



**WEB TABANLI EBEVEYN KOÇLUK PROGRAMININ OTİZM  
SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN  
EBEVEYNLERİNİN SÖZ ÖNCESİ MİLİEU STRATEJİLERİNİ  
UYGULAMALARINDA ETKİLİLİĞİ**

**Özge Arıkel**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EYLÜL 2022**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .....(.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Özge  
Soyadı : Arıkel  
Bölümü : Özel Eğitim  
İmza :  
Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Web Tabanlı Ebeveyn Koçluk Programının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ebeveynlerinin Söz Öncesi Milieu Stratejilerini Uygulamalarında Etkililiği  
İngilizce Adı : Efficacy of Web-Based Parent Coaching Program for Parents of Children with Autism Spectrum Disorder in Implementation of Preverbal Milieu Strategies

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Özge Arıkel

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Özge Arıkel tarafından hazırlanan “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ebeveynlerine Sunulan Web Tabanlı Ebeveyn Koçluk Program’ının (Web-Koç) Ebeveynlerin Doğal Davranışsal Gelişimsel Müdahale Stratejilerini Uygulamada ve Çocukların Amaçlı İletişim Davranışlarını Artırmadaki Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

**Başkan:** (Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN)

(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

**Üye:** (Dr. Öğr. Üyesi Gökhan TÖRET)

(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) .....

**Üye:** (Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ)

(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

Tez Savunma Tarihi .... / .... / .....

Bu tezin Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

**WEB TABANLI EBEVEYN KOÇLUK PROGRAMININ OTİZM  
SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN  
EBEVEYNLERİNİN SÖZ ÖNCESİ MİLIEU STRATEJİLERİNİ  
UYGULAMALARINDA ETKİLİLİĞİ**  
(Yüksek Lisans Tezi)

**Özge Arıkel**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Eylül 2022**

**ÖZ**

Bu araştırmanın amacı Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların ebeveynlerine sunulan Web Tabanlı Ebeveyn Koçluk Programının (Web-Koç), ebeveynlerin Söz Öncesi Milieu Öğretimi stratejilerini uygulamalarında etkisini incelemektir. Ayrıca program sonunda araştırmaya katılan ebeveynin programa dair görüşleri alınmıştır. Çalışmaya 48 aylık rehabilitasyon merkezine devam eden OSB olan bir çocuk ve onun annesi katılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerde “davranışlar arası çoklu yoklama deseni” kullanılmıştır. Anne davranışlarını puanlamak amacıyla “Anne Davranışları Veri Puanlama” aracı geliştirilmiştir. Çalışma 6 deney aşamasında uygulanmıştır. İlk aşamada annenin çalışmada öğretilmesi hedeflenen stratejilerin hepsini, aynı oyun etkileşiminde kullanıp kullanmadığını tespit etmek ön test verileri toplanmıştır. Daha sonra bilgilendirme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada üç grup haline getirilen stratejiler hakkında anne araştırma için hazırlanan internet sitesi aracılığıyla bilgilendirilmiştir. Bilgilendirmenin hemen ardından başlama düzeyi aşamasına geçilmiştir. Daha sonra Web-Koç Programı uygulanmıştır. Program tamamlandıktan sonra anneden tüm stratejileri aynı oyun etkileşiminde uyguladığı son test verisi toplanmıştır. Daha sonra sırasıyla izleme verileri ve sosyal geçerlilik verisi toplanmıştır. Araştırmanın sonunda annenin hedeflenen stratejileri kullanma düzeyi, başlama düzeyine göre artış gösterdiği görülmüştür. Anne öğrendiği

stratejileri kullanmayı iki ve dört hafta sonrasında da sürdürmüştür. Ayrıca anne web tabanlı sunulan bu programı konforlu bulduğunu belirtmiştir.



Anahtar Kelimeler : Ebeveyn aracılı müdahale, söz öncesi milieu öğretimi, çevrimiçi sunulan internet temelli eğitim, otizm spektrum bozukluğu  
Sayfa adedi : xvi + 106  
Danışman : Prof. Dr. Emine Rüya Özmen

**EFFICACY OF WEB-BASED PARENT COACHING PROGRAM FOR  
PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER  
IN IMPLEMENTATION OF PREVERBAL MILIEU STRATEGIES  
(Master Thesis)**

**Özge Arikel**

**GAZİ UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**September 2022**

**ABSTRACT**

The aim of the study is to examine the effect and maintain effects of the web-based parent coaching program (Web-Coach) offered to the parents of children with ASD, in their implementation of Prelinguistic Milieu Teaching strategies. In addition, at the end of the program, the opinions of the parents who participated in the research about the program were taken. A child, 48 month old with ASD attending a rehabilitation center and his mother participated in the study. In the study, " multiple probe design across behaviors " one of the single subject designs, is used. The "Maternal Behavior Data Scoring Key" tool was developed to score maternal behaviors. The study consisted of 6 experiment stages. In the first stage, pre-test data were collected to determine whether the mother used all the strategies aimed to be taught in the study in the same play interaction. Then, the information phase was started. At this stage, the mother was informed about the strategies that were divided into three groups through the website prepared for the research. Immediately after the information phase, baseline level phases were initiated. Then the Web-Koç Program was implemented. After the program was completed, post-test data were collected from the mother in which she applied all the strategies in the same play interaction. Then, follow-up data and social validity data were collected, respectively. At the end of the study, it was

observed that the mother's level of using the targeted strategies increased compared to the baseline level. The mother continued to use the strategies she learned after two and four weeks. Furthermore, the mother stated that she found this web-based program comfortable.



Key Words : Parent implemented intervention, prelinguistic milieu teaching, web based education, autism spectrum disorder  
Page Numbers : xvi + 106  
Supervisor : Prof. Dr. Emine Rya zmen

## TEŞEKKÜR

Tez yazma sürecimin tüm aŐamalarında eŐlik eden, yol gosteren, beni geliŐtiren danıŐmanım Prof. Dr. Emine Ruya Özmen'e, fakültemde yıllarca ders aldığım, düşüncelerinden etkilendiğim, beni mesleğime hazırlayan tüm hocalarıma minnettarım, iyi ki varlar.

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLoların LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLERİN LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMA LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	12
1.4. Sınırlılıklar .....	13
1.5. Sayıtlar .....	13
1.6. Tanımlar.....	13
BÖLÜM II .....	14

<b>KURAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2. Söz Öncesi İletişim .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2.1. Amaçlı İletişim.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2.1.1. Bakışlar.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2.1.2. Seselelendirmeler .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2.1.3. Jestler.....</b>	<b>19</b>
<b>2.3. İletişim İşlevleri .....</b>	<b>21</b>
<b>2.4. Otizm Spektrum Bozukluğunda Söz Öncesi İletişim.....</b>	<b>22</b>
<b>2.5. İletişim Becerilerini Geliştirmek Üzere Kullanılan Stratejiler .....</b>	<b>24</b>
<b>2.5.1. Söz Öncesi Milieu Öğretimi .....</b>	<b>25</b>
<b>2.6. Koçluk .....</b>	<b>31</b>
<b>2.7. Online Sunulan Ebeveyn Eğitim Programı .....</b>	<b>35</b>
<b>2.8. Türkiye'de Erken Müdahale.....</b>	<b>38</b>
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>43</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1. Araştırma Deseni.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2. Bağımlı ve Bağımsız Değişken.....</b>	<b>44</b>
<b>3.3. Araştırmada İç Geçerliliğin Sağlanması.....</b>	<b>44</b>
<b>3.4. Katılımcılar .....</b>	<b>44</b>
<b>3.4.1. Çocuk.....</b>	<b>44</b>
<b>3.4.2. Anne.....</b>	<b>45</b>
<b>3.4.3. Katılımcıların Belirlenmesi .....</b>	<b>45</b>
<b>3.4.3.1. Anne Katılımcının Ön Koşul Özellikleri.....</b>	<b>45</b>
<b>3.4.3.2. Çocuğun Ön Koşul Özellikleri.....</b>	<b>46</b>
<b>3.4.3.3. Katılımcıların Belirlenme Süreci.....</b>	<b>46</b>

3.4.3.3.1. Ebeveyn ile Görüşme.....	46
3.4.3.3.2. Anne Çocuk Etkileşimi.....	47
3.5. Ortam .....	47
3.6. Araç ve Gereçler.....	47
3.6.1. Teknolojik Araç-Gereçler .....	48
3.6.2. Teknolojik Olmayan Araç-Gereçler.....	48
3.7. Web-Koç'un Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	48
3.7.1. Bilgilendirme Aşaması.....	50
3.7.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu .....	50
3.7.1.2. Söz Öncesi İletişim Davranışları .....	51
3.7.1.3. Amaçlı İletişim Dönemi.....	51
3.7.1.4. İletişim İşlevleri.....	51
3.7.1.5. Amaçlı iletişim İşlevleri Nasıl Kazanılır.....	51
3.7.1.6. Stratejiler .....	51
3.7.2. Koçluk Oturumları .....	51
3.7.3. Koçluk Oturumlarında Kullanılan Eğitim Materyalleri .....	52
3.8. Veri Toplama Araçları .....	55
3.8.1. Ebeveyn Davranışları Gözlem Formu.....	55
3.8.2. Sosyal Geçerlilik Görüşme Formu .....	56
3.9. Deney Süreci .....	56
3.9.1. Ön test Verisinin Toplanması .....	56
3.9.2. Bilgilendirme Oturumları .....	57
3.9.3. Başlama Düzeyi ve Yoklama .....	57
3.9.4. Koçluğun Uygulanması.....	58
3.9.5. Son test Verisinin Toplanması .....	59
3.9.6. İzleme .....	59

3.10. Verilerin Analizi .....	59
3.11. Uygulama Güvenirliği.....	60
3.12. Gözlemciler Arası Güvenirlik .....	60
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>61</b>
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>61</b>
4.1. Annenin SÖM Stratejileri Kullanma Düzeyine İlişkin Bulgular .....	62
4.2. Programda Yer Alan Tüm Stratejilerin Bir Arada Kullanılmasını İçeren Program Öncesi- Sonu Değerlendirme ve İzleme Verilerine Ait Bulgular .....	66
4.3. Sosyal Geçerlilik Bulguları.....	67
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>70</b>
<b>TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>70</b>
5.1. Özet.....	70
5.2. Tartışma .....	72
5.3. Öneriler .....	77
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	78
5.3.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	78
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>79</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>96</b>
EK 1. Aile Görüşme Formu.....	97
EK 2. Anne Davranışları Veri Puanlama Anahtarı.....	101
EK 3. Uzman Görüş Formu .....	102
EK 4. Video İzin Onayı.....	104
EK 5. Sosyal Geçerlilik Formu .....	105
EK 6. Uygulama Güvenirliği Formu .....	106
EK 7. Gözlemciler Arası Güvenirliği Formu.....	108
EK-8. Etik Kurul Onayı .....	109

## TABLULARIN LİSTESİ

Tablo 1. <i>Wetherby ve Prizant tarafından önerilen iletişim işlevleri</i> .....	22
Tablo 2. <i>Söz Öncesi Milieu Stratejileri</i> .....	28
Tablo 4. <i>Eğitim Modüllerinin içeriği</i> .....	50
Tablo 3. <i>Koçluk uygulamasında verilen senaryolar ve süreleri</i> .....	54
Tablo 4. <i>Deney sürecinde gerçekleştirilen oturum sayıları</i> .....	56
Tablo 5. <i>Deney sürecinde annenin strateji kullanma sayısı</i> .....	65
Tablo 6. <i>Annenin program öncesi-sonrası ve izlemede strateji kullanma sayısı</i> .....	66

## ŞEKİLLERİN LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> İletişim amacının gerçekleşmesi için gerekli öncüller ve arasındaki ilişki.....	15
<i>Şekil 2.</i> Annenin SÖM stratejilerini kullanma sayısı.....	62
<i>Şekil 3.</i> Annenin program öncesi, sonrası ve izlemede SÖM stratejilerini kullanma sayısı .....	66

## SİMGELER VE KISALTMA LİSTESİ

OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
SÖM	Söz Öncesi Milieu
WEB-KOÇ	Web Tabanlı Sunulan Koçluk Programı
AÇEV	Aile Çocuk Vakfı
KAEEP	Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı
OÇİDEP	Otizimli Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı
GEDEP	Gelişim Destek Programı
UDA	Uygulamalı Davranış Analizi
ADÖ	Ayrık Denemelerle Öğretim
DGDM	Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve etkileşimde zorluklar, davranış ve ilgilerde sınırlı ve tekrarlayan kalıplarla karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). Tanı kriterlerini incelediğimizde sosyal iletişim ve etkileşimde yaşanan kalıcı sorunlar, OSB olan bireylerin hayatında, duygularını ya da isteklerini paylaşmada sıkıntılar, iletişim başlatma ya da başkalarının başlattığı iletişimi yanıtlamada başarısızlık şeklinde görülmektedir. Ayrıca sosyal etkileşim kurmak için kullanılan sözel ve sözel olmayan iletişim davranışlarının sergilenmesinde sıkıntılar gözlemlenmektedir. Bu durum dili geliştirmede, yeterli göz kontağı kurmada, iletişim için kullanılan jestleri anlama ve kullanmada eksiklikler oluşturmaktadır. Diğer tanı kriterleri olan yıkıcı, tekrarlayıcı davranış kalıpları ve duyuusal problemleri ise OSB olan bireylerin hayatını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Screibman vd., 2015).

Bu bilgiler ışığında OSB olan çocukların birtakım iletişimsel sorunları olduğu görülebilmektedir. İletişim, bilgi ve düşüncelerin kodlandığı, iletildiği ve kodun çözülmesini ve geri bildirilmesini içeren etkin bir süreçtir (Owens, 1991). Normal gelişim gösteren çocuklar, sözlü dili kazanmadan önce iletişime geçmeye başlamaktadır. Bebekler yetişkin yüzlerine bakmaktan, sesleri dinlemekten hoşlanır, onlarla konuşanları dinlemek için pozisyon alırlar.

