştırmasında da çocuklara fırsat öğretimi kullanılarak sosyal becerilerin öğretimi yapılmış ve araştırma sonucunda çocukların sosyal becerilerinin yanı sıra akademik becerilerinde de artışlar olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde Horasan ve Birkan'ın (2015) yürüttükleri çalışmada çocuklara kaybolan nesneleri sözcük kullanarak talep etme becerisinin öğretimi yapılmış, bu becerinin edinimiyle birlikte çocukların problem

davranışlarında da azalma meydana geldiği belirtilmiştir. Mevcut çalışmada da önceki araştırmalarla benzer şekilde, ebeveynler, çocuklarına talep etme yoluyla iletişim başlatma becerisi öğretilmesine karşın, çocuklarının problem davranışlarının azaldığı, ortak dikkat ve göz kontağı becerilerindeyse artış olduğunu dile getirmişlerdir. Elde edilen bu bulgu, problem davranışların iletişim yetersizliklerinden kaynaklandığını ve iletişim becerileri kazandırıldığında çocukların problem davranışlarında azalma olduğunu gösteren bulguları doğrular niteliktedir (Boonen vd., 2014; Cebeci, 2015; Töret vd., 2014).

Bu araştırmadan elde edilen bulguların fırsat öğretimiyle ilişkili alanyazını birkaç konuda genişlettiği düşünülmektedir. İlk olarak, OSB olan çocuklarda fırsat öğretiminin kullanıldığı ve gerek iletişim (ör. Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Cebeci, 2015; Horasan ve Birkan, 2015; McGee vd., 1992; Neely vd., 2020; Ryan vd., 2008) gerekse sosyal becerilerin öğretiminin (ör. Gobadze, 2022; Neely vd., 2016; Okatan, 2019) kazandırılmaya çalışıldığı bu araştırmalarda katılımcıların yaşlarının genellikle 5-12 arasında değiştiği görülmektedir. Yalnızca bir araştırmada (İnce, 2019) katılımcıların yaşları 3-4 arasındadır. Mevcut araştırmada ise katılımcıların yaşları 2-3 arasında değişmektedir. Bu durum, iletişim becerilerinin kazanılması açısından önemli olan çok daha küçük yaş grubunda da fırsat öğretiminin etkisini ortaya koymak bakımından alanyazına katkıda bulunabilir. Küçük yaş grubundaki çocuklara öğretim yapmak, yaş grubunun özelliklerine bağlı olarak çeşitli zorluklar içerebilir. Küçük yaş grubundaki çocukların dikkat sürelerinin kısa olduğu dikkate alındığında (Colombo, 2012), öğretim sürecinde sürekli ve etkili dikkat çekmek gerekebilir, öğretim sürecinde bireyselleştirilmiş yaklaşımlar kullanabilir, anlık kararlar vermek gerekebilir. Dolayısıyla bu yaş grubu çocuklarda yapılandırılmış ve masa başı çalışmalar yapmak yerine doğal ortamlarda ve bağlamlarda doğal öğretim yöntemlerini kullanarak öğretim yapmak önemli hale gelmektedir (Fenske vd., 2001). Diğer yandan, küçük yaş grubundaki çocuklar nesne, oyuncak ve yiyecek gibi somut olumlu pekiştireçlerle kolaylıkla motive olabildikleri için (Hardy ve McLeod, 2020) müdahale sürecinde kendilerine öğretilen yeni becerileri hızla da kavrayabilirler.

Mevcut araştırmanın alanyazını genişletebileceği düşünülen ikinci husus, katılımcılara kazandırılan iletişim becerisinin özelliğidir. Önceki araştırmalarda sıklıkla, alıcı dil becerileri (McGee vd., 1983), sözel talep etme yoluyla iletişim başlatma becerileri (ör. Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Horasan ve Birkan, 2015; Neely vd., 2016; Ryan vd., 2008) ve sosyal beceriler üzerinde (ör. Gobadze, 2022; İnce, 2019; Okatan, 2019) çalışıldığı dikkat çekmektedir. Görüldüğü üzere yapılan önceki araştırmalarda katılımcılar ses çıktılarına, az ya da ileri düzeyde konuşma becerilerine sahiptir. Oysa bu araştırmada katılımcılar konuşma becerisine sahip

değillerdir, hatta hiçbirinin ses çıktısı dahi bulunmamaktadır. Sözel becerilerde sınırlılık gösteren çocuklar için jest, mimik ve işaretler alternatif iletişim biçimi olarak düşünülmektedir (Lai vd., 2014). OSB olan çocuklara yalnızca sözel beceriler değil, işaret etme ve gösterme gibi söz öncesi iletişim becerilerinin öğretilmesi de gerekmektedir (Filipek vd., 1999). Sözel olmayan iletişim becerilerinin OSB olan çocukların erken dil becerilerini kazanmasında önemli bir role sahip olduğu (Gillespie-Lynch vd., 2015), sözel olmayan becerilerin öğretilmesiyle sözel becerilerin gelişiminin de önemli ölçüde desteklendiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla mevcut araştırmanın, farklı bir kültürde, jest, mimik ve işaret kullanarak talep etme yoluyla iletişim başlatma becerisi kazandırmayı amaçlamasının alanyazını genişleterek katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Fırsat öğretimi, yapılandırılmış şekilde ve masa başında gerçekleşme zorunluluğunun olmaması, öğretimin doğal ortamlarda sunulabilmesi ve küçük yaştaki çocuklara iletişim ve etkileşim becerilerinin geliştirilmesinde olumlu sonuçlar sağlaması gibi nedenlerle yararlı ve öğretim için çok sayıda fırsat yaratan bir uygulamadır. Bu özellikleri de fırsat öğretimini daha güçlü kılmaktadır. Bu yararlarına rağmen gerek fırsat öğretimi gerekse diğer doğal öğretim yöntemleri Azerbaycan'da OSB olan çocuklarla çalışan uzmanlar tarafından yeterince tanınmamakta ve kullanılmamaktadır (Yücesoy-Özkan & Safarova, 2023). Bu araştırma, OSB olan çocuklara beceri öğretiminde fırsat öğretiminin kullanıldığı Azerbaycan'daki ilk çalışma olması ve Azerbaycan'daki uzmanlara ya da ebeveynlere yol gösterici ve rehberlik edici bir rol üstlenmesi önemlidir ve bu özelliğin araştırmayı güçlü kıldığı düşünülmektedir.