6 aylık bebekler isimlerine tepki vermeye başlar, yetişkinlerin gösterdiği şeylere ise bakarlar. 10 aylıkken ise diğer bir kişinin dikkatini çekmek için sesler üretebilirler. Dil öncesi dönemde nesnelere talep etme, önerilen eylemleri reddetme, nesnelere ya da olaylara dikkat çekme, onlar hakkında yorum yapma, sosyal etkileşim başlatmak için selamlaşma ya da

gösteriş yapma gibi amaçlı iletişim davranışları sergilerler (Warren vd., 2006). 16-19. aylarda çocuklar yetişkinin adlandırdığı nesne ile mevcut olan başka bir nesne arasındaki farkı yetişkinin bakışlarını takip ederek anlayabilmektedir (Baldwin, 1991). 2-3 yaşlarında ise çocuklar belirli bağlamlardaki belirli kelimelerin anlamlarını anlayabilirler ve “burnunu göster” gibi basit yönergeleri yerine getirebilirler. Bebekler bu dönemde birtakım iletişim işlevi sergilemektedir. Bruner (1981), yaşamın ilk yılında ortaya çıkan üç iletişim işlevi olduğunu belirtmiştir. Bunlar; (a) bir şey elde etmek ya da reddetmek amacıyla davranış düzenlemek; (b) başkalarıyla yakınlık kurmak amacıyla bir başkasının dikkatini kendine çekmek ve sürdürmek için kullanılan eylemleri içeren sosyal etkileşim, ve (c) bir nesne ya da olaya odaklanmayı paylaşmak amacıyla bir başkasının dikkatini yönlendirmek için kullanılan eylemleri içeren ortak dikkattir.

Bebeklerin üretilen kelime sayıları bakımından gelişimleri 12. aydan sonra hızla ilerler. Çocukların 12. ayda ürettiği kelime sayısı 2-3 olup 24 aylıkken 300 ün üzerine çıkar. 3-5 yaşına gelen çocuğun dili ise biçim ve içerik bakımından yetişkin konuşmasına benzer (Paul, 2007). Bu bağlamda çocukların iletişimini, kelimelerin kullanıldığı dönem olan sözel iletişim dönemi ve kelime üretiminin olmadığı bunların yerine sesler, jestler ve bakışların kullanıldığı dönem olan *söz öncesi iletişim dönemi* olarak sınıflandırabilmekteyiz.

Söz öncesi iletişim, doğumdan çocuğun kelimeleri anlamlı bir şekilde kullanmaya başladığı döneme dek süren bir dönemi kapsamaktadır. Söz öncesi iletişim becerileri diğer iletişimsel ve sosyal becerilerin inşa edilmesi için temel olarak görülmektedir. Hayatlarının ilk yıllarında bebekler ebeveynleriyle ilişki sürdürmeye yardımcı olan yetişkine bakma, sesler çıkarma, motor taklit gibi davranışları kullanarak etkileşime geçmektedir (McCarthen, Yoder ve Warren, 1999). Ayrıca mızırndanma ve ağlama sesleri de çıkarmaktadırlar. Bu davranışlar bebeğin olaylara ve durumlara duygusal bir tepki göstermesi ve yetişkinin dikkatini çekmesi için araç olmakta ve ilk başlarda amaçlı bir şekilde sergilenmeyip refleksif ve tepkisel olmaktadır. Bebekler bu aşamada amaçlı olmayan iletişim dönemi içerisinde çünkü bu dönemde çocuklar ihtiyaç ve isteklerini ifade edebilecekleri tutarlı bir yol öğrenmemişlerdir. Örneğin bebekler acıktıkları, altlarını ıslattıkları ya da huzursuz oldukları zamanlarda ağlarlar ancak bunu ebeveynlerinin onlarla iletişime geçeceklerini bilmeden yapmaktadırlar. Zamanla bebekler belirli davranışlar sergilediklerinde ebeveynlerinin tepki verdiklerini fark etmeye başlar ve böylelikle belirli istekleri için nasıl iletişime geçileceğini öğrenirler (Lang, Hancock ve Singh, 2016). 6. ayın sonlarına doğru bebekler sesleri, jestleri ve bakışları koordineli bir şekilde kullanarak yetişkinlerle karşılıklı bir etkileşime

girmektedirler (Adamson, Bakeman, Deckner ve Ronski, 2009). Bu aylarda gelişmeye başlayan ortak dikkat, OSB olan çocuklarda normal gelişim örüntüsünden sapmakta ve gecikmeler yaşanmaktadır (Wetherby, Cain, Yonclas ve Walker, 1988). Bu bağlamda OSB olan çocukların basit ihtiyaçlarını ifade etme durumları ya sınırlıdır ya da sadece ebeveynlerinin anlama düzeyindedir. Normal gelişim gösteren çocuklar 3-4 aylıkken “cee ee” oyunu gibi rutinlerde ebeveynlerine katılmaya ve tepki vermeye başlarlar. Bu gibi sosyal rutinlerde çocuklar rutinelere pasif katılımdan sosyal rutin başlatmaya kadar uzanan bir gelişim izlemektedir. Çocuklar, yetişkin ve nesnelere girdikleri iletişimsel becerilerini artırdıkça dil öğrenme sürecinde ortak katılımın önemi belirginleşmektedir. Ayrıca çocuk büyümeye devam ettikçe hem sözel hem de sözel olmayan davranışları gelişmekte, daha tutarlı hale gelmekte ve ne zaman üreteceği konusunda kontrol sahibi olmaktadır (Keen, Meadan, Brady ve Halle, 2016).

Amaçlı olmayan iletişimden amaçlı iletişime geçiş tüm çocuk ve yetişkinler için önemli bir dönüm noktasıdır ve yüksek düzeyli iletişim becerileri geliştirmek için kritiktir. Bir çocuğun amaçlı iletişim sıklığı dil kazanımının yordayıcısıdır. 12 aylık normal gelişim gösteren bebekler 5 dakikada bir kez olacak şekilde iletişime geçerken 18 aylık olanlar 1 dakikada iki, 24 aylık olanlar 1 dakikada beş kez amaçlı iletişime geçmektedirler (Keen vd., 2016). Bu yüzden düşük sıklıklarda sergilenen amaçlı iletişim mevcut ve gelecekteki iletişim sorunları için gösterge olabilmektedir. Örneğin, Stone, Ousley, Yoder, Hogan ve Hepburn (1997) yapılmış bir çalışmada 2-3 yaşındaki OSB olan çocukların iletişim sıklıkları, diğer gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla karşılaştırılmıştır. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların amaçlı iletişim sıklığı normal gelişim gösteren çocukların iletişim sıklığıyla benzerken OSB olan çocukların amaçlı iletişim sıklığı belirgin düzeyde düşük çıkmıştır.

İletişim sıklığı gibi farklı türde iletişim işlevlerinin de çocuk tarafından sergileniyor olması çocukların ilerideki dil becerilerini yordamada önemli rol oynamaktadır (Keen vd., 2016).

Bebekler yaklaşık 6 aylıkken sözel olmayan iletişimi davranış düzenlemek amacıyla kullanmaya başlarlar. Örneğin jest ve sesleri istedikleri nesnelere ulaşmak için kullanırlar. Daha sonra ise jest, ses gibi iletişim davranışlarını, deneyimlerini paylaşmak ya da sosyal etkileşim kurmak için de sergilerler. Gelişimleri süresince daha fazla söz öncesi iletişim davranışı sergileyerek iletişim kurmaya başlarlar (Lang vd., 2016).

Bruner yaşamın ilk 12 ayında gelişen üç iletişim işlevinden bahsetmiştir. Bunlar davranış düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak dikkat işlevleridir (McCathren vd., 1999).

Davranış düzenleme çocuğun bir yetişkinden bir şey yapmasını ya da yapmamasını istediğinde ya da bir nesneyi isteyip istemediği anlarda meydana gelir. Sosyal etkileşim selamlaşma, vedalaşma ya da oyunlara katılma durumlarında meydana gelir. Ortak dikkatte ise çocuk yetişkine bir şeyler yaptırmaktan ya da talep etmekten ziyade yetişkinden kendisinin fark ettiği şeye dikkatini çekmek istemektedir. Örneğin çocuk dışarıdan gelen bir ses duyduğunda babasına bakarak dışarıdaki sesi duyduğunu fark ettirir. Daha sonra bakışlarını sesin geldiği yön ve babası arasında gezdirir. Bu şekilde ortak dikkat kurmuş olur. Bu üç alanda iletişim davranışı sergilemeyen çocuklarda iletişim ile ilgili sorunlar yaşanabileceği belirtilmektedir (McCathren vd., 1999).

OSB olan çocukların yaşamış olduğu iletişimsel problemler ve erken dönem müdahalelerinde ortaya çıkan sınırlılıklar OSB olan çocukları ve ailelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Normal gelişim gösteren çocukların deneyimledikleri dil yaşantısının kalitesi, yetersizliği olan çocukların deneyimlerinden daha iyi olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır. Çünkü yetersizliği olan çocukların iletişim başlatma ve yanıtlama davranışlarının oranı normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşüktür. Bu durum ebeveynlerin de yanıtlayıcılık oranını düşürebilmektedir (Saxon, Colombo, Robinson, ve Frick, 2000). Örneğin çocuğuna karşı yanıtlayıcı olan bir ebeveyn çocuğunun karşılık vermemesi durumunda iletişimsel anlamda kendini geri çekmekte sadece çocuğunun bakım işlerine katılmaktadır. Çocuklarının iletişim girişimlerine karşı yanıtlayıcı olmayan ebeveynler çocukları için duygusal, sosyal ve iletişimsel gelişimleri açısından risk faktörü olarak görülebilmektedir. Diğer gelişimsel yetersizliği olan çocukların aksine OSB olan çocuklarda dili üretmeden ziyade anlama kısmında daha fazla bozulmalar vardır (Chawarska, Klin, Paul, Macari ve Wolkmar, 2009). Bu yüzden dil gelişiminin erken döneminde müdahale programları için temel konu dile dikkati artırma ve dili anlamı sağlamaya yönelik olmalıdır. İkinci temel eksiklik ise ortak dikkat kurmakta yaşanan sıkıntılardır (Jones ve Carr, 2004). Ortak dikkat, dil gelişimi için önemli bir temel oluşturmaktadır ve OSB olan çocuklarda dil çıktıları için önemli bir gösterge olmaktadır. Ortak dikkat davranışı sergilemede eksiklik gösteren OSB olan çocuklar, azalmış oranda iletişim sergilemektedirler. Nesne talep etme ve reddetme gibi bazı iletişim işlevlerini yerine getirirler bile bu davranışlar normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az sıklıkta sergilenmektedir. Ayrıca OSB olan çocuklar konuşmada yaşadıkları sıkıntıları jestler, işaret etme ya da gösterme gibi geleneksel iletişim formlarını kullanarak telafi etmemektedirler. Bu yüzden söz öncesi dönemde olan çocuklar için uygulanacak müdahaleler iletişim sıklığını

artırmak, iletişim işlevlerini çeşitlendirmek ve daha fazla geleneksel iletişim biçimlerini kullandırmaya yönelik olmalıdır (Paul ve Suthertland, 2005)

Dil ve iletişim becerilerinin kazanımı erken dönemlerde gerçekleştiği için erken müdahale OSB olan çocukların eğitimi için önemli görülmektedir. Çocukların iletişim becerilerine yönelik müdahale hizmetleri iletişimi desteklemeye yönelik yaklaşımlar çerçevesinde çeşitlenebilmektedir.

OSB olan çocuklar için müdahale programlarında benimsenen yaklaşımlar günümüze kadar farklı kuramlardan etkilenmiştir. 1960'ların başlarında OSB olan çocukların öğrenme olasılığının düşük olduğuna dair bir inançtan hareketle Charles, Ferter, Marian ve Demer, çalışmalarında OSB olan çocukların edimsel ayırt etme paradigması aracılığıyla yeni beceriler edinebileceğini göstermiştir. 1960-1970'li yıllar arasında OSB olan çocuklarla edimsel öğrenme müdahale yaklaşımlarının çalışmaları artmıştır. Bu alandaki ilk çalışmalar sosyal, dil, oyun, akademik beceri, özbakım gibi çeşitli becerilerin öğretiminde edimsel metodolojinin etkili olduğunu göstermiştir (Schreibman vd., 2015).

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) çalışmaları ve erken müdahalenin etkisini gösteren başka çalışmalarla birlikte OSB olan çocuklarda erken müdahalede iki ana eğilime liderlik etmiştir. Bunlardan birincisi, ebeveynlerin OSB olan çocukları için erken yoğun davranışsal müdahale almasıdır. Bu da eğitim politikasında değişikliğe yol açmıştır. İkincisi ise 1987'de Lovaas'ın davranışsal müdahale yaklaşımı olan Ayrık Denemelerle Öğretim yaklaşımı popüler olmaya başlamasıdır (Schreibman vd., 2015). ADÖ, UDA prensiplerinden yararlanan, ipuçları ve sistematik öğrenme fırsatı sunarak doğru tepkileri artırmayı hedefleyen, pekiştirme ve hata düzeltme süreçlerine yer veren bir öğretim yaklaşımıdır. (Crank vd., 2021; Schreibman vd., 2015).

ADÖ prosedürünü geliştirme çabaları çocukların motivasyon ve performanslarını artırmak için yeni stratejilerin dahil edilmesine yol açmıştır. Bu stratejiler, çocuğun tercih ettiği aktivitelerin kullanımı, doğal öğretim stratejilerinin kullanımı, alternatif ipucu stratejileri, gelişimsel ön koşulların dikkate alınması şeklinde örneklendirilebilmektedir (Koegel, O'dell ve Koegel, 1987; McGee ve Daly, 2007). Bu yeni yaklaşımlar yapay yerine doğal olan ödül sistemleri kullanmaktadır. Ayrıca bu stratejiler çocuğun tercih ettiği materyallerden yararlanarak çocuktan gelen iletişim girişimlerini desteklemektedir. Bunları gerçekleştirmek için ise daha doğal ve gelişime duyarlı bağlamlardan yararlanılmaktadır (Schreibman vd., 2015).

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler (DGDM), bilgi ve becerilerin gelişimsel alanlar arasında entegrasyonunu vurgulamakta ve müdahale sürecinin her aşamasında yeni öğrenilen becerilerin genellemesini teşvik etmektedir. Başka bir deyişle, DGDM’de amaç, bir alanda bir becerinin geliştirilmesinin diğer alanlardaki becerilerin geliştirilmesiyle bütünleştirilmesini sağlamaktır. DGDM yaklaşımları, öncelikle çocuğun davranış repertuarını bir beceri alanı içinde genişletmeye çalışmaz, bunun yerine günlük yaşamda kullanılan işlevsel becerileri içeren verimli ve etkili öğrenmeyi, özellikle başkalarıyla etkileşimli, anlamlı alışverişler yoluyla sosyal iletişim öğrenmeyi destekleyen bir altyapı sağlamaya çalışmaktadır (Schreibman vd., 2015).