Araştırmanın güçlü yanlarının yanı sıra birtakım sınırlılıkları da vardır. Bunlardan birincisi, pilot çalışma yapılmamış olmasıdır. Araştırmaya katılım için ön koşulları taşıyan katılımcı bulmak çok güç olduğundan ve araştırmacı pilot çalışma yapmak için başka katılımcı bulamadığından, araştırmanın deney sürecini uygulamadan önce pilot çalışma gerçekleştirilmemiştir. Bu durumun araştırmacının davranışlarını etkilemiş olabileceği ve bulguları yorumlarken bir sınırlılık olarak göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı, öğretim sürecinin çocukların doğal ortamları olan evlerinde yapılmış olmasına karşın çocukların doğal rutinleri içerisinde değil, öğretim için özel olarak planlanmış öğretim zamanlarında yapılmış olmasıdır. Araştırmacının çocukların doğal rutinlerinin olduğu tüm zamanlarda çocukların evlerinde olması ya da onlarla uzun süreli zaman geçirmesi mümkün olmadığından, doğal rutinler kullanılamamış, öğretim için özel planlamalar yapılmıştır. Bu durum doğal öğretim yöntemlerinin özellikleri dikkate alındığında, bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Üçüncü sınırlılık ise, deney sürecinde kullanılan

etkinliklerin çok sınırlı olmasıdır. Araştırmanın deney sürecinde her bir katılımcı için biri müdahale, diğeri genelleme oturumlarında olmak üzere yalnızca iki etkinlik ve araç-gereçle öğretim gerçekleştirilmiş, çoklu örnekle öğretim, yaygın örneklerle öğretim ya da yeterli sayıda örneklerle öğretim gibi birden fazla etkinlik ya da araç-gereç kullanılarak yürütülmemiştir. Doğal ortamlarda gerçekleşen etkinlikler ve bu etkinliklerde kullanılan araç-gereçler değişkenlik gösterdiğinden, bu araştırmada böyle bir çeşitlendirmeye gidilmemiş olması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Fırsat öğretimi uygulanması sistemli ve etkili bir yöntem olduğu için ebeveynlere ve akranlara fırsat öğretiminin kullanımı öğretilir.
- Fırsat öğretiminin ebeveynler ve akranlar tarafından uygulanması için onlara eğitim verilebilir ya da destek hizmetleri sunulabilir.
- Fırsat öğretiminin ebeveynler ve akranlar tarafından uygulanması için yöntemi adım adım açıklayan kılavuzlar ya da el kitapları hazırlanabilir.
- Doğal öğretimi, OSB olan çocuklar için kanıta dayalı bir uygulama olduğu için Azerbaycan'da öğretmen ya da uzman yetiştiren üniversitelerin ders programlarına ders olarak eklenebilir.
- Fırsat öğretiminin Azerbaycan genelinde hem özel eğitim okullarında hem de kaynaştırma ortamlarında yaygınlaşmasına ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlere uygulama sırasında geri bildirim verilerek ve destek sağlanarak, öğretmenler fırsat öğretimini etkili bir şekilde kullanmaları için teşvik edilebilir.

5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Fırsat öğretiminin farklı becerilerin öğretimi üzerinde etkisi incelenebilir.
- Fırsat öğretiminin farklı tanı ve yaş grubundan katılımcılara çeşitli becerilerin öğretimindeki etkileri sıranabilir.
- Fırsat öğretiminin yalnızca okul ve ev ortamında değil farklı ve toplumsal ortamlarda kullanıldığı araştırmalar tasarlanabilir.

- Fırsat öğretiminin çoklu örneklerle öğretim, yaygın örneklerle öğretim ya da yeterli sayıda öğretim gibi genelleme stratejileri kullanılarak etkilerinin değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.
- Fırsat öğretiminin farklı uygulamalarla etkilerinin karşılaştırıldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Akalın, Ş., & Sucuoğlu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 739–758.
- Akdağ, Z., & Haser, Ç. (2017). Beginning early childhood education teachers' struggle with inclusion in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(2), 219–231. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1273197>
- Akın Bülbül, İ. ve Özdemir, S. (2017). Ortak dikkat becerilerinin kuramsal temelleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 195–220. <https://doi.org/10.7822/omuefd.327398>
- Al-Gashany, A.Q., & Chandra, S. (2022). Effectiveness of discrete trial teaching and incidental teaching strategy to develop receptive language skills among children with ASD, Yemen (comparison study). *Peer Reviewed & Refereed Journal* 9(69), 2278–8808.
- Alak, G. (2014). Otizmli çocuklarda sembolik oyunun dil gelişimi ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(02), 45–61. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000198
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anderson, D. K., Lord, C., Risi, S., DiLavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A., Welch, K., & Pickles, A. (2007). Patterns of growth in verbal abilities among children with autism spectrum disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(4), 594–604. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.4.594>
- Angkhana, K. (2018). Using a social story intervention to decrease inappropriate behavior of preschool children with autism. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 90–97. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.019>
- Balaguru, S. (2004). Acculturation and its impact on child rearing and child behavioral problems: A study of Asian-Indian immigrant families. Unpublished PhD Dissertation, The Faculty of the Curry School of Education University of Virginia. Virginia, US.
- Barlow, D. H., Nock, M., & Hersen, M. (2008). *Single case research designs: Strategies for studying behavior change* (3rd ed). Allyn & Bacon.

- Bartolucci, G., Pierce, S. J., & Streiner, D. (1980). Cross-sectional studies of grammatical morphemes in autistic and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(1), 39–50. <https://doi.org/10.1007/BF02408431>
- Blackwell, W., & Stockall, N. (2021). Incidental teaching of conversational skills for students with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*, 54(2), 116–123. <https://doi.org/10.1177/0040059921990405>
- Boonen, H., Maljaars, J., Lambrechts, G., Zink, I., Van Leeuwen, K., & Noens, I. (2014). Behavior problems among school-aged children with autism spectrum disorder: Associations with children's communication difficulties and parenting behaviors. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(6), 716–725. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.03.008>
- Bozkus Genç, G. & Yucesoy Ozkan, Ş. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için temel tepki öğretimi: Genel bir bakış. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 6. 221–246.
- Bricker D, Squires J, Mounts L, Potter L, Nickel R, Twombly E, & Farrell J (1999). *Ages & Stages Questionnaires: A parent-completed child-monitoring system*. Paul H. Brookes Publishing Co. [[Google Scholar](#)]
- Calder, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2012). “Sometimes I want to play by myself:” Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, 17, 286–316. <https://doi.org/10.1177/1362361312467866>
- Cannella-Malone, H. I., Tullis, C. A., & Kazee, A. R. (2011). Using antecedent exercise to decrease challenging behavior in boys with developmental disabilities and an emotional disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 230–239. <https://doi.org/10.1177/1098300711406122>
- Carbone, P. S., Murphy, N. A., Norlin, C., Azor, V., Sheng, X., & Young, P. C. (2013). Parent and pediatrician perspectives regarding the primary care of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 964–972. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1640-7>
- Carpenter, M., & Tomasello, M. (2000). Joint attention, cultural learning, and language acquisition: Implications for children with autism. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 31–54). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Carter, A. S., Davis, N. O., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2005). Social development in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive*

- developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior* (3rd ed., pp. 312–334). John Wiley & Sons, Inc.
- Cebeci, S. (2015). *Okul öncesi düzeydeki otizmlı öğrencilere iletişim becerilerinin fırsat öğretimi süreci ile yardımcı personel tarafından öğretiminin etkililiği*. (Tez No. 7394741). [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]
- Çelik, S. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programının (ODÖP) etkililiğinin incelenmesi*. (Tez No. 544399). [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]
- Chandler, S., Christie, P., Newson, E., & Prevezer, W. (2002). Developing a diagnostic and intervention package for 2- to 3-year-olds with autism: outcomes of the frameworks for communication approach. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 6(1), 47–69. <https://doi.org/10.1177/1362361302006001005>
- Charlop-Christy, M. H., & Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 12–21. <https://doi.org/10.1177/10983007030050010101>
- Charman, T., Drew, A., Baird, C., & Baird, G. (2003). Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the MacArthur Communicative Development Inventory (Infant Form). *Journal of Child Language*, 30(1), 213–236. <https://doi.org/10.1017/s0305000902005482>
- Chen, X., Liu, M., Li, B., Cen, G., Chen, H., & Wang, L. (2000). Maternal authoritative and authoritarian attitudes and mother–child interactions and relationships in urban China. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 119–126. <https://doi.org/10.1080/016502500383557>
- Choi, B., Leech, K. A., Tager-Flusberg, H., & Nelson, C. A. (2018). Development of fine motor skills is associated with expressive language outcomes in infants at high and low risk for autism spectrum disorder. *Journal of Neuro Developmental Disorders*, 10(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s11689-018-9231-3>
- Colombo, J., Kannass, K. N., Walker, D., & Brez, C. G. (2012). The development of attention in infancy and early childhood: Implications for early childhood and early intervention. In S. L. Odom, E. P. Pungello, & N. Gardner-Neblett (Eds.), *Infants, toddlers, and families in poverty: Research implications for early child care* (pp. 21–48). The Guilford Press.

- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- De Marchena, A. B., & Eigsti, I.M. (2014). Context counts: The impact of social context on gesture rate in verbally fluent adolescents with autism spectrum disorder. *Gesture*, 14(3), 375–393. <https://doi.org/10.1075/gest.14.3.05mar>
- Dechsling, A., Orm, S., Kalandadze, T., Sütterlin, S., Øien, R. A., Shic, F., & Nordahl-Hansen, A. (2022). Virtual and augmented reality in social skills interventions for individuals with autism spectrum disorder: A Scoping Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(11), 4692–4707. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05338-5>
- Durand, V. M., & Merges, E. (2001). Functional communication training: A contemporary behavior analytic intervention for problem behaviors. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 110–119. <https://doi.org/10.1177/108835760101600207>
- Dyck, M. J., Ferguson, K., & Shocher, I. M. (2001). Do autism spectrum disorders differ from each other and from non-spectrum disorders in emotion recognition tests? *European Child and Adolescent Psychiatry*, 10(2), 105–116. <https://doi.org/10.1007/s007870170033>
- Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 82(10), 139–146.
- Eigsti, I. M., Bennetto, L., & Dadlani, M. B. (2007). Beyond pragmatics: morphosyntactic development in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1007–1023. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0239-2>
- Ellis Weismer, S., Lord, C., & Esler, A.N. (2010). Early language patterns of toddlers on the autism spectrum compared to toddlers with developmental delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1259–1273.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (ss. 109–154). Türk Psikologlar Derneği.
- Farmer-Dougan, V. (1994). Increasing requests by adults with developmental disabilities using incidental teaching by peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 533–544. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-533>
- Fenske, E. C., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A not-discrete-trial teaching procedure. In C. Maurice, G. Green, & R. M. Foxx (Eds.). *Making a difference: Behavioral Intervention for Autism* (pp. 75–82). PRO-ED.

- Ferguson, E. F., Nahmias, A. S., Crabbe, S., Liu, T., Mandell, D. S., & Parish-Morris, J. (2020). Social language opportunities for preschoolers with autism: Insights from audio recordings in urban classrooms. *Autism*, 24(5), 1232–1245. <https://doi.org/10.1177/1362361319894835>
- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Baranek, G. T., Cook, E. H., Jr, Dawson, G., Gordon, B., Gravel, J. S., Johnson, C. P., Kallen, R. J., Levy, S. E., Minshew, N. J., Ozonoff, S., Prizant, B. M., Rapin, I., Rogers, S. J., Stone, W. L., Teplin, S., Tuchman, R. F., & Volkmar, F. R. (1999). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(6), 439–484. <https://doi.org/10.1023/a:1021943802493>
- Fournier, K. A., Hass, C. J., Naik, S. K., Lodha, N., & Cauraugh, J. H. (2010). Motor coordination in autism spectrum disorders: a synthesis and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1227–1240. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0981-3>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Franchini, M., Armstrong, V. L., Schaer, M., & Smith, I. M. (2019). Initiation of joint attention and related visual attention processes in infants with autism spectrum disorder: Literature review. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 25(3), 287–317. <https://doi.org/10.1080/09297049.2018.1490706>
- Gillespie-Lynch, K., Brooks, P. J., Someki, F., Obeid, R., Shane-Simpson, C., Kapp, S. K., Daou, N., & Smith, D. S. (2015). Changing college students' conceptions of autism: an online training to increase knowledge and decrease stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2553–2566. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2422-9>
- Gobadze, T. (2022). *Oti zm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği* (Tez No. 722970). [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]
- Goldin-Meadow, S. (2006). Talking and thinking with our hands. *Current Directions in Psychological Science*, 15(1), 34–39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00402.x>
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/105381519001400101>
- Güven, D., & Vuran, S. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde grup müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(01), 29–51. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000218

- Hampton, L. H., Kaiser, A. P., Nietfeld, J. P., & Khachoyan, A. (2021). Generalized effects of naturalistic social communication intervention for minimally verbal children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(1), 75–87. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04521-4>
- Hardy, J. K., & McLeod, R. H. (2020). Using positive reinforcement with young children. *Beyond Behavior*, 29(2), 95–107. <https://doi.org/10.1177/1074295620915724>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 411–420. <https://doi.org/10.1901/jaba.1975.8-411>
- Hauck, M., Fein, D., Waterhouse, L., & Feinstein, S. (1995). Social initiations by autistic children to adults and other children. *Autism and Other Developmental Disorders*, 25(6), 579–595. <https://doi.org/10.1007/BF02178189>
- Hedge, M. N., & Maul, C. A. (2006). *Language disorders in children: An evidence-based approach to assessment and treatment*. Pearson Education.
- Hobson, R. P., & Lee, A. (1999). Imitation and identification in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(4), 649–659. <http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00481>
- Horasan, M., & Birkan, B., (2015). Fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kaybolan nesnelerini sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 361–383.
- Hostetter, A. B. (2011). When do gestures communicate? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 137(2), 297–315. <https://doi.org/10.1037/a0022128>
- Huang, Y., Wong, M. K., Lam, W. Y., Cheng, C. H., & So, W. C. (2022). What affects gestural learning in children with and without Autism? The role of prior knowledge and imitation. *Research in Developmental Disabilities*, 129, 104–305. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104305>
- İnce, G. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sözel yardım talep etme becerisinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği* (Tez No. 551185). [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]
- Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants and Young Children*, 21(2), 107–119. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000314482.24087.14>
- Ingersoll, B., & Meyer, K. (2011). Do object and gesture imitation skills represent independent dimensions in autism? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(5), 421–431. <https://doi.org/10.1007/s10882-011-9237-1>

- Jiang, C. C., Lin, L. S., Long, S., Ke, X. Y., Fukunaga, K., Lu, Y. M., & Han, F. (2022). Signalling pathways in autism spectrum disorder: mechanisms and therapeutic implications. *Signal Transduction and Targeted Therapy*, 7(1), 229. <https://doi.org/10.1038/s41392-022-01081-0>
- Jones, E. A., Feeley, K. M., & Takacs, J. (2007). Teaching spontaneous responses to young children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(3), 565–570. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.40-565>
- Julien, H. M., & Reichle, J. (2016). A comparison of high and low dosages of a component of milieu teaching strategies for two preschool-age learners with autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(1), 87–98. https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-15-0035
- Kaiser A. P., & Hampton L. H. (2017). Enhanced milieu teaching. In McCauley R., Fey M., & Gilliam R. (Eds.). *Treatment of language disorders in children* (2nd ed.). Brookes.
- Kaiser, A. P., & Grimm, J. C. (2005). Teaching functional communication skills. In M. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (pp. 447–488). Upper Saddle River.
- Kaiser, A. P., Terry B. Hancock & Jennifer P. Nietfeld. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*, (11)4, 423–446. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104_4
- Kaiser, M. D., Hudac, C. M., Shultz, S., Lee, S. M., Cheung, C., Berken, A. M., Deen, B., Pitskel, N. B., Sugrue, D. R., Voos, A. C., Saulnier, C. A., Ventola, P., Wolf, J. M., Klin, A., Vander Wyk, B. C., & Pelphrey, K. A. (2010). Neural signatures of autism. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(49), 21223–21228. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010412107>
- Karaaslan, O., Diken, I. H., & Mahoney, G. (2013). A randomized control study of responsive teaching with young turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 18–27. <https://doi.org/10.1177/0271121411429749>
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 47(6), 611–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x>

- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Kennedy, C. H. (2002). The maintenance of behavior changes as an indicator of social validity. *Behavior Modification*, 26(5), 594–604. <https://doi.org/10.1177/014544502236652>
- Kırcaali-İftar, G. & Odluyurt, S. (2013). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss.328–368). Vize Yayıncılık.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F., & Cohen, D. (2002). Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situations as predictors of social competence in individuals with autism. *Archives of General Psychiatry*, 59(9), 809–816. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.59.9.809>
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., & Carter, C. M., (1999). Pivotal response intervention: Overview of approach. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(3), 174–85.
- Koegel, L. K., Singh, A. K., & Koegel, R. L. (2010). Improving motivation for academics in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1057–1066. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0962-6>
- Krstovska-Guerrero, I., & Jones, E. A. (2013). Joint attention in autism: teaching smiling coordinated with gaze to respond to joint attention bids. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 93–108. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.07.007>
- Kuder, S. J. (1997). *Teaching students with language and communication disabilities*. Allyn & Bacon.
- Kuhl P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews. Neuroscience*, 5(11), 831–843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>
- Kulaksızoğlu, A. (2017). *Ergenlik Psikolojisi* (19. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Lai, M. C., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *Lancet (London, England)*, 383(9920), 896–910. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1)
- Lane, J. D., Shepley, C., Sartini, E., & Hogue, A. (2020). Modifying a naturalistic language intervention for use in an elementary school classroom. *Autism and Developmental Language Impairments*, 5, 1–13. <https://doi.org/10.1177/2396941519896925>
- Ledford, J. R., Whiteside, E., & Severini, K. E. (2018). A systematic review of interventions for feeding-related behaviors for individuals with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 52, 69–80. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.04.008>

- Lidstone, D. E., & Mostofsky, S. H. (2021). Moving toward understanding autism: visual-motor integration, imitation, and social skill development. *Pediatric Neurology*, 122, 98–105. <https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2021.06.010>
- Locke, J., Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Kretzmann, M., & Jacobs, J. (2013). Social network changes over the school year among elementary school-aged children with and without an autism spectrum disorder. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 5(1), 38–47. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9092-y>
- Luyster, R., Lopez, K., & Lord, C. (2007). Characterizing communicative development in children referred for autism spectrum disorders using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI). *Journal of Child Language*, 34(3), 623–654. <https://doi.org/10.1017/s0305000907008094>
- Ma, Z. (2022). Using telehealth parent training to teach Chinese parents of children with ASD to implement incidental teaching [Doctoral dissertation, University of Kansas]
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., Nguyen, R. H. N., ... Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries*, 72(2), 1–14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- Mancil, G. R., Conroy, M. A., & Haydon, T. F. (2009). Effects of a modified milieu therapy intervention on the social communicative behaviors of young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 149–163. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0613-3>
- Maviş, İ. (2004). Türk anne-babaların çocuklarıyla etkileşim profili. A. Konrot (Ed.), 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde Sunulmuş Bildiri. Özel Eğitimden Yansımalar (1. bs.). Ankara: Kök Yayıncılık, 155–164.
- McGee, G. G., & Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 112–123.
- McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B., & Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 117–126. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-117>

- McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(1), 17–31. <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-17>
- McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1986). An extension of incidental teaching procedures to reading instruction for autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(2), 147–157.
- McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., & McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental-teaching procedure for autistic youth: Acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(3), 329–338. <https://doi.org/10.1901/jaba.1983.16-329>
- Mirenda, P. (2003). Toward a functional augmentative and alternative communication for students with autism: Manual signs, graphic symbols, and voice output communication aids. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(3), 203–216. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2003/017\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/017))
- Morett, L. M., O’Hearn, K., Luna, B., & Ghuman, A. S. (2016). Altered gesture and speech production in ASD detract from in-person communicative quality. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 998–1012. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2645-9>.
- Morgan, D. L., & Morgan, R. K. (2009). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483329697>
- Mundy, P. C. (2016). *Autism and joint attention: Development, neuroscience, and clinical fundamentals*. The Guilford Press.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78(3), 938–954. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x>
- Mutlu, E. C. (1999). Uluslararası işletmecilik. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Myers, S. M., Johnson, C. P., & American Academy of Pediatrics Council on Children with Disabilities (2007). Management of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1162–1182. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-2362>
- Neely, L., Gerow, S., & Rispoli, M. (2016). Treatment of echolalia in individuals with autism spectrum disorder: a systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 3, 82–91. <https://doi.org/10.1007/s40489-015-0067-4>

- Neely, L., Hong, E. R., Kawamini, S., Umana, I., & Kurz, I. (2020). Intercontinental telehealth to train Japanese interventionists in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education*, 29(2), 433–448. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09377-3>
- Neely, L.C., Rispoli, M., Gerow, S., & Hong, E.R. (2016). Preparing interventionists via telepractice in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education*, 25, 393–416. <https://doi.org/10.1007/s10864-016-9250-7>
- Noonan M. J., & McCormick, I. (2006). *Teaching young children with disabilities in natural environments*. Doctoral thesis University of Hawai'i.
- Norton, P., & Drew, C. (1994). Autism and potential family stressors. *American Journal of Family Therapy*, 22(1), 67–76. <https://doi.org/10.1080/01926189408251298>
- Odom, S. L., & Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(1), 59–71. <https://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-59>
- Odom, S.L., Boyd, B.A., & Hall, L.J. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40, 425–436. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1>
- Okatan, İ. (2019). *Kaynaştırma eğitime devam eden otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği*. (Tez No. 585727). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 163–192. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246293>
- Owens, R. E. (2012). *Language development: An introduction* (8th ed.). Pearson.
- Owens, R. E., Evan-Metz, D. E., & Haas, A. (2003). *Introduction to communication disorders: A life span perspective* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson. Education Inc.
- Özdemir, İ. (2011). Kùltürler arası iletişim önemi. *Folklor/Edebiyat*, 17(66), 29–38
- Ozonoff, S., Heung, K., Byrd, R., Hansen, R., & Hertz-Picciotto, I. (2008). The onset of autism: Patterns of symptom emergence in the first years of life. *Autism Research*, 1(6), 320–328. <https://doi.org/10.1002/aur.53>
- Ozonoff, S., Iosif, A. M., Baguio, F., Cook, I. C., Hill, M. M., Hutman, T., Rogers, S. J., Rozga, A., Sangha, S., Sigman, M., Steinfeld, M. B., & Young, G. S. (2010). A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(3), 256–66.