Dil ve iletişim becerilerinde sınırlılıkları olan OSB olan çocukların erken dönemde dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde zengin bir ortam sunan ev yaşantısında verilen girdilerin önemi büyüktür. Bu bağlamda ebeveynlerin eğitimi önem kazanmaktadır. OSB olan çocukların iletişimsel özellikleri gereği ebeveynlerin çocukları ile anlamlı etkileşim kurması için eğitime ihtiyaçları olabilir. Bu bağlamda ebeveynlere sunulan erken müdahale hizmetleri ailelerin çocukların davranışlarını anlamlandırma düzeylerini artırmak ve çocukların öğrenme fırsatlarına erişimini sağlamak üzerine yapılandırılmaktadır (Lord, Elsabbagh, Baird ve Veenstra-Vandeweele, 2018).

Ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde gözlenen farklılıklara dayanarak araştırmacılar ebeveynlere dil kolaylaştırıcı davranışları öğretmek için çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik destek vermelerini sağlayacak müdahaleler geliştirmişlerdir. Olumlu dil çıktılarını destekleyen ebeveyn-çocuk etkileşimleri, yetersizliği olan ya da olmayan çocuklar için ebeveyn aracılı müdahale programlarının temelini oluşturmuştur. Ebeveyn aracılı dil müdahale programlarının amacı; ebeveynlerin çocuklarının dil öğrenme sürecini destekleme becerilerini artırmaktır (Lord vd., 2018). Bu beceriler; sözel ve sözel olmayan sıra almalar (turn taking), ortak dikkat kurmak için çocuk tarafından sergilenen ipuçlarını cevaplama, çocuğun liderliğini izleme, etkileşim esnasında dile model olma, çocuğun iletişim niyetlerini sözel dile dökerek ifade etme şeklinde söylenilebilmektedir (Heidge vd., 2020).

Ebeveyn aracılı dil müdahale programlarında öncül, çocuğun öğrenmesini destekleyecek rutin ve aktiviteler bağlamında çocuğun dil gelişimini desteklemeye yönelik ebeveyn tarafından kullanılacak stratejileri artırmaktır. Ebeveyn aracılı dil müdahale programı, ebeveynlere çocuklarına yeni dil becerilerini öğretmek için sağlayacakları fırsatları rutinelere gömmeyi öğretmektedir. Böylelikle ebeveynler çocukların dil becerilerini geliştirecek uygulama fırsatlarını artırmış olmaktadır (Heidge vd., 2020).

Ebeveyn aracılı müdahaleler, ebeveynlere, çocuklarının dil gelişimini geliştirmek için belirli dil müdahalelerini öğretmek amacıyla sunulan üçlü bir müdahale modelidir (Roberts ve Kaiser, 2011). Robert ve Kaiser (2011) çeşitli dil ve bilişsel seviyelerinde bulunan çocukların yer aldığı karşılaştırmalı deneysel desen kullanan 18 tane çalışmada, oyun ve rutinlerde uygulanan ebeveyn aracılı dil müdahale uygulamalarını, çocuklardaki dil çıktıları açısından incelemiştir. Ebeveyn aracılı dil müdahalelerinin, müdahale alan grubun müdahale uygulanmayan gruba göre ifade edici dil bakımından pozitif yönde etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca ebeveyn dilini kolaylaştırıcı davranış ve ebeveyn duyarlılığı açısından da büyük fayda sağladığı görülmüştür. Barton ve Fettig (2013) ise çeşitli yetersizliğe sahip çocuklardan oluşan deneysel çalışmalarda, ebeveyn aracılı müdahalelerin çocuk çıktılarına etkisini açıklamak için inceleme yapmıştır. Çalışmada hem tek denekli desenlerden oluşan çalışmalar hem de karşılaştırmalı grup çalışmaları yer almıştır. İncelenen çalışmalarda metodolojik sorunlar tanımlanmış olsa da genel olarak çocuk çıktıları olumlu olarak etkilemiş olduğu bulunmuştur. Bu yüzden ebeveynleri dil müdahalelerine dahil etmek OSB olan çocuklar için önemlidir.

Ebeveyn aracılı dil müdahale programları çeşitli paket programlarla sunulabilmektedir. Bunlardan biri JASPER (Joint Attention; Ortak Dikkat, Symbolic Play; Sembolik Oyun, Engagement; Katılım, and Regulation; Düzenleme)dir. JASPER modeli çocuklarda ortak katılımı sürdürmeye, ortak dikkat jestlerini ve oyun becerilerini artırmaya odaklanan bir müdahale programıdır. Müdahale programının temelini gelişimsel ve davranışsal ilkeler oluşturmaktadır. Bu programa katılan ailelere, çocuklarının mevcut gelişimsel oyun düzeylerini, sosyal iletişimsel jestleri kullanma durumlarını fark etmeleri öğretilmektedir (Kasari, Gulsrud, Paparella, Helleman ve Bery, 2015). Yapılan çalışmada programa katılan aileler öğretilen iletişim stratejilerini öğrenerek çocuklarına oyun bağlamında uygulayabilmişlerdir (Shine, Shih ve Kasari, 2018).

Diğer bir program İletişim Öğretmenleri Olarak Ebeveynleri Geliştirmek (Improving Parents as Communication Teachers) (ImPACT), gelişimsel olarak uygun hedefleri çocuğa kazandırmak için oyun temelli bir ortamda davranışsal stratejileri kullanan doğal, gelişimsel, davranışsal müdahale programıdır (Yoder, Stone ve Edmunds, 2021). Ebeveynlere çocukların sosyal katılımını, iletişimini, taklit etme ve oyun becerilerini anlamlı etkinlikler ve günlük rutinler içinde geliştirmenin yollarını öğretmektedir. Yapılan çalışmada programa katılan ebeveynler müdahale tekniklerini kullanma oranlarını artırmıştır. Bazı çocuklarda ise dil hedeflerinin kendiliğinden kullanıldığı gözlemlenmiştir (Ingersoll ve Wainer, 2013).

Eklektik bir öğretim yöntemi olan Söz Öncesi Milieu (SÖM), söz öncesi iletişim becerilerinde gecikme yaşayan çocukların ses, jet, bakış gibi erken dönemde sergilenen iletişim davranışlarını desteklemek için geliştirilmiştir. Bu yöntemde de doğal süreçler günlük aktiviteler bağlamında uygulanmaktadır. Öğrenme bölümlerinde ise çocuğun ilgi gösterdiği zamanlarda çocuk tarafından başlatılması esastır. SÖM, bir öğretmen, konuşma terapisti, ebeveyn veya başka bir profesyonel tarafından bire bir doğal oyun oturumlarında uygulanmaktadır. Bu yöntem dil öncesi iletişim becerileri fazla gelişmemiş çocuklar için uygundur ve 12-18 aylıkken dil öncesi iletişimi sık kullanmayan çocuklar için faydalı olabilmektedir. Özellikle SÖM, (a) 10'dan az kelime veya jest üreten, (b) 75 kelimedenden az anlayan ve/veya (c) dakikada 1-2'den az kendiliğinden amaçlı iletişim eylemi üreten çocuklar için tasarlanmıştır (Lang vd., 2016).

SÖM, uygulayıcılarının kullanması gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Bunlar; çevresel düzenleme, çocuğun liderliğini izleme ve sosyal rutin oluşturmaktır. Çevresel düzenleme, iletişim fırsatı yaratmak için kullanılan bir stratejidir. Örneğin çocuk tarafından arzu edilen bir nesnenin çocuğun görebileceği ama ulaşamayacağı yerde buldurmak çevresel bir düzenlemedir. Çocuğun liderliğini izleme, çocuğun motivasyonunu ve ilgisini aktivite ve etkileşim üzerinde tutmak için kullanılmaktadır. Çocuğun motor ve vokal eylemine bağlı olarak yetişkin çocuğu taklit edebilir. Yetişkin kendi davranışlarını çocuğun iletişim hızına göre ayarlaması gerekmektedir. Sosyal rutin oluşturma ise iletişimsel fırsatlar sunabilmektedir. Sosyal rutinler çocuklar için tahmin edilebilir iletişimsel yapılar sunar. Örneğin çocuğun davula vurduğunu gören bir anne çocuktan sonra kendisi de davula vurup “davul çalma rutini” oluşturması tahmin edilebilir bir yapıdır (Lang vd., 2016). Bu çalışmada Web Tabanlı Ebeveyn Koçluk Programı (Web-Koç) çerçevesinde SÖM stratejilerinin ebeveynlere kazandırılması amaçlanmıştır. Web-Koç, OSB olan çocuğa sahip ailelere, çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlayacak SÖM stratejilerini öğretmek amacıyla hazırlanmış web tabanlı sunulan ebeveyn eğitim programıdır.

Son yıllarda erken müdahale alanı, ebeveyn katılımının kapsamını ve buna karşılık ebeveyn merkezli uygulama anlayışını genişleten, ebeveyn tarafından uygulanan müdahaleye odaklanmıştır. Alan yazında erken müdahale hizmeti sunanların, ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmek için ebeveyn tarafından uygulanan müdahalenin hem ebeveyn hem de çocuk için olumlu sonuçlar üretebildiği belirtilmektedir (Friedman, Woods ve Salisbury, 2012). Bu bağlamda yetişkin öğrenme teorisinin kullanımını kolaylaştıran koçluk ve işbirliğine dayalı danışma çerçevesi, erken müdahale uygulamasına giderek daha fazla dahil edilmektedir

(Friedman vd., 2012). Böylece ebeveynlere sunulan koçluk hizmetleri, ebeveynlerin kendilerine olan güvenini ve yeterliliklerini geliştirirken çocuklarının öğrenme ve gelişim durumlarını desteklemelerini sağlayabilmektedir. Ebeveyn koçunun rolü, çocukların gelişimi için ebeveynin önceliğinin ne olduğunu tanımlaması, ebeveynin çocuğuyla ilgili neleri bildiğini ve uyguladığını saptaması, yeni fikirler paylaşması, birlikte günlük aktivite ortamlarını kullanarak çocuğun eğitim fırsatlarını değerlendirip bu fırsatlardan nasıl yararlanacağına dair birlikte çalışması şeklinde sıralanabilmektedir (Rush ve Shelden, 2011).

Rush ve Shelden (2011)'e göre koçluk beş temel özellik taşımaktadır. Bunlardan ilki ortak planlamadır. Ortak planlama basamağında koç ve danışan arasında yapılacak eylemler ve planlamalar ortaklaşa karar sonucunda belirlenir. Bir sonraki adımda geliştirilmesi hedeflenen yeni beceri, strateji ya da fikrin danışan tarafından nasıl uygulandığının gözlenmesi gelmektedir. Daha sonra danışan kişiye yeni beceri, strateji ve fikri uygulama fırsatı sunan doğal ya da yapılandırılmış bağlamlarda uygulama fırsatları sunulmaktadır. Bu aşamanın ardından uygulamanın kanıta dayalı olup olmadığını ya da uygulamada değişiklik yapılması gerektiğiyle ilgili analiz yapılmasını hedefleyen yansıtma aşaması bulunmaktadır. En son aşama olarak ise koç tarafından gerçekleştirilmiş olan gözlemler, raporlara dayanarak geribildirim verilmesi şeklinde bir koçluk süreci yürütülmektedir. Bu çalışmada Ebeveynlerin SÖM stratejilerini kazandırmak amacıyla desenlenen Web-Koç Programı yukarıdaki aşamalara göre geliştirilmiştir.

Türkiye’de yayınlanan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nun 4. Maddesinin c bendinde (T.C. Resmi Gazete, 12 ekim 1983, sayı; 2916) “özel eğitime erken başlamak esastır” ifadesiyle erken müdahalelerin önemine değinilmiştir. Daha sonra 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’ de (T.C. Resmi Gazete, 06 Haziran 1997, sayı; 23011) özel eğitime erken başlamak esastır ilkesi yinelenirken ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır şeklinde madde eklenmiştir. Ayrıca tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur maddesi yer almaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (T.C. Resmi Gazete, 7 Temmuz 2018, sayı; 30471) ise erken çocukluk kapsamındaki çocukların sınıflaması şu şekilde yapılmıştır. 0-36 aylık olan özel eğitime muhtaç çocuklar ve 36 ayını tamamlamış özel eğitime muhtaç çocuklar olarak gruplar belirlenmiştir. 0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi hizmetleri ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesini içerecek şekilde yürütülecektir ibaresi yer almaktadır. Bu yönetmelikte

eğitim hizmetlerinin il veya ile özel eğitim hizmetleri kurul kararı ile özel eğitim okulları, okul öncesi eğitim kurumları bünyesinde anasınıfı bulunan eğitim kurumları ile ocuk ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda evlerde yürütülür Şeklinde belirtilmektedir. 36 ayını doldurmuŐ özel eğitime muhtaç çocuklar için ise okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu, çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak okul öncesi dönemde eğitim süresi uzatılabilir Şeklinde bir ifade kullanılmıştır. Aile eğitimi hizmetleri, “her tür ve kademedeki özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimine katkı sağlamak amacıyla aileye verilecek her türlü rehberlik ve eğitim hizmetlerini içerir” tanımlaması yapılırken bu hizmetlerin bakanlıkça hazırlanan aile eğitimi programı doğrultusunda okul ve kurumlarda yürütüleceği belirtilmiştir. Sonuç olarak ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan çocukların hem aile eğitimi hem de erken çocukluk eğitimi bağlamında desteklenmesi kanun ve yönetmelikler doğrultusunda yer almaktadır.

Ülkemizde sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ya da yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için uygulanan erken çocukluk eğitim programları bulunmaktadır. Bunlardan biri olan küçük ocuk ve ailelerine sunulan hizmetlerden biri Anne-ocuk Vakfı’nın (AÇEV) yaptığı çalıŐmalardır. Anne-ocuk Eğitim Programı, Anne Destek Programı ve Baba Destek Programı AÇEV in erken çocukluk döneminde sağladığı önemli çalıŐmalardandır (Anne ocuk Vakfı [AÇEV], t.y). Daha sonra akademisyenlerin çalışması sonucunda Portage ve Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP) lkemize kazandırılmıştır. Otistik ocuklar için Geliştirilen Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP), yoğun davranışsal eğitim sunan bir program olarak ülkemizde uygulanmaktadır (Birkan, 2002). OÇİDEP’in amacı gerçekleştirilen yoğun bir eğitimle davranışsal bir eğitim sağlamaktır. Avrupa Birliği BaŐkanlıđı, AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi BaŐkanlıđına yrtlen Hayat Boyu ğrenme Programı ve Anadolu niversitesinin işbirliği ile geliştirilen Gelişim Destek Programı (GEDEP) 0-36 ay içerisinde bulunan ve gelişim riski altında bulunan bebeklerin tüm gelişimsel alanlarda desteklenmesi amacıyla geliştirilmiş bir programdır (Gelişim Destek Programı [GEDEP], t.y).