- Paparella, T., & Freeman, S. F. N. (2015). Methods to improve joint attention in young children with autism: a review. *Pediatric Health, Medicine and Therapeutics*, 6, 65–78. <https://doi.org/10.2147/PHMT.S41921>
- Park, C. J., Yelland, G. W., Taffe, J. R., & Gray, K. M. (2012). Brief report: The relationship between language skills, adaptive behavior, and emotional and behavior problems preschoolers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(12), 2761–2766. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1534-8>
- Parker, R. I., Vannest, K. J., & Davis, J. L. (2011). Effect size in single-case research: a review of nine nonoverlap techniques. *Behavior Modification*, 35(4), 303–322. <https://doi.org/10.1177/0145445511399147>
- Paul, R., Chawarska, K., Cicchetti, D., & Volkmar, F. (2008). Language outcomes of toddlers with autism spectrum disorders: A two-year follow-up. *Autism Research: Official Journal of The International Society for Autism Research*, 1(2), 97–107. <https://doi.org/10.1002/aur.12>
- Pickett, E., Pullara, O., O'Grady, J., & Gordon, B. (2009). Speech acquisition in older nonverbal individuals with autism: a review of features, methods, and prognosis. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 22(1), 1–21. <https://doi.org/10.1097/WNN.0b013e318190d185>
- Preston, D.G., & Carter, M. (2009). A review of the efficacy of the picture exchange communication system intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1471–1486.
- Radley, K.C., Dart, E.H., Brennan, K.J., Helbig, K.A., Lehman, E.L., Silberman, M., & Mendanhall, K. (2020). Social skills teaching for individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 4, 215–226. <https://doi.org/10.1007/s41252-020-00170-x>
- Rakap, S. (2013). *Engagement behaviors of young children with disabilities: Relationships with preschool teachers' implementation of embedded instruction* [Unpublished Doctoral Dissertation, University of Florida].
- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1), 11–33. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12091>
- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğ al öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471–492. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319665>

- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Kalkan, S. (2020). Tek-denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: Örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 40–60. <https://doi.org/10.31828/tpd1300443320181023m000015>
- Rittenhouse-Cea, H., & Cho, S.-J. (2019). Effects of instructor training on language outcomes of students with ASD. *The Journal of Special Education*, 53(2), 108–118. <https://doi.org/10.1177/0022466918807701>
- Ryan, C. S., Hemmes, N. S., Sturmey, P., Jacobs, J. D., & Grommet, E. K. (2008). Effects of a brief staff training procedure on instructors' use of incidental teaching and students' frequency of initiation toward instructors. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(1), 28–45. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.02.002>
- Salari, R., Wells, M. B., & Sarkadi, A. (2014). Child behaviour problems, parenting behaviours and parental adjustment in mothers and fathers in Sweden. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(7), 547–553. <https://doi.org/10.1177/1403494814541595>
- Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2004). Joint attention and early intervention with autism: a Conceptual framework and promising approaches. *Journal of Early Intervention*, 27(1), 42–54. <https://doi.org/10.1177/105381510402700104>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single-subject research: methodology and validation. *Remedial and Special Education*, 8(2), 24–33. <https://doi.org/10.1177/074193258700800206>
- Selimoğlu, S., & Özdemir, Ö. S. (2018). Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 514–555. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182399>
- Siller, M., & Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 77–89. <https://doi.org/10.1023/a:1014884404276>
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M. E., Sandall, S., & McLaughlin, T. (2013). Embedded instruction to support early learning in response-to-intervention frameworks. In V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response-to-intervention in early childhood* (pp. 283-298). Baltimore, MD: Brookes.
- Sowden, H., Perkins, M., & Clegg, J. (2011). Context and communication strategies in naturalistic behavioural intervention: A framework for understanding how practitioners facilitate

- communication in children with ASD. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 21–38. <https://doi.org/10.1177/0265659010369990>
- Stone, W. L., & Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5(4), 341–361. <https://doi.org/10.1177/1362361301005004002>
- Tager-Flusberg, H. (1993). What Language Reveals about the Understanding of Minds in Children with Autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism* (pp: 138-157). Oxford University Press.
- Tager-Flusberg, H. (1997). Language acquisition and theory of mind: Contributions from the study of autism. In L.B. Adamson & M.A. Ronski (Eds.), *Research on communication and language disorders: Contributions to theories of language development* (pp. 135-160). Paul Brookes Publishing.
- Tager-Flusberg, H., Rogers, S., Cooper, J., Landa, R., Lord, C., Paul, R., & (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(3), 643–652. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0136\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0136))
- Taverna, E. C., Huedo-Medina, T. B., Fein, D. A., & Eigsti, I. M. (2021). The interaction of fine motor, gesture, and structural language skills: The case of autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 86, 101–824. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101824>
- Thurm, A., Lord, C., Lee, L. C., & Newschaffer, C. (2007). Predictors of language acquisition in preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1721–1734. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0300-1>
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel Selimoğlu, Ö., Özkubat, U. (2014a). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarının günlük yaşam özellikleri, günlük oyun etkileşimleri, problem davranışlar ve iletişim stillerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 1–44. <https://doi.org/10.12984/eed.12243>
- Torrens, V., & Ruiz, C. (2021). Language and communication in preschool children with autism and other developmental disorders. *Children* 8(3), 192–206. <https://doi.org/10.3390/children8030192>
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation,

- and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 993–1005. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0137-7>
- Tudge, J., Hogan, D., Snezhkova, I., Kulakova, N., & Etz, K. (2000). Parent's child rearing values and beliefs in the United States and Russia: The impact of culture and social class. *Infant and Child Development*, 9, 105–121.
- Tuncer, T., Altunay, B. (2006). Doğrudan öğretim modelinde kavram öğretimi. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Tutar, H., Yılmaz, M.K. & Erdönmez, C. (2003). *Genel ve teknik iletişim*. 1. Baskı. Nobel.
- Ülke-Kürkcüoğlu, B. (2015). A comparison of least-to-most prompting and video modeling for teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Education Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 499–517. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2541>
- Vakil, S., Welton, E.N., O'Connor, B., & Kline, L.S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36, 321–326.
- Valentino, A.L., Shillingsburg, M.A., & Conine, D.E. (2012). Decreasing echolalia of the instruction “say” during echoic training through use of the cues-pause-point procedure. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 315–328. <https://doi.org/10.1007/s10864-012-9155-z>
- Vitásková, K., & Říhová, A. (2013). Analysis of impaired nonverbal communication in people with autism spectrum disorders. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 3(2), 87–97. <https://doi.org/10.15388/SW.2013.28227>
- Warreyn, P., & Roeyers, H. (2014). See what I see, do as I do: Promoting joint attention and imitation in preschoolers with autism spectrum disorder. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 18(6), 658–671. <https://doi.org/10.1177/1362361313493834>
- Watson, L. R., McComish, C., Lanter, E., & Roy, V. P. (2004). Enhancing the communication development of toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 4(2).179–201.
- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior Modification*, 25(5), 785–802. <https://doi.org/10.1177/0145445501255007>
- Wetherby, A. M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H., & Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 473–493. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-2544-y>

- Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 73–79.
- Williams, J. H. G., Whiten, A., & Singh, T. (2004). A systematic review of action imitation in autistic spectrum disorder. *Journal of Autism*, 34, 285–299. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000029551.56735.3a>
- Wolery, M., Anthony, L., & Heckathorn, J. (1998). Transition-based teaching: Effects on transitions, teachers' behavior, and children's learning. *Journal of Early Intervention*, 21, 117–131.
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2152–2161. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1467-2>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Yeşil, S. (2013). Kültür ve kültürel farklılıklar: liderlik açısından teorik bir değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 52–81.
- Young, G. S., Merin, N., Rogers, S. J., & S. (2009). Gaze behavior and affect at 6 months: predicting clinical outcomes and language development in typically developing infants and infants at risk for autism. *Developmental Science*, 12(5), 798–814. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00833.x>
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2017b). Hedef davranışları kaydetme ve güvenilirlik. D. Erbaş ve Ş.Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss.79–118). Pegem Akademi.
- Yücesoy-Özkan, Ş. & Safarova, G. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan kişilerle çalışan uzmanların doğal öğretim uygulamalarıyla ilgili farkındalıklarının ve uygulamaları kullanma düzeylerinin belirlenmesi: Türkiye ve Azerbaycan karşılaştırılması*. 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trabzon.
- Zwaigenbaum, L., Brysson, S., & Garon, N. (2013). Early identification of autism spectrum disorders. *Behavioral Brain Research*, 251, 133–146. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2013.04.004>

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Etik Kurul Onay Formu	84
EK 2	Araştırma Gönüllü Katılım Formu	85
EK 3	Könüllü Tədqiqat İştirak Sorğusu	86
EK 4	Veli İzin Belgesi	88
EK 5	Valideyn İcazə Sorğusu	90
EK 6	Sosyal Geçerlik Soru Formu	92
EK 7	Sosial Etibarlılıq Sorğusu	94
EK 8	Araştırmada Kullanılan Etkinlikler	97
EK 9	Fırsat Öğretimi Veri Toplama Formu	98
EK 10	Başlama Düzeyi, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama. Güvenirliğı Veri Toplama Formu	99
EK 11	Müdahale Oturumları Uygulama Güvenirliğı Veri Toplama Formu	100

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 13.12.2023

Toplantı No : 2023-18

GÜNDEM :

23. Başvuru Sahibi : Prof.Dr.Şerife YÜCESOY ÖZKAN (Gila SAFAROVA ile birlikte).

Konu : “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İletişim Başlatmanın Kazandırılmasında Fırsat Öğretiminin Etkililiği : Azerbaycan Örneği (The Effectiveness of Incidental Teaching in Initiating Communication with Children with Autism Spectrum Disorder: The Azerbaijan Sample)” isimli araştırmasının görüşülmesi.

KARAR :

23. Prof.Dr.Şerife YÜCESOY ÖZKAN’ın (Gila SAFAROVA ile birlikte) “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İletişim Başlatmanın Kazandırılmasında Fırsat Öğretiminin Etkililiği : Azerbaycan Örneği (The Effectiveness of Incidental Teaching in Initiating Communication with Children with Autism Spectrum Disorder: The Azerbaijan Sample)” isimli araştırmasının ve başvuru evrağının ekinde örneği bulunan araştırmalarında kullanacakları ölçme aracının/araçlarının; fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluk başvuru sahibine/sahiplerine ait olmak üzere veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla **Üniversitemiz insan araştırmaları etik kurulu yönergesine uygunluğuna oybirliği ile karar verildi.**

(İmza)

Prof.Dr.Hüseyin ANILAN

Başkan

(İmza)

Prof.Dr.Saadet Pınar TEMİZKAN

Başkan Yardımcısı

(Katılmadı)

Prof.Dr.Şerife YÜCESOY ÖZKAN

Üye

(İmza)

Prof.Dr.Pınar GİRMEN

Üye

(İmza)

Prof.Dr.Soner AKPINAR

(Raportör)

(İmza)

Prof.Dr.Bilge Kağan ŞAKACI

Üye

(İmza)

Prof.Dr.Şennur SEZGİN

Üye

EK-2

Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İletişim Başlatmanın Kazandırılmasında Fırsat Öğretiminin Etkililiği: Azerbaycan Örneği” başlıklı bir araştırma çalışması olup Azerbaycan’da yaşayan küçük yaştaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim başlatma becerisinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkililiğini incelemek amacını taşımaktadır. Çalışma, Gila Safarova tarafından, Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan danışmanlığında yürütülecektir. Çalışma sonuçları ile fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan küçük yaştaki çocukların eğitime ışık tutması planlanmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, çocuğunuza fırsat öğretimi kullanılarak iletişim başlatma becerinin kazandırılacak olup çocuğunuzdan video kaydı yoluyla veri toplanacak, uygulamaya ilişkin görüşlerinizi belirlemek için ise sizden soru formu kullanılarak veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler harici disk kullanılarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Gönüllü katılım formunu okumak üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.
- Çalışma hakkındaki sorularınızı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nden Gila Safarova’ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Gila Safarova

Adres : .

İletişim :

İmza :

EK-3

Könüllü Tədqiqat İştirak Sorğusu

Bu tədqiqat "Autizm spektri pozğunluğu olan uşaqlarla ünsiyyətin başlanmasının tədrisində imkanların öyrədilməsinin effektivliyi: Azərbaycan nümunəsi" adlı tədqiqat işidir və autizm spektri pozğunluğu yaşayan kiçik uşaqlara ünsiyyət başlatma bacarıqlarının öyrədilməsində fürsət tədrisinin effektivliyini araşdırmaq məqsədi daşıyır. Azərbaycanda. Araşdırmanı Gilə Səfərova aparıb, Prof. Dr. Şərifə Yücesoy-Özkanın rəhbərliyi ilə həyata keçiriləcək. Tədqiqatın nəticələrinin və fürsət tədris metodunun autizm spektr pozğunluğu olan kiçik uşaqların təhsilinə aydınlatacağı planlaşdırılır.