Türkiye’de OSB olan çocuklar için yrtlen klinik çalışmalar fiyat, zaman gibi deđiŐkenler açısından da yetersizdir. Özel sektörün sunmuŐ olduğu eğitim hizmetleri ailelerin bütçesini aÇmaktadır. Devlette ise ücretsiz olarak verilen eğitim haftada iki saat Şeklinde yrtlmektedir. Bu boŐluk ailelerin ve uygulamacıların buldukları bölgedeki uygulamalara karŐın seçeneksiz bırakmaktadır. Erken müdahale hizmetlerine erişim birçok toplulukta deđiŐim göstermektedir ve gelişmiş ülkeler de dahil olmak üzere buralarda

hizmetler profesyonel olmayan kişiler tarafından yürütülmektedir. Düşük ve orta düzeyde gelişmiş ülkelerde OSB olan çocuklar özel eğitim servislerine ulaşamamaktadır (Lord vd., 2018).

OSB olan çocuğa sahip ebeveynler, çocuklarıyla iletişim kurmaya yardımcı olacak stratejileri öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Norton ve Drew, 1994). Bu bağlamda aileye ve OSB olan çocuğa sunulacak, dil ve iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik müdahale programlarına ihtiyaç vardır. Ancak üniversite kliniklerinde, kurumlarda uygulanan müdahale programlarının uygulama sürecini olumsuz etkileyen bazı yanları bulunmaktadır. Bunlar; taraflara uygun plan hazırlama, yol masrafları gibi programı olumsuz yönde etkileyecek durumlardır.

Eve, kuruma dayalı erken çocukluk hizmeti sağlamak için, fiziksel olarak o ortamda bulunmanın getirdiği birtakım engel ve zorluklara olası bir çözüm, uzaktan hizmet ve eğitim sağlamak için internet teknolojilerini kullanmaktır (Kelso, Fiechtl, Olsen ve Rule, 2009; Meadan, Meyer, Snodgrass ve Halle, 2013). Uzaktan eğitim, eğitim ve sağlık alanında etkin bir şekilde yürütülmektedir (Baggett vd., 2010; Pickering, Joseph ve Walsh, 2011). Uzaktan eğitim, asenkron yani farklı bir zamanda gerçekleşebileceği gibi, senkron yani gerçek zamanlı ve eğitmen liderliğinde de gerçekleşebilmektedir (Weingardt, 2004). Senkron uzaktan eğitim; eğitmen ve eğitime katılan kişi farklı ortamlardan iletişim teknolojileri aracılığıyla eş zamanlı olarak etkileşime girmesi anlamına gelmektedir. Yukarıda bahsedilen yüz yüze sunumun getirebileceği sorunlara çözüm olarak sunulacak müdahale programının online olarak sunulması sayılan olumsuz şartları ortadan kaldıracığı ve pandemi koşulları nedeniyle bu çalışmada, ebeveyn aracılı müdahale programının sunulduğu ortamı, online platform olarak seçilmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı OSB olan çocukların ebeveynlerine sunulan Web-Koç Programı'nın, ebeveynlerin SÖM stratejilerini uygulamalarında üzerindeki etkilerini incelemektir. Amaca yönelik aşağıdaki soruların cevapları aranmaktadır:

1. Web-Koç, ebeveynin SÖM stratejilerini uygulamada etkili midir?

1.1.Web-Koç, ebeveynin rutin oluşturma, liderlik izleme, bekleme stratejilerini uygulamada etkili midir?

- 1.2. Web-Koç, ebeveynin sözel ipucu, model olma, fiziksel ipucu stratejilerini uygulamada etkili midir?
- 1.3. Web-Koç, ebeveynin dilsel haritalama, çevresel düzenleme, onaylama stratejilerini uygulamada etkili midir?
2. Web-Koç, ebeveynin SÖM stratejilerini aynı etkinlik içinde bir arada uygulamada etkili midir?
3. Ebeveyn, Web-Koç sonrasında 2 ve 4 hafta geçtikten sonra SÖM stratejilerini aynı etkinlik içinde bir arada kullanımını sürdürmekte midir?
4. Web-Koç hakkında ebeveynin görüşleri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bebeklik ve erken çocukluk her çocuğun hayatında önemli olan zaman dilimleridir (Bruder, 2010). OSB olan çocuklarda dil ve sosyal becerilerin kazanılma zorluğu bu yetersizlik grubundan etkilenen çocukların ilk yıllarının daha kritik olduğunu ortaya koymaktadır (Franz ve Dawson, 2019). Bu yüzden OSB olan çocuklar için erken dönem müdahalelerinin önemi büyüktür.

OSB tanısı alma sıklığı 68 çocuktan 1 çocuğa yükselmesi ve tanılanan çocuk sayısının artmasıyla birlikte erken müdahale hizmetleri daha da önemli olmaktadır. OSB olan çocukların kaliteli bir şekilde erken müdahale hizmetini almasını engelleyen bazı etmenler bulunmaktadır. Erken müdahale hizmetlerinden ebeveynlerin yararlanmasını etkileyen; çalışma koşulları, ekonomik problemleri, ulaşılabilirlik ve ortak program oluşturamama gibi verimliliği düşüren pek çok durumdan bahsedilmektedir. Ayrıca hizmet sağlayıcı personel sayısının yeterli olmaması da ebeveynlerin hizmet alamamalarında önemli etkindir (Cason, Behl ve Ringwalt, 2012). Bu bağlamda yüz yüze sunulan erken müdahale hizmet sorunlarını en aza indirmek için internet tabanlı müdahale programları tasarlanmaktadır.

Web tabanlı sunulan erken müdahale programları arz ve talep arasındaki dengesizliğe çözüm sunmayı vaat etmektedir (Cason vd., 2012). Bu çalışmada OSB olan çocukların ebeveynlerine çocukların iletişim davranışlarını SÖM stratejilerini kullanarak geliştirmeleri için web tabanlı koçluk hizmeti sunulması amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın alan yazına web tabanlı erken müdahaleler konusunda katkı sağlaması umulmaktadır. Ayrıca geliştirilecek

program açısından da bu araştırma önem arz etmektedir. Programın etkili olması durumunda erken müdahale alanında çalışan uzmanlar için kullanılabilir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Araştırma 2021-2022 yılında Ankara ilinde yaşayan 4 yaşındaki OSB olan çocuk ve annesi ile sınırlıdır.

#### **1.5. Sayıtlar**

Araştırmaya katılan çocuğun almış olduğu sağlık kurulu raporundaki OSB tanısının, gerçek durumu yansıttığı ve doğru olduğu varsayılmıştır.

#### **1.6. Tanımlar**

*Ebeveyn Aracılı Müdahale (Parent Implemented Intervention)*: Ebeveynlere, çocuklarının dil gelişimini geliştirmek için belirli dil müdahalelerini öğretmek amacıyla sunulan üçlü bir müdahale modelidir (Roberts ve Kaiser, 2011).

*Söz Öncesi Milieu Öğretimi (Prelinguistic Milieu Teaching)*: Çocuk tarafından yönlendirilen sosyal rutinlerde, jestler, bakışlar ve seslendirmelerin kombinasyonlarından oluşan ilk amaçlı iletişim davranışlarını öğreten müdahale yaklaşımı (Warren vd., 2006).

*Çevrimiçi sunulan internet temelli eğitim (Web Based Education)*: Öğretim modüllerinin bulunduğu, paylaşma ve etkileşime izin veren web tabanlı siteler veya internet ağı yoluyla yüz yüze video-konferans şeklinde çevrimiçi sürdürülen eğitimidir (Al ve Madran, 2004)

*Web-Koç*: OSB olan çocuğu olan ailelere çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlayacak SÖM stratejilerini öğretmek için hazırlanmış web tabanlı sunulan ebeveyn eğitim programıdır.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bir erken müdahale araştırması olan bu çalışmada, OSB olan çocukların ebeveynlerine sunulan Web-Koç Programı'nın, ebeveynlerin SÖM stratejilerini uygulamalarında etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Kuramsal çerçeve bölümünde sırasıyla; OSB, söz öncesi iletişim, iletişim işlevleri, OSB olan çocuklarda söz öncesi iletişim, iletişim becerilerini geliştirmek için kullanılan stratejiler, SÖM Öğretimi, koçluk, online ebeveyn eğitimi ve Türkiye'de erken müdahale başlıkları altında açıklanmıştır.

#### 2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

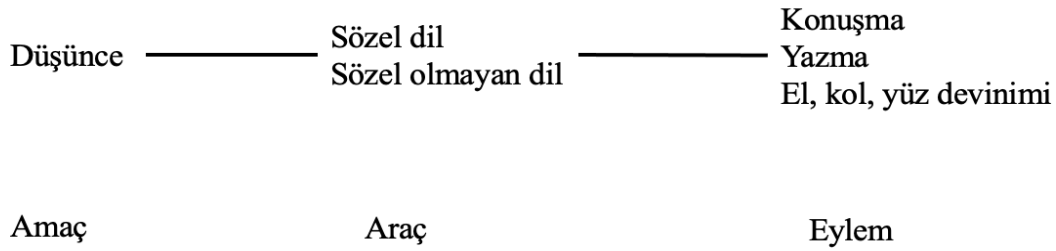
OSB, DSM-5 (Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabı 5) (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5) te sosyal iletişimde bozukluk ve yıkıcı-yineleyici davranış örüntüleriyle karakterize edilen nörobelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmıştır. OSB'nin görülme sıklığı Hastalık Kontrol ve Önleme (Centers for Disease Control and Prevention) kurumunun 2014 verilerine göre 68 çocukta 1'dir. Bu sıklık yüksek bir orandır. Bu bağlamda erken müdahale açısından gerekli tedbirler alınmalıdır.

Sosyal iletişimde bozukluk, OSB olan çocuklar için tanımlayıcı özellik olmasına rağmen bu bozukluğun bireyde ortaya çıkma biçimi ve derecesi arasında çok fazla değişiklik bulunmaktadır. Ayrıca OSB olan çocukların zeka düzeyleri ve sembolik dil kullanma durumları da birbirinden farklıdır. Ancak tüm OSB olan çocuklar başkalarıyla kurdukları iletişim konusunda anormallikler sergilemektedir (Trevarthen, Aitken, Papoudi ve Robarts, 1996). Yapılan araştırmalar OSB olan çocukların yarısının 5 yaşından sonra söz öncesi iletişim davranışları sergileyerek iletişime geçmeyi sürdürdüğünü göstermektedir (National

Research Council, 2001). Bu çocuklar aynı zamanda amaçlı söz öncesi becerileri geliştirmekte başarısızlık riski altındadır (Whalen ve Schreibman, 2003). Bu yüzden OSB olan çocuklar ve eğiticileri için iletişim ağırlıklı müdahale programları geliştirmek önceliklidir.

## 2.2. Söz Öncesi İletişim

İletişim, bir kişinin zihninde tasarladığı düşünceleri karşıdaki kişinin anlayabileceği bir şekilde uygun bir araç kullanarak aktarmasıdır (Topbaş, 2005). İletişim bir amaç için gerçekleşmektedir. İletişim amacının gerçekleşmesi için bazı gerekli öncüller bulunmaktadır. Bunlar; amaç, araç ve eylemdir (Topbaş, 2005).



*Şekil 1.* İletişim amacının gerçekleşmesi için gerekli öncüller ve arasındaki ilişki (Topbaş, S. (Ed.). (2005). *Dil ve kavram geliştirme*. Ankara: Kök. kaynağından erişilmiştir.

Son yıllarda alanyazında dil kazanımı için söz öncesi iletişim gelişiminin önemi vurgulanmaktadır. Çoğu bebek amaçlı olmayan refleksif davranışlardan amaçlı iletişime doğru düzenli ve öngörülebilir bir yol izlemektedir (Keen, Sigafos ve Woodyatt, 2000).

Bebekler henüz dil kazanmadan önce de iletişim kurmaktadır. Bebekler, ürettikleri sesler ve jestler yoluyla başkalarının davranışlarını etkileyebildiklerini fark edip bu davranışları iletişim amacı doğrultusunda kullanmaya başlamaktadırlar. Bebekler 9-10 aylık olduklarında ise, jestler/mimikler/sesler bebeğin amaçlarına ulaşabileceği bir tutarlılığa erişmektedir (Paul, 2007).

Bates, Freeland ve Lounsbury (1979)'e göre bir bebeğin iletişim gelişimi, etkisel dönemle (perlocutionary) başlamaktadır. Bu dönemde alışık olunmadık davranışlar ebeveynler tarafından iletişim mesajıymış gibi yorumlanabilmektedir. Örneğin bebek ağladığında

ebeveyn bebeğin acıktığını, altını ıslattığını ya da kucağa alınmak istendiğini düşünebilmektedir. İlk yılın sonlarında ise bebekler (illocutionary) döneme geçmektedirler. Bu dönemde davranışlar anlaşılabilir. Ayrıca bebekler sesler, jestler gibi iletişim davranışları ile diğerlerini etkileyebileceklerini keşfetmektedir. Son evre ise düzsöz (locutionary) evresidir ve 18-24 aylar arasında kazanılmaktadır. Bu dönem sembolik iletişim davranışlarının kazanıldığı dönemdir (Bates vd., 1979).

Birinci evreden ikinci evreye geçiş ebeveyn-çocuk etkileşiminin durumuna göre değişebilmektedir. Doğumdan yaklaşık 6 aya kadar bebek ve ebeveyn öncelikle yüz yüze etkileşimler kurmaktadır. 5-6 aylar civarında bebekler, ebeveynleri ve çevredeki nesnelere arasında iletişim kurmaya başlamaktadırlar (Adamson ve Chance, 1998). 9-10 aylık dönemlerde ise iletişimsel etkileşim ikili ilişkiden üçlü ilişkiye doğru değişmektedir çünkü bebekler, diğer kişiler ve çevresinde bulunan nesnelere arasında koordineli dikkat geliştirmeye başlamaktadırlar. Örneğin bir bebek ulaşamadığı bir oyuncak elde etmek için oyuncak işaret ederek ebeveynine bakabilmektedir. Bu davranış bebeğin diğerlerinin davranışlarını ya da tutumlarını etkilemek için önceden planlanmış bir şekilde iletişim davranışları sergileyip amaçlı bir şekilde iletişim kurmaya başladığını ve ortak dikkat olarak bilinen gelişim aşamasına geçtiğini işaret etmektedir.

### **2.2.1. Amaçlı İletişim**

Amaçlılık, bir çocuğun, karşısındaki kişinin mesajı alacağını ve o mesaja göre hareket edeceğini bilerek, bir başkasıyla iletişim kurmak amacıyla amaçlı olarak bir davranışta bulunmasıdır (Westling ve Fox, 2004). Alanyazında bir çocuğun davranışlarının ne zaman hem iletişimsel hem de amaçlı olarak değerlendirileceği konusunda önemli tartışmalar vardır. Örneğin ebeveynler tarafından iletişimsel olarak yorumlanabilecek söz öncesi davranışların çocuğun amaçlı iletişim davranışları olup olmadığı belirsizdir. Amaçlılık, doğrudan ölçümlenemediği için çıkarım gerektirir ve bu durum hangi davranışların amaçlı olduğunu kabul etmek konusunda fikir ayrılıklarına yol açmaktadır (Keen vd., 2000).

Wetherby ve Prizant (1989) amaçlılığın göstergesi olarak yedi davranışsal kriter tanımlamıştır. Bu davranışlar şu şekilde sıralanabilmektedir: a) hedef ve dinleyen arasında gidip gelen bakışlar, b) hedef gerçekleşinceye kadar ya da başarısızlığa uğrayıncaya kadar ısrarcı davranma, c) hedef gerçekleşinceye kadar iletişim sinyallerinin kalitesini artırma (örneğin istediği nesneyi sadece işaret ediyorsa ek olarak sesler çıkarması ya da ona doğru

bakması), d) belirli iletişim bağlamlarında belirli sinyallerin tutarlı bir şekilde kullanılması (örneğin bir nesne isterken hep işaret edilmesi), e) dinleyiciden bir tepki bekleme, f) hedefe ulaşınca iletişim sinyalini sonlandırma, g) hedefe ulaşınca memnuniyet davranışları sergilemek ya da hedefe ulaşamayınca memnuniyetsizlik sergilemek. Bu davranışlar bir çocuğun amaçlı iletişime geçip geçmediğini değerlendirmek için ölçüt olarak düşünülmüştür.

Amaçlı iletişim davranışlarının oranı, iletişim gelişimi için yararlı bir yordayıcıdır (Wetherby vd., 1988). Normal gelişim gösteren çocukların söz öncesi dönemde 1 dakikada bir kez amaçlı iletişim davranışı, tek kelimeli döneme geçtikten sonra ise 1 dakikada beş kez amaçlı iletişim sergiledikleri gösterilmiştir (Wetherby vd., 1988). Yetersizliği olan çocukların amaçlı iletişim sergileme durumları normal gelişim gösteren çocukların sergilediği oranların altındadır. Bu iletişim oranlarıyla ilgili bulgular, söz öncesi dönemdeki çocuklar hakkında değerlendirme yapmak için yarar sağlamaktadır. Örneğin 18 aylık bir çocuk yarım saatlik bir dil örneğinde 20'den az iletişim girişimi sergiliyorsa amaçlı iletişimde gecikme olduğu yorumu yapılabilmektedir. Ya da 18 aylık bir çocuk yarım saatlik bir dil örneğinde 60'ı aşan amaçlı iletişim sergiliyorsa ancak kelime kullanmıyorsa bu çocukta dil geriliğine işaret eden bir durum olduğu yorumu yapılabilmektedir (Wetherby, Yonclas ve Bryan, 1989).

Bu göstergeler çocukların iletişim gelişiminde nerede olduğuna yönelik kanıt sunması açısından önemlidir. Söz öncesi dönemde çocuklar iletişim işlevlerini gerçekleştirmek için birtakım iletişim davranışları sergilerler. Biz de bu davranışlar aracılığıyla iletişim amaçlarını anlayarak onlarla etkileşime gireriz. Bu iletişim davranışları aşağıda açıklanmıştır.

### **2.2.1.1. Bakışlar**

Doğumdan başlayarak bebekler bakışları aracılığıyla başkalarıyla dikkatlerini paylaşmaktadırlar. İlk dönemde bakışlar ikilidir ve ebeveyn-bebek arasında paylaşılmaktadır (Levelli ve Fogel, 2002). İkinci ayda bebekler görsel dikkatlerini çevredeki hareketlere ve seslere göre ayarlayabilmektedirler. 5-6 aya kadar bebeğin görsel dikkati ebeveynleri gibi birincil sosyal partnerleri üzerindedir (Lohaus vd., 2006). Normal gelişim gösteren çocuklar çoğu zamanını ebeveynlerinin desteği ile birlikte ortak katılım içinde zaman geçirmektedirler. Ortak katılım (joint engagement), yetişkin ve çocuğun aktif olarak

paylaşılan nesnelere/olaylara odaklandığı dönemi ifade etmektedir (Adamson, Bakeman ve Deckner, 2004). Ortak katılım, yetişkin ve çocuğun birlikte etkileşime girmesini içerirken, bir nesne, oyunun parçası olabilse bile çocuğun ya da yetişkinin aktif olarak partnerin dikkatini bir nesneye veya eyleme çekmesini içermemektedir. Daha sonra bebekler görsel odaklarını çevrelerinde bulunan nesnelere yöneltmeye başlamaktadırlar. 6-9 ay arasındaki bebekler yetişkin ve nesne arasında gidip gelen bakışlar kullanmaya başlamaktadır (Striano ve Bertin, 2005). Bu kurulan ilişki ise ortak dikkat (joint attention) olarak tanımlanmaktadır. Bu bakıştaki değişimler, yetişkinin neye atıfta bulunduğunu görmek için yetişkinin bakışlarını takip etmeyi içermektedir. 12 aya kadar bebekler istekte bulunma ya da yorum yapma gibi çeşitli pragmatik işlevler için açıkça bakışları kullanmaktadır (Mundy vd., 2007). 18 aya kadar ise bebekler çevresindeki insanlara ve nesnelere yönelik görsel dikkat koordinasyonunu ustaca geliştirmiş olmaktadır (Adamson ve Chance, 1998).

### ***2.2.1.2. Seslendirmeler***

Yaşamın ilk anından beri bebekler seslendirme yapmaktadır. Bebekler ayrıca geniş bir çeşitlilikte konuşma dilinin öncülleri olarak düşünülen ağlama dışında sesler de üretirler (Oller, 2000). Ancak bu konuşma öncesi sesler, ebeveynler tarafından iletişim sinyali olarak algılansa da amaçlı iletişime hizmet eder bir durum olarak görülmemektedir.

Goldstein, Schwade ve Bornstein (2009) durgun yüz paradigması ile 5 aylık bebeklerin ağlama dışındaki sesler çıkarma oranlarını incelemiştir. Durgun yüz paradigmasında bebekler ve anneler birbirine bakacak şekilde oturmaktadır. Annelere 2 dakikalık bir süre boyunca bebekleriyle normal olarak yaptıkları gibi etkileşim talimatı verilmekte daha sonra ise annelerden bebeğe yanıt vermeyi bırakmaları ve ifadesiz bir yüz almaları istenmektedir. Bu manipülasyon anne-bebek arasındaki etkileşimi kesmektedir. Deney içerisindeki durgun yüz dönemi boyunca bebeklerin sosyal davranışlarındaki değişiklikleri inceleyen çok sayıda çalışma bebeklerin annelerle yeniden etkileşim kurma çabalarını artırdığını ve yavaş yavaş uzağa bakmak ve telaşlanmak gibi davranışlara başladıklarını bildirmişlerdir. Bu paradigmaya dayanarak Goldstein ve arkadaşları eğer bebeklerin kendi ürettikleri sesler ve annelerin tepkileri arasında bir ilişki olduğunu biliyor ve kendi seslendirmelerini sosyal bir sinyal olarak görüyorsa, durgun yüz epizodunun başında artan bir seslendirme patlaması yaşamaları gerektiğine dair bir hipotez geliştirmişlerdir. Deneye katılan 38 bebekten 37 si 75. saniyeden sonra çocukların seslendirmeleri zirveye çıkmış ve ilerleyerek azalmıştır. Bu

sonuç 5 aylık bebeklerin kendi seslendirmelerinin başkaları tarafından tepki aldığını ve sosyal değere sahip olduğunu öğrendiklerini göstermiş ve hipotezi doğrulamıştır. Bu deney bize etkileşimin doğumdan itibaren bebekler için çok önemli olduğunu göstermektedir.

Seslendirme gelişiminin 6. ayında bebekler, sessiz harf üretmeye ve sessiz harfleri sesli harflerle birleştirmeye başlamaktadırlar. Bebeğin ürettiği erken dönem seslendirmeler hem “bıb bıh” gibi heceleri hem de “didadijaa” gibi çeşitli hece dizisinin tekrarını içerebilmektedir (Davis ve MacNeilage, 1995). Bu hece dizeleri değişken tonlama içerebilmekte ve anlamlı kelimelere benzeyebilmektedir.

8 ay civarında normal gelişim gösteren bebekler göz kontağı ve seslendirmeleri bir arada kullanmaya başlamaktadırlar (Bates vd., 1979). Bu duruma yönlendirilmiş seslendirmeler denmektedirler (Keen vd., 2000). Bu tür yönlendirilmiş seslendirmeler bebeğin nesneye bakarken ses çıkarmasını içermektedir. Bu nesne yönelimli seslendirmeler kelime öğrenmeyi sağlayan fırsatlar yaratabilmektedir. İkinci tür yönlendirilmiş seslendirmeler ise ebeveynlere bakarak üretilen seslendirmelerdir. Nesne yönelimli seslendirmelerin daha fazla gerçekleşmesine rağmen annelerin nesne yönelimli seslendirmelerden ziyade ebeveyn yönelimli seslendirmeleri yanıtladıkları bildirilmiştir (Gros-Louis, West ve King, 2014).

Gros-Louis ve arkadaşları (2014) ebeveyn yönelimli seslendirmelerin 15 aylık bebeklerde karmaşık seslendirme ve kelime üretimine etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Ebeveyn yönelimli seslendirmelerin kelime üretimiyle ilişkili olmadığını ancak ünsüz-ünlü harf içeren seslendirmelerin üretiminin artışı ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu bebekler açısından önem taşımaktadır çünkü ünsüz-ünlü harfleri içeren seslendirmeler, sadece ünlü sesler içeren seslendirmelerden daha ileri bir seviye olarak görülmektedir ve konuşmaya benzer olarak kabul edilmektedir. Bebekler 12-18 aydan itibaren bazı sözcükleri seslendirerek ses gelişimine devam ederler. Ses gelişimi doğumdan 3-4 yaşa kadar devam eden bir süreçtir.

### **2.2.1.3. Jestler**

Jestler genel olarak elleri, kolları, parmakları kullanarak üretilen davranışlardır (Iverson, Capicri, Longobardi ve Caselli, 1999). Normal gelişim gösteren çocuklarda ilk jestler 8-14 aylar arasında ortaya çıkmaktadır (Bates vd., 1979). Jestlerin meydana gelmesi amaçlı iletişimin gelişimi için önemli bir noktadır çünkü jestler anlam için açık temsiller sağlamaktadır. Jestler gösterici jestler, temsili jestler ve geleneksel jestler olmak üzere üç

kategoriye ayrılmaktadır. Verme, gösterme, isteme, işaret etme gibi jestler ilk ortaya çıkan jestlerdir ve gösterici jestler olarak adlandırılmaktadır (Bates vd., 1979). Gösterici jestler dikkati nesne ya da olaya yönlendirmek için kullanılan eylemleri içermektedir (Chais, Douglas ve Campbell, 2004).

Gösterici jestlerin ortaya çıkışı önemli bir ilerlemeyi temsil ederken bu jestler iletişimsel olarak ortaya çıkmadan önce uzun bir gelişimsel geçmişe sahiptir. Örneğin talep etme önce yetişkin davranışına bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır (yetişkin tarafından uzatılan bir oyuncuğa uzanmak) ancak daha sonra yavaş yavaş zaman içinde gerçekleştiği belirli bağlamlar ve eylem kalıplarıyla daha az bir şekilde bağlantılı hale gelebilmektedir. Uzanma davranışı önce yaygara ve yoğun seslendirmeler eşliğinde kullanılırken daha sonraları yetişkinle göz teması kurarak uzanma şekline dönmektedir. Uzanma davranışının biçimi bu şekilde değiştiği gibi işlevinde de değişiklikler meydana gelmektedir. Başka bir deyişle çocuklar uzanma davranışını talep etme işlevi için kullanırken daha sonra yetişkinin dikkatini çekmek amacıyla kullanılmaktadırlar (Keen vd., 2016). Türk çocuklarıyla yapılan bir çalışmada OSB olan çocukların, normal gelişim gösteren ve Down sendromlu olan çocukların her bir iletişim işlevi bakımından jest kullanma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonunda OSB olan çocukların jest kullanma düzeylerinde, davranış düzenleme işlevinde diğer gruplarla genel olarak farklılaşmadığı ancak sosyal etkileşim ve ortak dikkat iletişim işlevlerinde farklılaştığı bulunmuştur (Töret ve Acarlar, 2011). Davranış düzenleme iletişim işlevi için jest kullanımı, gruplar arasında anlamlı bir fark yaratmamıştır ancak kullanım durumu en düşük olan grup OSB olan çocukların bulunduğu grup olarak bulunmuştur. Ayrıca OSB olan çocuklar sosyal etkileşim ve ortak dikkat işlevinde jest üretimleri diğer gruplara göre oldukça düşük jest kullanımı gözlenmiştir.

Temsili jestler ise ilgilenilen nesnelere ya da olayların simgeleriyle ilgilidir (Capirci, Iverson, Pizzuto, Voltera, 1996). Örneğin ellerini iki yana açıp uçuyormuş gibi yapmak, bir sopayı bacaklarının arasına koyup at biniyormuş gibi yapmak ya da elini su içiyormuş gibi yapmak temsili jestlere örnektir. Geleneksel jestler ise kültürel uzlaşımaya dayalı jestlerdir. Örneğin veladaşırken bay bay yapmak, hayır anlamında başı iki yana sallamak geleneksel jestlere örnek olarak gösterilebilmektedir. 18. aydan önce ortaya çıkan jestlerin, çocukların sözel dili üretmedeki önemli bir yordayıcısı olduğu bilinmektedir (Thal ve Bates, 1988). Bu yüzden çocuğun iletişiminde jestlerin varlığı önemli görülmektedir.

Jestler, sesler ve bakışlar erken dönemde gelişen önemli iletişim davranışlarıdır. Çocuklar bu üç davranışı bir arada sergileyerek iletmek istedikleri mesajları güçlendirirler. Bu yüzden

çocukların kendini daha iyi ifade etmeleri için bu iletişim davranışlarına sahip olmaları gerekmektedir.