- Bu tədqiqatda iştirakınız könüllüdür.
- Tədqiqatın məqsədinə uyğun olaraq, övladınıza fürsət tədris metodunu öyrətməklə ünsiyyətə başlama davranışı öyrədiləcək, video çəkiliş vasitəsilə uşağınızdan məlumatlar toplanacaq və fikirlərinizi müəyyən etmək üçün sorğu anketi vasitəsilə sizdən məlumat toplanacaqdır.
- Adınızı yazmağınız və ya şəxsiyyətinizi ortaya qoyacaq hər hansı məlumat təqdim etməyiniz lazım deyil/tədqiqat iştirakçılarının adları məxfi saxlanılacaq.
- Tədqiqat çərçivəsində toplanan məlumatlar yalnız elmi məqsədlər üçün istifadə ediləcək, tədqiqatdan başqa məqsədlər üçün və ya hər hansı digər tədqiqatda istifadə edilməyəcək və lazım gəldikdə (yazılı) icazəniz olmadan başqaları ilə paylaşılmayacaq.
- İstədiyiniz halda sizdən toplanmış məlumatları nəzərdən keçirmək hüququnuz var.
- Sizdən toplanan məlumatlar xarici diskdən istifadə edilməklə qorunacaq və tədqiqatın sonunda arxivləşdiriləcək.
- Məlumatların toplanması prosesində sizə narahatlıq yarada biləcək heç bir sual/sorğu olmayacaq. Bununla belə, iştirakınız zamanı hər hansı səbəbdən özünüzi narahat hissedirsinizsə, istənilən vaxt təhsili tərk edə bilərsiniz. Tədqiqatı tərk etsəniz, sizdən toplanan məlumatlar tədqiqatdan çıxarılacaq və məhv ediləcək.

Könüllülərin iştirak formasını oxumaq və qiymətləndirmək üçün vaxt ayırdığınız üçün təşəkkür edirik.

Tədqiqatla bağlı suallarınızı Eskişehir Osmangazi Universiteti Xüsusi Təhsil şöbəindən Gilə Səfərovaya yönləndirə bilərsiniz.

Arastirmacı

Adı Soyadı : Gila Safarova

Adresi :

İletişim Bilgileri :

İmza :



EK-4
Veli İzin Belgesi

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İletişim Başlatmanın Kazandırılmasında Fırsat Öğretiminin Etkililiği: Azerbaycan Örneği” adıyla yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan küçük yaştaki çocuklara sosyal etkileşim ve iletişim başlatma becerilerinin kazandırılmasında fırsat öğretiminin etkilerini incelemektir.

Araştırma, iletişim başlatma becerisini kazandırmak nedeniyle fırsat öğretimi yöntemini kullanmak ve çocukların iletişim başlatma becerisini grafiklere işlemek yoluyla uygulanacaktır. Çocuklarınıza yapılan öğretim uygulamaları video kaydı yoluyla kaydedilecek ve veriler bu video görüntüleri izlenerek toplanacaktır.

Bu araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz.

Çalışmada çocuğunuzdan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir ya da istense dahi bunlar araştırma raporunda gerçek şekilde ve kimliği açığa çıkaracak şekilde kullanılmayacaktır. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında herhangi bir nedenden siz ya da çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse uygulamayı yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemeniz yeterli olacaktır. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk yüklememektedir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Arastirmaci

Adı Soyadı : Gila Safarova

Adresi :

İletişim Bilgileri :

İmza :

Velisi bulunduğum.....'nin yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Veli

Adı Soyadı :

Adresi :

İletişim Bilgileri :

İmza :

EK-5
Valideyn İcazə Sorğusu

Hörmətli valideyn;

Uşağınızın iştirak edəcəyi bu araşdırma "Autizm Spektr Bozukluğu olan Uşaqların Ünsiyyətə Başlamaq üçün Fərsət Tədris metodunun Effektivliyi: Azərbaycan Nümunəsi" adlı tədqiqatdır.

Tədqiqatın məqsədi autizm spektri pozğunluğu olan kiçik uşaqlarda sosial qarşılıqlı əlaqə və ünsiyyət başlatma bacarıqlarının əldə edilməsinə fərsət tədrisin təsirini araşdırmaqdır.

Tədqiqat ünsiyyətə başlamaq bacarığını əldə etmək üçün fərsət tədris metodundan istifadə etməklə və uşaqların ünsiyyətə başlama bacarıqlarını qrafiklər üzərində işləməklə həyata keçiriləcək. Övladlarınıza verilən tədris təcrübələri video çəkiliş yolu ilə qeydə alınacaq və bu video görüntülərə baxılaraq məlumatlar toplanacaqdır.

Bu tədqiqatda iştirak tamamilə könüllüdür. Uşağınız tədqiqatda iştirak edib-etməməkdə sərbəstdir. Tədqiqat uşağınız üçün heç bir arzuolunmaz təsir və ya risk yaratmır. Uşağınızın iştirakı tamamilə sizin istəyinizdən asılıdır, istənilən mərhələdə tədqiqatdan imtina edə və ya tərk edə bilərsiniz.

Tədqiqatda uşağınızdan şəxsiyyətini müəyyənləşdirən heç bir məlumat tələb olunmur və ya istənilsə belə, araşdırma hesabatında real şəkildə və şəxsiyyəti ortaya çıxarmayacaq şəkildə istifadə olunacaqdır. Cavablar tamamilə məxfi saxlanılacaq və yalnız tədqiqatçılar tərəfindən qiymətləndiriləcək.

Tətbiqlərdə ümumiyyətlə şəxsi narahatlığa səbəb ola biləcək suallar və ya vəziyyətlər yoxdur. Bununla belə, siz və ya övladınız iştirak zamanı hər hansı səbəbdən narahatlıq hissetsəniz, ərizədən imtina edib, ayrılma bilərsiniz. Bu vəziyyətdə narahatlığı aradan qaldırmaq üçün lazımı kömək göstəriləcəkdir. Uşağınız tədqiqatda iştirak etdikdən sonra istənilən vaxt geri çəkilməyi bilər. Belə olan halda, məlumat toplama vasitəsinə tətbiq edən şəxsə araşdırmanı başa çatdırmayacağını söyləmək kifayətdir. Tədqiqatda iştirak etməmək və ya iştirak etdikdən sonra imtina etmək uşağınızın üzərinə heç bir məsuliyyət qoymur.

Təsdiq etməzdən əvvəl hər hansı bir sualınız varsa, soruşmaqdan çəkinməyin. Tədqiqat başa çatdıqdan sonra suallar vermək və nəticələr haqqında məlumat tələb etmək üçün telefon və ya e-poçt vasitəsilə bizimlə əlaqə saxlaya bilərsiniz.

Hörmətlə, Tədqiqatçı

Ad və Soyad: Gilə Səfərova

Ünvan:

Əlaqə nömrəsi:

İmza:

Himayəçisi olduğum.....-ə yuxarıda təsvir olunan tədqiqatda iştirak etməyə icazə verirəm.

Valideyn

Ad və soyad:

Ünvan:

Əlaqə nömrəsi:

İmza:

EK-6
Sosyal Geçerlik Soru Formu

Sayın velimiz,

Aşağıda görmüş olduğunuz form, çocuklarınıza fırsat öğretimi kullanılarak iletişim başlatmanın kazandırılması sürecine ve sonuçlarına ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda 10 soru yer almaktadır. Yanıtlarınız bu çalışmayı doğru şekilde değerlendirmek için yardımcı olacaktır. Bu nedenle lütfen aşağıdaki soruları dikkatle ve samimiyetle yanıtlayınız. İlginiz için çok teşekkür ederim.