### 2.3. İletişim İşlevleri

İletişim işlevi, iletişim davranışının dinleyici üzerindeki etkisini ifade etmektedir (Wetherby ve Prizant, 1989). Örneğin bir bebek susadığında su dolu bardağa bakarak sesler çıkardığında annesi ya da babası bunu anlayıp çocuğa su dolu bardağı veriyorsa, iletişim sağlıklı bir şekilde gerçekleşmiş demektir. Amaçlı iletişim geliştikçe, iletişim için birkaç farklı amaç ortaya çıkar. Çocuğun iletişim kurduğu farklı amaçlar, farklı iletişim işlevleri olarak kabul edilir. Alanyazında iletişim işlevleri farklı bilim insanları tarafından farklı şekillerde kategorize edilmiştir. Örneğin Bruner (1981) iletişim işlevlerini a) davranış düzenleme, b) sosyal etkileşim, c) ortak dikkat şeklinde gruplandırırken; Sigafos vd., (2000) a) taklit, b) cevaplama, c) yorum yapma, d) seçim yapma, e) bilgi talep etme, f) eylem talep etme, g) nesne talep etme, h) reddetme şeklinde kategorize etmiştir.

Amaçlı iletişim kullanımına ilişkin mevcut bir çalışmada 1 yaşından 2 yaşına kadar olan 15 normal gelişim gösteren çocuğun söz öncesi döneminde hangi amaçlarla iletişime geçtiği incelenmiştir. 15 çocuğun hepsi diğerlerinin davranışlarını düzenlemek için (talep etme-reddetme), sosyal iletişim kurmak için (gösteriş yapma, sosyal rutin talep etme) ve ortak dikkat kurmak için (nesnelere, olaylar hakkında yorum yapmak) iletişime geçmişlerdir (Wetherby vd., 1988). Normal gelişim gösteren çocuklar bu üç iletişim işlevini kullanarak tek kelimeli aşamadan çok kelimeli düzeye kurulan iletişim doğru ilerlemektedirler.

Bruner (1981) yaşamın ilk birkaç yılında sergilenen iletişim işlevlerini davranış düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak dikkat şeklinde kategorize etmiştir.

İstek davranışları ya da davranış düzenleme davranışları, nesnelere ya da olayları elde etmede başka birinin yardımını almak için iletişim partneri arasında ortak dikkati koordine etmeyi içermektedir (Bruner ve Sherwood, 1983). Bağlanma ya da sosyal etkileşim, iletişim başlatmak ya da sosyal partnerlerin odağının çocuk olduğu durumlarda yüz yüze etkileşimi sürdürmek için sözel olmayan iletişim davranışlarının kullanılmasını içermektedir. Gösterme ya da ortak dikkat davranışları ise nesnelere ya da olaylarla ilgili bir farkındalığı paylaşmak için nesnelere ya da olaylarla nesnelere/olaylar ile partnerler arasındaki dikkati koordine etme davranışlarını içermektedir.

Sosyal etkileşim davranışlarının gelişimi başka insanlara uzanma, dokunma gibi davranışlarla göz temasını koordine etme kapasitesinin artması ile belirlenmektedir. Ayrıca davranışsal organizasyonun gelişimi diğer insanlarla sıra alma dizilerine (turn taking) girme kapasitesini artırmaktadır. Ortak dikkat ve davranış düzenleme kategorileri bir kişiye bir nesne ya da olayı işaret ederken koordineli göz kontağının artırılmasıyla ve işaret etme, gösterme, verme gibi geleneksel jestlerin kullanılışı ve anlaşılmasıyla açıklanabilmektedir (Mundy, Sigman, Ungerer ve Sherman, 1986).

Bu gelişmeler kendini başkalarından ayırma ve başkalarını niyet ve istediklerine ulaşabilmek için bir araç olarak algılama yeteneği gibi sosyal bilişsel becerilerin varlığıyla bağlantılıdır. Bakeman ve Adamson (1984) ortak dikkat ve talep etme içeren davranışların sosyal etkileşim davranışlarında dikkat talepleri (attentional demands) açısından farklı olduğunu savunmuşlardır. Bu hipoteze göre sosyal etkileşim davranışlarının dikkat talepleri ikili yani kişi ve diğeri arasındayken ortak dikkat ve davranış düzenleme dikkat talepleri kişi, diğeri ve nesne arasında gerçekleşen üçlü bir ilişkidir. Bu çalışmada Wetherby ve Prizant (1989) tarafından kategorize edilen iletişim işlevlerinden yararlanılmıştır. İletişim işlevleri gruplaması, tanımları ve örnekleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Wetherby Ve Prizant'a Göre İletişim İşlevleri (Franco, 2010)*

<i>Kategoriler</i>	<i>Özel İşlevler</i>
Davranış düzenleme	Nesne ya da eylem talep etme Nesne ya da eylemi reddetme
Sosyal etkileşim	Sosyal rutin talep etme Kişileri selamlaşma/vedalaşma Kendini gösterme İzin isteme İkinci kişilerin yaptıklarını onaylama/kabul etme
Ortak dikkat	Bir nesne ya da olayla ilgili açıklama yapmak Nesne/eylem hakkında bilgi isteme Nesne ya da eylem hakkında bilgi talep etme

#### **2.4. Otizm Spektrum Bozukluğunda Söz Öncesi İletişim**

OSB olan çocukların söz öncesi iletişim becerileri göz önünde bulundurulduğunda iletişim işlevlerini ve davranışlarının sergilenmesinde eksiklikler gözlenmektedir American Psychiatric Association [APA], 1994). OSB olan çocuklarla yürütülmüş olan karşılaştırmalı araştırmalar OSB olan çocukların farklı nedenlerle iletişim kurduklarını ve iletişim kurmak

için farklı söz öncesi iletişim davranışları sergilediklerini ortaya çıkarmıştır (Mundy, Sigman ve Kasari, 1990, 1994). Örneğin nesne ya da eylem talep etme iletişim işlevi için normal gelişim gösteren çocuklarla benzer şekilde iletişim oranı sergilerlerken OSB olan çocuklar ortak dikkat kurma ya da yorumlama iletişim işlevinde normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az oranda iletişim oranı sergilemişlerdir (Mundy vd., 1990).

Bir başka çalışmada OSB olan çocukların göz kontağı kurma, işaret etme, nesnelere gösterme gibi davranışların düşük oranda sergilendiği bulunmuştur (Mundy vd., 1994). Ayrıca belirli söz öncesi iletişim davranışları belirli iletişim işlevleri için kullandıkları gözlenmiştir. Örneğin OSB olan çocuklar işaret etme davranışını ilgi paylaşmaktan ziyade talep etme iletişim işlevi için sergilemektedirler (Baron-Cohen, 1989). OSB olan çocuklarla kontrol grubu arasında talep etme iletişim işlevi için benzer oranda göz kontağı kurulurken ortak dikkat kurmak için sergilenen göz kontağı oranında OSB olan çocukların belirgin derecede düşük göz kontağı davranışı sergilemişlerdir (Mundy vd., 1986). Ayrıca OSB olan çocukların iletişim davranışlarının bir kaçını birleştirerek kullanma durumları normal gelişim gösteren çocuklara göre düşük olduğu bulunmuştur. Wetherby vd., (1989) çalışmalarında OSB olan çocukların iletişimsel davranışlarının normal gelişim gösteren söz öncesi akranlarına göre daha yüksek oranda tek başına kullanılan jest kullanımı ve daha az oranda seslerle birleştirilmiş jest kullanımı olduğu bulmuşlardır. Sesler ve jestlerin koordineli kullanımı normal gelişim gösteren çocuklarda yaşla birlikte artmaktadır. Söz öncesi davranışların koordineli bir şekilde kullanılması iletişimin anlaşılabilirliğini ve yorumlanabilirliğini artırmaktadır (Yoder ve Warren, 1999a).

Stone, Ousley, Yoder, Hogan ve Hepburn (1997) 14 tane OSB olan ve 14 tane gelişimsel geriliği olan çocuk gruplarının, söz öncesi iletişim becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, OSB olan çocukların OSB olmayan gruba göre farklı söz öncesi iletişim örüntüsü sergilediği bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre OSB olan çocuklar, kontrol grubundaki çocuklara göre nesne ve eylem talep etme işlevini daha fazla sergilerken ortak dikkat işlevini daha az sergilemişlerdir. Ayrıca OSB olan çocuklar talep etme iletişim işlevi için yetişkinin elini nesneye uzatmak gibi manipulatif davranışlar sergilemişlerdir.

Başka bir çalışmada Wetherby vd., (1988) OSB olan çocukların davranış düzenleme iletişim işlevini kullanma oranlarının yüksek, ortak dikkat iletişim işlevini kullanma oranlarının normal gelişim gösteren akranlarına göre düşük olduğunu bulmuşlardır.

Normal gelişim gösteren çocukların aksine OSB olan çocuklar yorum yapma ve bilgi talep etme gibi ortak dikkate dayanan iletişim işlevlerinde göreceli olarak daha az iletişim işlevi sergilemektedirler. OSB olan çocukların repertuarında selamlaşma gibi sosyal etkileşim işlevleri gözlenebilmektedir ancak bu genellikle başka bir kişinin varlığını kabul etmekten ziyade ritüelin bir parçası olarak gerçekleştirilmektedir (Keen vd., 2000).

Yukarıdaki çalışma sonuçlarına bakıldığında OSB olan çocukların iletişim işlevleri ve iletişim davranışlarında sapmalar meydana geldiğini anlaşılmaktadır. Bu bağlamda OSB olan çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir takım müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır.

## **2.5. İletişim Becerilerini Geliştirmek Üzere Kullanılan Stratejiler**

2015 yılında bazı araştırmacılar OSB olan çocuklar için tasarlanmış Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) adlı yeni bir müdahale kategorisi oluşturmuşlardır (Schreibman vd., 2015). Bu müdahaleler, davranışsal ve gelişimsel öğrenme teorilerinin stratejilerini, gelişimsel yapıtaşları hedeflemek için harmanlamışlardır. DGDM, çocuğun liderliğini izlemeyi, çocuğun ve yetişkinin paylaştığı etkileşim ortamlarında öğrenme sağlamak için doğal pekiştireçler yaratmayı ve çocuğun günlük rutinlerini öğrenme fırsatına çevirmeyi strateji olarak kullanmaktadırlar (Crank vd., 2012). DGDM'ler arasında bazı özellikler açısından farklılıklar gözlene de hepsi kapsayıcı ilkeleri göz önünde bulundurur (Schreibman vd., 2015).

Bir kategori olarak düşünüldüğünde DGDM için sağlam ve büyüyen bir kanıt temeli oluşmuştur. İlk araştırmalar tek denekli tasarımlar üzerinden gerçekleştirilmiş (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Koegel ve Frea, 1993; Vismara, Colombi ve Rogers, 2009) son zamanlarda ise daha geniş bir dizi grup tasarımları yapılmıştır (Kasari, Freeman ve Paparella, 2006; Mohammadzaheri, Kögel, Rezaee ve Rafie, 2012; Strain ve Boverly, 2011). Ayrıca bazı ebeveyn ve öğretmen aracılı müdahalelerin de olumlu çıktıları gözlemlenmiştir (Kasari vd., 2014; Wetherby ve Woods, 2016)

OSB olan çocukların müdahalesinde mevcut olan en iyi uygulamalar, çocuğa müdahalede, aileleri dahil edip, gelişimsel ve davranışsal yaklaşımları birlikte entegre edebilen müdahalelerdir (National Research Council, 2001). Ebeveynleri dahil eden erken dönem müdahale uygulamaları sayesinde DGDM'ler, ebeveynler için tasarlanmıştır (Brian, Smith,

Zwaigenbaum, Roberts, ve Bryson, 2016; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006) bazıları ise ebeveyn aracılı formata uyarlanmıştır (Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Rogers vd., 2012).

Yaygın olarak çalışılan ebeveyn aracılı DGDM'lerden biri SÖM Öğretimidir. Bu müdahale yöntemi, hem davranışsal hem de sosyal etkileşimci stratejiler kullanarak çocukların dil becerilerini doğal ortamlarında geliştirmeyi hedeflemektedir (Hancock, Ledbetter-Cho, Howell ve Lang, 2016). Aşağıda SÖM açıklanmıştır.

### 2.5.1. Söz Öncesi Milieu Öğretimi

SÖM, etkileşim bağlamı, belirli öğretim stratejilerini kullanmak ve ebeveyn-çocuk etkileşimi oluşturmak için sağlanan ortam düzenini ifade etmektedir. Bu bağlamları yaratmak için bazı stratejiler göz önünde bulundurulmaktadır. SÖM stratejileri aşağıda sıralanmıştır.

*Çevresel düzenleme:* Çocuklar ihtiyaç duydukları, istedikleri ya da yeni ve ilginç buldukları şeyler hakkında daha sık iletişim davranışı sergilemektedirler. Çevresel düzenleme ile bu durumların oluşum sıklığını artırılarak, çocuğa iletişime geçme motivasyonu sağlanmaktadır. Örneğin yetişkin, çocuğun arzu ettiği bir nesneyi onun görebileceği ancak bir yetişkin yardımı olmadan ulaşamayacağı bir yere konumlandırır ise çevresel düzenleme kullanmış olmaktadır. Bir sınıf ortamında ise belirli oyuncaklar şeffaf kutulara yerleştirilebilir, çocukların ulaşamayacağı raflarda konumlandırılabilir. Bu şekilde çevre, çocuğun beklentisini karşılayacak şekilde düzenlenmiş olmaktadır. Yetişkinin bedenini çocuğun bedenine ve odak nesneye göre konumlandırması da çevresel düzenleme kapsamına girmektedir (Warren vd., 2016).

*Çocuğun liderliğini izleme:* Çocuklar yetişkinin seçtiği nesne ya da olaylardan ziyade kendi seçtikleri nesne ve olaylara daha yakından katılım göstermektedirler. Çocuğun liderliğini izleme çocuğun, bir aktivite ya da sosyal etkileşime ilgisini sürdürmek için kullanılan bir ilkedir. Yetişkin, çocukla çocuğun oynadığı gibi oynayıp çocuğun ilgilendiği aktivite ile çocukla benzer tutumlar sergileyerek katılmalıdır. Çocukları taklit etmek liderlik izlemenin bir diğer yoludur. Taklit etme nadir iletişim başlatan çocuklar için yardımcı olabilmektedir. Taklit motor ve vokal taklit olarak sınıflandırılmaktadır. Motor taklit, çocuğun bir motor davranışının hemen ardından davranışın aynı şekilde ya da genişletilerek taklit edilmesidir. Vokal taklit ise motor taklit gibi çocuğun bağımsız ürettiği seslendirmelerin kısmi, aynen ya da değiştirilerek yetişkin tarafından taklit edilmesidir (Warren vd., 2016).

*Sosyal rutin oluşturma:* Sosyal rutinler “cee ee” oyunu gibi tekrarlayan, öngörülebilir sıra alma oyunları ve ritüelleridir. Çevresel düzenleme ve liderliği izleme sosyal rutin geliştirme durumunu desteklemektedir. Sosyal rutinler sosyal iletişim gelişimini kolaylaştırmak için uygun bağlamlar sağlamaktadır. Sosyal rutinler yemek yeme, banyo yapma, giyinme gibi günlük yaşam aktivitelerinde kurulabileceği gibi oyun bağlamında da kurulabilmektedir (Warren vd., 2016).

SÖM’ün amacı çocuğun söz öncesi iletişim davranışlarının sıklığını, anlaşılabilirliğini ve karmaşıklığını artırmasına yardımcı olmaktadır (Warren vd., 2006). Aynı zamanda başka bir amacı ise iletişim işlevlerinin çeşitliliğini ve sıklığını artırmaktır. SÖM, bu amaçları sağlamak için 3 ilkedan yararlanmaktadır. Bunlar; ipuçları, modeller ve doğal sonuçlardır.

İpuçları; çocuğun amaçlı iletişim girişimlerini ve iletişim davranışlarını artırmak için kullanılmaktadır. İpuçları; bekleme, sözel ve sözel olmayan ipucu şeklinde karşımıza çıkmaktadır. *Bekleme*; iletişim başlatmayı tetiklemek için kullanılan bir ipucudur ve devam eden sıra alma rutinlerini sonlandırarak uygulanabilmektedir. Örneğin çocuk ve yetişkin gıdıklama oyunu oynarken yetişkin ellerini çocuktan uzakta tutarak ve beklenti içinde çocuğa bakarak bekleyip rutine devam etmek için çocuktan bir girişim bekleyebilir. Çocuğun bir nesneyi vermesini sağlamak için yukarı dönük bir avuç içi tutması, çocuğun ilgisini çeken bir nesneyi çocuğun göz kontağını desteklemek için yüz hizasında tutması, yetişkinin çocukla göz teması kurmak için çocuğun bakış açısıyla fiziksel olarak kesişmesi sözel olmayan ipuçlarına örnek olarak gösterilebilmektedir. *Sözel ipucu ya da doğrudan yönerge*, iletişim cevapları sağlamaya yönelik olarak kullanılmaktadır. Sözel ipuçları iletişimin belirli bir bileşenini de ortaya çıkarmak için kullanılabilir. Örneğin çocuk göz teması kurmaksızın talep etme isteğinde bulunduğu “bana bak” diyerek doğrudan yönerge kullanıp çocuğun göz kontağı kurması sağlanabilir. Eğer çocuk ipucuna tepki vermiyorsa etkileşim için ısrar etmemek iyi bir yoldur. *Modeller*, çocuğun amaçlı iletişim girişimlerinin sözel ve jest ile ilgili repertuarını geliştirmek ve desteklemek için kullanılabilir. Yetişkin, çocuğun ürettiğini duyduğu seslerin modelleri, çocuğun herhangi bir motor davranış sergilemesi sırasında kullanılabilir. Örneğin çocuk çubuklarla trampete vuruyorken yetişkin “bam bam” şeklinde modelleme yapabilir. Çocuğun, yetişkinin dilsel olmayan seslendirmelerini gerçek bir etiket olarak yanlış yorumlamaması için dilsel olmayan modeller referansların olmadığı durumlarda kullanılmalıdır. Örneğin çocuk köpeği işaret ederken yetişkin “bambambam” modellemesini yaparsa çocuğu köpeğin adının “bambambam” olduğunu düşünmesine teşvik edebilmektedir. Jestsel modeller ise

çocuğun jestleri taklit etmesi ve kullanmasını teşvik etmek için kullanılmaktadır. Örneğin havadan bir uçak geçerken yetişkin uçağı parmağıyla işaret ederek “işaret etme jestine” model olabilir. *Doğal sonuçlar sağlamak*, çocuk tarafından gerçekleştirilen sözel olmayan iletişim girişimlerini amaçlarına uygun sonuçlandırmaktır ya da çocuğun istekleri arzu ettiği nesnelere ya da eylemlerle sonuçlandırmaktır. Çocuğun yorumları çocuğun ilgilendiği konuya çevrilen yetişkin dikkatiyle sonuçlanmalıdır. Bu doğal sonuçlar belirli bir onayla ya da çocuğun kastettiği anlamın yetişkin tarafından sözel olarak yeniden ifade edilmesiyle desteklenebilir. Çocuk hedeflenen bir iletişim davranışını ürettiğinde gülümseyerek ya da yorum yaparak sağlanabilmektedir. Örneğin çocuk bir istekte bulunurken ebeveynle göz kontağı kurduysa ebeveyn gülümseyerek çocuğun isteğini yerine getirirken “bana baktın” diye yorum yapabilir. *Dilsel haritalama*, çocuğun iletişim davranışından hemen önce yetişkinin iletişim davranışını sözel olarak ifade etmesiyle gerçekleşmektedir. Örneğin çocuk legoları üst üste takmaya çalışan çocuğa “yardım mı istiyorsun?” diye sorulabilir. Araştırmalar normal ve anormal gelişen çocuklarda dilsel haritalama kullanmanın kelime gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir (Nelson, 1981).

Tablo 2

*SÖM Stratejileri*

<i>Stratejiler</i>	<i>Tanımlar</i>
Sosyal Rutin Oluşturma	Yetişkin ve çocuk arasında kendisini tekrar eden, tahmin edilebilir ve sıralı ritüeller oluşturmaktır.
Sözel İpucu	Yetişkinin, çocuğun iletişim cevaplarını ortaya çıkarma amacıyla açık uçlu sorular sorması veya doğrudan yönergeler vermesidir.
Bekleme	Yetişkinin çocuğa doğru yönlendirilmiş bir vücut duruşu ve yüz ifadesi ile 3 saniyeden daha fazla bir süre çocuğun iletişim kurmasını beklemesidir.
Fiziksel İpucu	Yetişkinin, çocuğun elini kendi elinde tutarak, alışlagelmiş bir jest yapmasına yardım etmesidir.
Model Olma	Yetişkinin, çocuğun yapmasını istediği jesti yapması, söylemesini istediği sesi, kelimeyi söylemesidir.
Dilsel Haritalama	Yetişkinin, çocuğun iletişim davranışını anında takip ederek, genişleterek ve tekrarlayarak iletişim amacını sözlü olarak ifade etmesidir.
Çevresel Düzenleme	Her çocuk için ayrı seçilmiş ve çocuğun ilgisini çeken eşyaların, çocukların ulaşamayacakları yerlere yerleştirilmesi durumudur.
Çocuğun Liderliğini İzleme	Çocuğun herhangi bir aktiviteye ilgisini ve etkileşimini sürdürmek için çocuğun dikkatini takip edip onun yaptıklarını yapma, seçimlerine saygı göstermektir.
Onaylama	Yetişkinin, çocuğun istenilen davranışı yapmasının hemen ardından kullandığı kelimeler veya yaptığı jestler ile davranışı onaylamasıdır.

Alanyazında SÖM kullanılan pek çok karşılaştırmalı grup çalışmaları bulunmaktadır. Bu kontrol gruplu çalışmalarda SÖM, Resim Değiştirme İletişim Sistemi (McDuffie vd., 2012; Yoder ve Lieberman, 2010; Yoder ve Stone, 2006a, 2006b;) ve bir öğretmen, üç çocuktan oluşan küçük bir duyarlı oyun grubu (Yoder ve Warren, 1998; Yoder ve Warren 1999a, 1999b; Yoder ve Warren, 2001a, 2001b;) ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca SÖM'ün uygulanma süreci göz önünde bulundurularak yoğun ya da yoğunluğu az olarak kendi içinde karşılaştırma yapan çalışmalar da bulunmaktadır (Fey vd., 2013; Yoder vd., 2014).

Ulaşılan çalışmaların çoğu, 3 yaşının altında olan, 5 aylık ve 8 yaş arasındaki çocuklarla yürütülmüştür. Katılımcılar ise genel olarak gelişimsel gerilik, Down sendromu, OSB, Selebral Palsi, Angelmans sendromu, Fragile x, fetal alkol sendromu gibi yetersizliklere sahiptir. SÖM ile ilgili yürütülen çalışmalar genel olarak haftada 20-60 dakika arasında değişen 3-4 SÖM seansı şeklinde gerçekleştirilmiştir (McDuffie vd., 2012; Ogletree vd., 2012; Yoder ve Lieberman, 2010; Yoder ve Stone, 2006a, 2006b; Yoder ve Warren, 1998; Yoder ve Warren 1999a, 1999b; Yoder ve Warren, 2001a, 2001b). Fey vd., (2013) ve Yoder vd., (2014), SÖM uygulama sürecine bağlı olarak düşük yoğunluklu ve yüksek yoğunluklu

uygulama şeklini karşılaştıran çalışmalarında, uygulama programı haftada 1-5 saat arasında değişmiştir. Warren vd. (2008), haftada 45 dakikalık SÖM seansı şeklinde planlamıştır. Müdahale uzunluğu ise 7 haftadan (Ogletree vd., 2012) 9 aya kadar (Yoder vd., 2014) değişiklik göstermektedir. Düşük ve yüksek yoğunluklu uygulanan SÖM arasında amaçlı iletişim, farklı kelimelerin kullanımı, anlaşılan ve konuşulan kelime sayısı ile ilişkili olarak bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte zeka puanları kontrol edildiğinde yüksek yoğunluklu SÖM, Down sendromlu çocuklarda düşük yoğunluklu SÖM'e göre daha fazla kelime artışına yol açmıştır. Ayrıca nesnelere daha fazla ilgi gösteren çocuklar kelime dağarcığı bakımından düşük yoğunluklu SÖM den ziyade yüksek yoğunluklu SÖM den daha fazla yarar sağlamışlardır (Fey vd., 2013; Yoder vd., 2014).

Yapılan çalışmalarda müdahale oturumları genel olarak çocuğun evinde, kreşte ya da üniversite kliniklerinde yürütülmüştür. Örneğin Yoder ve Warren (2002) kreşte, Yoder ve Stone (2006a), (2006b), üniversite kliniğinde, Franco vd. (2013) evde çalışma yürütmüştür. Çalışmalar genel olarak bir terapist tarafından yürütülmüştür (Fey vd., 2006; Yoder ve Stone 2006a, 2006b). Fakat McCathren (2000), (2010) aile ve öğretmenlerin de SÖM uygulayabileceğini göstermiştir.

McCathren (2000), çalışmasına kronolojik yaşı 3,5 olan ağır iletişimsel ve bilişsel yetersizliği olan bir çocuk ile onun öğretmeni katılmıştır. Öğretmen SÖM stratejilerini sınıflarında geçirdikleri zaman içerisindeki günlük aktiviteleri içerisinde uygulamıştır. Çalışmanın sonunda çocuğun amaçlı iletişim davranışlarında, göz kontağında, seslendirmelerinde artış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca sembolik iletişim ve sembolik oyunda ilerleme görülmüştür.

McCathren (2010), çalışmasına kronolojik yaşı 12 ay olan hafif gelişimsel yetersizliği olan bir çocuk ve onun annesi katılmıştır. Araştırmacılar tarafından eğitilen anne haftada 2 seans olacak şekilde çocuğuyla SÖM stratejilerini uygulamıştır. Çalışmanın sonunda anne SÖM stratejilerini uygulayabilmiş, çocuğun amaçlı iletişim davranışları da artmıştır.

Bazı çalışmalar, müdahaleye katılan grup için SÖM stratejilerinde uyarlamalar yapmıştır. Örneğin Brady ve Bashinski (2008), 3-7 yaş arası 9 kör sağır çocukla haftada 3-4 kere 30-60 dakikalık seanslardan oluşan bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmayı yürütürken SÖM' ün bazı stratejilerinde uyarlamalar yapmıştır. Aktivite seçerken görsellik ve seslilik minimum düzeyde tutulurken vestibüler ve dokunsal aktivitelere yoğunluk verilmiştir. İkinci uyarlama ise SÖM stratejilerinden ipucu kullanma durumunda yapılmıştır. SÖM de kullanılan sözel

ipucu yerine el el altında ve dokunsal gibi ipuçları kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda katılımcıların amaçlı iletişim oranlarında artış gözlemlenmiştir.

Franco vd., (2013) çalışmalarına 5-8 yaşları arasında OSB olan, düşük etkileşim oranına sahip 6 tane söz öncesi iletişim döneminde olan çocuk katılmıştır. Müdahale 14 SÖM oturumu sürmüş olup çocukların kendi evlerinde bir terapist tarafından yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda tüm çocuklar amaçlı iletişim oranlarında ve oyun esnasında sergiledikleri etkileşim sayısı bakımından artış sergilemişleridir.

Türkiye’de de SÖM kullanılarak yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Yakın ve Güzel-Özmen, (2010) aile eğitiminin sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin doğal dil sağaltım stratejilerini kullanmada, stratejileri ev ortamına genellemede ve stratejilerin öğretim tamamlandıktan sonra tümünü aynı etkinlik içerisinde kullanabilmelerinde etkili olup olmadığına dair bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya iki anne ve sınırlı ifade edici dil becerileri olan çocukları katılmıştır. Annelere doğal dil sağaltım stratejilerini öğretmek için aile eğitim programı geliştirilmiştir. Çalışmanın sonunda annelerin doğal dil sağaltım stratejilerini kullanma düzeylerini artırdıkları bulunmuştur.

Aktaş (2015), aile eğitiminin OSB olan çocuğa sahip ailelerin Söz Dönemi Milieu Öğretim stratejilerinden tepki isteme-model olmayı kullanmalarındaki etkililiği başlıklı bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya OSB olan 3 çocuk ve anneleri katılmıştır. Uygulamanın öğretim bölümünde araştırmacı, annelerle yüz yüze öğretim oturumları gerçekleştirmiştir. Öğretim sonunda araştırmacı tarafından konulan ölçüt sağlandıktan sonra anne-çocuk etkileşimlerinden oluşan ikinci aşamaya geçilmiştir. Anne-çocuk etkileşimlerinden sonra annelere dönüt sağlanmıştır. Araştırmanın sonunda katılımcı annelerin Milieu Öğretim stratejilerinden tepki isteme-model olma tekniğini uygulama düzeylerini artmış olup çocukların sözel ifadelerinde artış gözlemlenmiştir.