Gila Safarova

1. İletişim başlatma becerisinin çocuğunuza için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐

2. Çocuğunuza iletişim başlatma becerisinin öğretiminde kullanılan fırsat öğretiminin beceriyi öğretirken kolaylık sağladığını düşünüyor musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐

3. Çalışmada kullanılan fırsat öğretiminin farklı becerilerin öğretiminde de kullanılmasının uygun olacağını düşünüyor musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐

4. Küçük yaşlardaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda fırsat öğretiminin kullanılmasının önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐

5. Çocuğunuzun iletişim başlatma becerisini kazandığını düşünüyor musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐

6. Çocuęunuzun kazanmıř olduęu iletiřim bařlatma becerisi sayesinde sizinle daha fazla iletiřime geçtięini dūřunuyor musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐

7. Çocuęunuzun kazanmıř olduęu bu beceriyi gūnlūk yařamında da kullandıęını gōzlemlediniz mi?

Evet ☐ Hayır ☐

8. ocuğunuzla yeniden bōyle bir araştırmaya katılmak ister miydiniz?

Evet ☐ Hayır ☐

9. Bu çalışmanın beğendiğiniz yōnlerini kısaca yazabilir misiniz

10. Bu alışmanın beğenmediğiniz yōnlerini kısaca yazabilirsiniz

EK-7
Sosial Etibarlılıq Sorğusu

Ad və Soyad:

Hörmətli valideyn,

Aşağıda gördüyünüz sorğuda tədqiqatda iştirak edən autizm spektr pozğunluğu olan uşaqlara fürsət tədris metodundan istifadə etməklə ünsiyyətin başlanmasının öyrədilməsinin effektivliyi və nəticələri haqqında fikirlərinizi müəyyən etmək üçün hazırlanmışdır. Sorğuda 10 sual var. Cavablarınız bu araşdırmanı düzgün qiymətləndirməyə kömək edəcək. Odur ki, aşağıdakı sualları nəzərə alaraq cavablandırın.

Diqqətinizə görə təşəkkürlər.

Gilə Səfərova

1. Sizcə, ünsiyyətə başlamaq bacarığı uşağınız üçün vacibdirmi? Niyə?

Bəli ☐ Xeyr ☐

2. Sizcə, uşağınız ünsiyyətə başlamaq bacarığı qazanıb?

Bəli ☐ Xeyr ☐

3. Uşağınızın əldə etdiyi bu bacarığı gündəlik həyatında istifadə etdiyini müşahidə etmisinizmi?

Bəli ☐ Xeyr ☐

4. Sizcə, mənim tətbiq etdiyim ünsiyyətə başlama bacarığının öyrədilməsində istifadə olunan fürsət tədris metodu bu bacarığın öyrədilməsini asanlaşdırırmı?

Bəli ☐ Xeyr ☐

5. Sizcə, uşağın ünsiyyətə başlamaq qabiliyyəti ona sizinlə daha çox ünsiyyət qurmağa imkan verirmi?

Bəli ☐ Xeyr ☐

6. Övladınızla birlikdə yenidən belə bir araşdırmada iştirak etmək istərdinizmi?

Bəli ☐ Xeyr ☐

7. Sizcə, tədqiqatda istifadə olunan fürsət tədris metodundan istifadə müxtəlif bacarıqların öyrədilməsini asanlaşdıracaqmı?

Bəli ☐ Xeyr ☐

8. Sizcə, kiçik yaşda autizm spektri pozğunluğu olan uşaqlarda fürsət tədris metodunu istifadə etmək vacibdirmi?

Bəli ☐ Xeyr ☐

9. Bu tədqiqatın bəyəndiyiniz cəhətlərini qısaca yazı bilərsinizmi?

10. Bu tədqiqatın bəyənmədiyiniz tərəfləri haqqında qısaca yazı bilərsinizmi?



EK-8

Araştırmada Kullanılan Araç-Gereçler

Eşleştirme



Bul-tak



Çivi oyunu



Kule yapma



Top atma



EK-9**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara****İletişim Başlatma Becerisinin Kazandırılmasında Fırsat Öğretimi Veri Toplama Formu**

Öğrencini Adı-Soyadı:												
Uygulamacının Adı-Soyadı:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Oturum												
Hedef Uyarı												
Tarih												
Beceri Basamakları												
1. Nesneye doğru bakar												
2. Nesneyi göstermek için kolunu kaldırır												
3. Nesneyi göstermek için kolunu uzatır												
4. Parmağıyla gösterir												
Doğru tepki sayısı (+)												
Yanlış tepki Sayısı (-)												
Tepkide bulunmama (-)												
İpucudan sonra doğru cevap (IP)												
İpucudan sonra yanlış tepki (IY)												

EK-10**Başlama Düzeyi, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu**

Öğrencinin Adı-Soyadı												
Tarih ve Oturum												
Fırsatlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Basamaklar												
Çevre düzenlemesi yapar												
Oturumları video kaydına alır.												
Öğrencinin hazır olduğunu teyit eder.												
Etkinliğin parçalarını öğrencinin görebileceği ancak dokunamayacağı bir yere yerleştirerek ya da elinde tutarak ulaşamaz hale getirir.												
Tepkide bulunma süresince bekler (5 sn).												
Hedef uyarını sunar.												
Öğrenci doğru tepki verirse pekiştirir.												
Öğrencinin tepkisini kaydeder.												
Yeni denemeye geçer.												
Doğru Basamak Sayısı												
Doğru Basamak Yüzdesi												

EK-11

Müdahale Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı-Soyadı												
Tarih ve Oturum												
Fırsatlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Basamaklar												
Çevre düzenlemesi yapar												
Oturumları video kaydına alır.												
Öğrencinin hazır olduğunu teyit eder.												
Etkinliğin parçalarını öğrencinin görebileceği ancak dokunamayacağı bir yere yerleştirerek ya da elinde tutarak ulaşamaz hale getirir.												
Tepkide bulunma süresince bekler (5 sn).												
Hedef uyarını sunar.												
Öğrenci doğru tepki verirse pekiştirir.												
Öğrenci yanlış tepki verirse ya da tepkisiz kalırsa ipucu sunar.												
Öğrencinin tepkisini kaydeder.												
Yeni denemeye geçer.												
Doğru Basamak Sayısı												
Doğru Basamak Yüzdesi												

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Gila Safarova
Doğum Yeri* : .
Doğum Tarihi* :
ORCID Numarası :0000-0001-7266-7056

Eğitim Durumu

Lisans Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi 2013-2017

Akademik Çalışmalar

Yücesoy-Özkan, Ş. ve Safarova, G. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan kişilerle çalışan uzmanların doğal öğretim uygulamalarıyla ilgili farkındalıklarının ve uygulamaları kullanma düzeylerinin belirlenmesi: Türkiye ve Azerbaycan karşılaştırılması*. 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trabzon.

İletişim

E-posta adresi : .
İnternet sayfası (varsa) :