Güzel-Özmen, (2005), 9 yaşında olan ve sınırlı alıcı dil becerilerine sahip, sözel iletişim kurmayan ve söz öncesi iletişim becerileri sınırlı olan bir erkek çocuğunun alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmek için bir çalışma yürütmüştür. Bu amaçla doğal ortamda Milieu Öğretiminin model olma, ipucu verme, fırsat öğretimi ve bekleme stratejilerini oyun bağlamında uygulamıştır. Araştırmanın sonunda, Milieu Öğretimi stratejileri çocuğun söz öncesi iletişim davranışlarının artmasını, iletişim işlevlerinin gelişmesini ve çeşitlenmesini sağlamıştır.

Sonuç olarak erken dönemde iletişim becerilerinde sıkıntı yaşayan çocukların ve ailelerinin, SÖM stratejilerinden yararlandığı birçok çalışma tarafından ortaya koyulmuştur. Bu yüzden yetersizlikten etkilenmiş bireyler ve aileleri için bu tür müdahalelerin yaygınlaştırılması gerekmektedir.

## 2.6. Koçluk

Ebeveynler, çocukların iletişim becerilerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır. 1970'lerden başlayarak yapılan araştırmalar ebeveynlerin çocuklarının dil öğrenimini desteklemek için belirli stratejileri öğrenebildiklerini göstermiştir (Fey, Cleave, Long ve Hughes, 1993; Girolametto, 1988). Bu bağlamda yetersizliği olan çocukların eğitimi için onların ailelerini, hizmet sunan bireyler olarak hedeflemek, çocukların en tutarlı iletişim ortağı oldukları için özellikle etkili olabilmektedir (McCathren, 2010). Ebeveynlerin OSB olan çocukları için eğitim hizmetlerini sağlamasında daha büyük rol oynamaları gerekebilmektedir. (Hoogsteen, 2011). Ebeveynler uygun eğitim ve sürekli rehberlik ile çocuğun eğitimi konusunda aktif kişiler haline gelebilmektedir böylece öğrendikleri stratejileri çocuklarına daha tutarlı bir şekilde sunabilmektedirler (McConachie ve Diggles, 2007). Ancak ebeveynlerin eğitimini içeren programlar hem öğretilen stratejiler hem de öğretim şekli bakımından farklılık göstermektedir. Bu araştırmada Web-Koç, ebeveynler için geliştirilmiş ve SÖM stratejilerinin kazandırılması amaçlanmıştır.

Koçluk, 1980'lerde eğitimcilerin geliştirilmesi ve denetlenmesinde kabul görmüş bir uygulama olarak ortaya çıkmıştır (Ackland, 1991; Joyce ve Shower, 2002). Koçluk mevcut becerileri geliştirmek, yeni beceriler kazandırmak ve koçluk edilen kişinin arzu edilen ya da amaçlanan sonuçlara ulaşılmasında yeterlilik ve güven oluşturularak yürütülen ilişki temelli bir süreçtir (Rush ve Shelden, 2011).

Joyce ve Shower (2002) öğretmen eğitimiyle ilgili araştırmaları incelediğinde profesyonel gelişim için dört anahtar bileşen tanımlamıştır. Birincisi teori ve tartışmadır. Bu bileşen bilgiye odaklanmak ve mesleki gelişim faaliyetlerinde hedeflenen yeni beceriler ya da stratejiler için teori ve mantığını keşfetme anlamında kullanılmaktadır. İkinci bileşen gösteri tekniğidir. Bu bileşen yeni beceriye model olmayı ifade etmektedir. Uygulama ve geri bildirim ise beceriyi kontrollü ortamlarda uygulama fırsatı sağlamayı hedeflenmektedir. Son bileşen olarak doğal ortamlarda koçluk, becerinin uygulanmasının amaçlandığı ortamlarda işbirliğine dayalı bir geliştirme, planlama, gözlem ve geri bildirim sürecini kapsamaktadır.

Joyce ve Shower, yalnızca teori ve tartışmadan oluşan eğitimin koçluk yapılan kişiye beceri ve bilgi kazandırma durumuna orta derecede katkı sağladığını becerinin doğal ortamlara aktarmada oldukça sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Uygulama ve geri bildirim ek kazanımlar sağladığını ancak doğal ortamlarda yansımalarının hala düşük olduğunu açıklamışlardır. Ancak bu eğitim stratejilerine koçluk eklenince hem beceri hakkında hem de becerinin yeni ortamlara transferinde büyük kazanımlar gözlenmiştir (Meadan, Snodgrass, Palomo, Amenta, ve Halle, 2017).

Araştırmalar eğitim ve koçluğun profesyonel olmayanlar için de bilgi, beceri ve uygulama yönünden destekleyici bir durum olduğunu göstermiştir. Örneğin Shanley ve Niec (2010) koçluk alan ebeveynlerin çocuk odaklı etkileşim becerilerini geliştirdiğini, koçluk almayan ebeveynlerin ise çocuk odaklı etkileşim becerilerinde herhangi bir değişiklik olmadığını bulmuşlardır.

Erken çocukluk müdahale programlarında ebeveynler, koçluk hizmeti alıcısı olarak görülmektedirler. Ebeveynlere sunulan koçluk, çocuklarının öğrenme ve gelişimlerinde katkı sağlamaları için ihtiyaç duydukları öz güven ve yeterliliği sağlayabilmektedir. Koçluk ebeveynlere sunulduğunda koçun rolü, çocuklarının gelişimi için ailenin özelliklerini tanımak, çocuklarının gelişimleri ile ilgili olarak halihazırda bildikleri ve yapabildiklerini belirlemek, yeni bilgi ve fikirler paylaşmak ve öğrenme fırsatları sağlamak için aileyle birlikte çalışmaktır. Koçluk hizmeti alan aileler için koçluk, çocukların ve ailenin ihtiyaç duydukları kaynakları tanımlama, ulaşma ve değerlendirme açısından desteklemek için yararlıdır (Rush ve Shelden, 2011).

Erken müdahale alanında hizmet sağlayanlar aileleri desteklemek amacıyla koçluk stratejisine sık sık başvurumaktadırlar. Araştırmalar koçluğun hem ebeveynler hem de yetersizliği olan çocuklar için yarar sağladığına vurgu yapmaktadır ( Ingersoll ve Dvortcsal, 2006; Meadan vd., 2016). Erken çocukluk hizmetleriyle ilgili önemli noktalardan biri aile merkezli uygulamaların kullanılmasıdır. Dunst ve Trivette (1996)'ye göre aile merkezli yaklaşımlar ailelerle ilişki kurmayı ve aile katılımını desteklemektedir. Bu gibi ilişkiyel uygulamalar aktif dinlemeyi, sevgi, empati ve yargılayıcı olmamayı içermektedir. Katılımcı uygulamalar, bireyselleştirilmiş, esnek, aile kaygılarına ve önceliklerine yanıt veren ve aileleri karar ve seçimlere aktif olarak katılım fırsatı sağlayan hizmetleri içermektedir. Dunst (2002) ilişkiyel ve katılımcı uygulamaların birleşiminin, aile merkezli yaklaşımı diğer aile yaklaşımlarından ayırdığını vurgulamıştır. Bu nedenle aile merkezli uygulamalar çocuk

gelişimini desteklemek için aile kapasitesini geliştirmeye yönelik bir dizi inanç, ilke, değer ve uygulamaya işaret etmektedir.

Erken dönem müdahale hizmetlerinde koçluk erken müdahale sağlayıcıları tarafından sunulmaktadır. Koçluk ebeveynlerin, çocukları ve aileleri için gerekli olan öncelikler üzerinde düşünme ve daha sonra bu öncelikleri ve hedefleri desteklemek için bir eylem planı belirleme yeteneğini destekleyen ilişki temelli bir süreçtir (Friedman vd., 2012; Rush ve Shelden, 2011). Koçluk ilişkileri hem koçluk yapan kişi hem de koçluk hizmeti alan kişi ile birlikte yürütülmektedir. Rush ve Shelden (2011) tarafından geliştirilen çerçevede koçluk hizmeti uygulaması beş basamaktan oluşmaktadır. Bunlar ortak planlama, gözlem, uygulama, yansıtma ve geri bildirimdir. *Ortak planlama*, doğal olarak koçluk etkileşiminin başında ve sonunda gerçekleşmektedir. Ortak plan, ebeveyn ile koç arasında yapılacak işlemlerle ilgili yapılan bir anlaşmadır. Uygulama esnasında ebeveyn ve koçluk hizmeti sağlayacak kişinin oturumlarda nasıl zaman harcayacaklarını ya da bir sonraki müdahale oturumundan önce ebeveynin ne yapmayı planladığına dair bir tartışmayı gerektirebilmektedir. Ortak planlama, ebeveyn ve koçluk hizmeti sağlayan kişi arasında hedefi açık bir şekilde tanımlamak için gerçekleştirilmelidir (Meadan, Douglas, Kammes ve Nordquist, 2018). *Gözlem*, birinin eylemlerini eleştirel olarak izlemeyi ve yeni beceriler, stratejiler ya da fikirler geliştirmek amacıyla açıklamayı gerektirmektedir. Gözlem ebeveynin, koçluk hizmeti sağlayan kişiyi belli bir amaçla izlemesini içerebildiği gibi, koçluk hizmeti sağlayan kişinin ebeveyni izlemesini de içerebilmektedir. *Uygulama*, rutinler ve anlamlı bir etkileşim içerisinde ebeveyn ya da koçun strateji uygulama durumunu içermektedir. Başka bir deyişle ebeveynin strateji uygulayan koçu izlemesi ya da koçluk hizmeti sağlayan kişi desteğiyle ebeveynin stratejiyi uygulama durumudur. *Yansıtma*, koçluk uygulamasında ailenin gelişimini korumak için önemli bir yapı olmaktadır. Yansıtma yapılırken ebeveynini uyguladığı stratejiler istenilen sonuçları destekliyor mu, eğer desteklemiyorsa bunun sebebi nedir, şeklinde sorulara cevap aranmaktadır. *Geribildirim*, ebeveyn ya stratejiyi profesyonel bir modeli izleyerek ya da stratejiyi kendileri uygulayarak deneyimledikleri şeyler üzerinde yansıtma fırsatı bulduktan sonra sağlanmaktadır. Amaç mevcut anlayış düzeyini geliştirmek ya da ebeveynlerin düşüncelerini doğrulamaktır (Rush ve Shelden, 2011). Bu çalışmada Web-Koç bu basamaklara göre bazı uyarlamalar yapılarak sunulmuştur. Ortak planlama, bilgilendirme basamağından sonra uygulanmış olup, gözlem, uygulama, yansıtma ve geribildirim basamakları koçluk oturumlarında uygulanmıştır.

Erken müdahale hizmetlerinde ebeveynlere sunulan koçluk hizmetinin rapor edilmiş birçok yararı bulunmaktadır. Koçluk, çocuğun gelişim ve öğrenmesini destekleyen becerilerin uygulanmasında ebeveynlerin yeterliliğini ve öz güvenini desteklediği görülmüştür (Friedman vd., 2012). Yapılan bir çalışma, kendi kendine öğrenen bir ebeveyn grubu ile koçluk hizmeti alan iki grubu karşılaştırmıştır (Ingersoll vd., 2016). Koçluk hizmeti alan grup kendi kendine öğrenen gruptan farklı olarak haftada 2 olmak üzere video konferans yoluyla koçluk hizmeti almıştır. Çalışmanın sonunda her iki grupta yer alan ebeveynler uygulama doğruluğu, öz yeterlilik, çocuklarına karşı olumlu bakış açısı yönünden gelişme sağlamışlardır. Bununla birlikte koçluk hizmeti alan grup uygulama doğruluğu ve çocuklarına karşı olumlu bakış açısı geliştirme konusunda daha büyük kazanımlar elde etmiştir.

Koçluk yoluyla ebeveynler güçlenmekte ve çocukların gelişimini desteklemek için kendilerini daha iyi hissetmektedirler. Ayrıca koçluk hizmeti alan ebeveynler koçluk ilişkisi ve süreç hakkında olumlu deneyimler yaşadıklarını bildirmişlerdir (Ingersoll ve Dvortcsal, 2006).

Ebeveynler koçluk sürecinde öğrendikleri becerileri çocuklarıyla doğal bağlamlarda uygulama konusunda başarı göstermişlerdir (Mahoney ve MacDonald, 2005). Özellikle koçluk hizmetinin çocuğun sosyal iletişim becerilerini iyileştirmede ebeveynleri desteklediği bildirilmiştir (Meadan, Angell, Stoner ve Daczewitz, 2014; Meadan vd., 2016).

Meadan vd., (2018) çevrimiçi bir anketin uygulanması yoluyla erken dönem müdahale hizmetleri sağlayıcıların koçluk uygulamalarına karşı tutumlarını inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonunda, profesyonellerin aile koçluğuna değer verdiği, erken çocukluk alanında koçluk uygulamalarına sıkça yer verdiklerini ve koçluk uygulamalarının hem aileye hem de çocuğa yarar sağladığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Görüldüğü gibi yapılan çalışmalar normal gelişim gösteren ya da yetersizliği olan çocukların ailelerine sunulan koçluk hizmetinden hem ailelerin hem de çocukların olumlu bir şekilde yararlandığını ayrıca erken çocukluk döneminde hizmet veren profesyonellerin koçluk hizmetine sıkça başvurduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye’de yapılan bir araştırmada Armutçu (2017), BİT-KOÇ öğretmen eğitim programının öğretmenlerin SÖM öğretim yöntemini uygulamalarında ve Down sendromlu çocukların amaçlı iletişim davranışlarını artırmada etkisi belirlenmiştir. Çalışmaya 3 öğretmen ve 3 çocuk katılmıştır. Araştırma için geliştirilmiş olan BİT-KOÇ eğitim programı

öğretmenlerle uygulanmıştır. Bilgilendirme basamağında öğretmenlere söz öncesi iletişim becerileri ve SÖM Öğretimi hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. İZLET-TARTIŞ basamağında ise videolar üzerinden bilgilendirmeler yapıp tartışılmıştır. Daha sonra koçluk aşamasına geçilmiş ve öğretmenlerin öğretilen stratejileri oyun bağlamında uygulama düzeylerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin strateji kullanma düzeyi BİT sonrası %29-%65, BİT-KOÇ uygulama sırasında %100 üstü, program sonu değerlendirmede %112-189 artış olduğu bulunmuştur. Çocukların ise ön komut, ön bildirim, amaçlı iletişim davranışlarında artış gözlemlenmiştir.

Özetle koçluk, erken müdahalede ebeveyn aracılı müdahale programlarının etkililiğini artıran bir hizmet olarak karşımıza çıkmaktadır.

## **2.7. Online Sunulan Ebeveyn Eğitim Programı**

Ebeveynler, aldıkları eğitimlerle birlikte çocuklarının etkili iletişim partnerleri olabilmektedir. Ebeveynleri eğitmek, ebeveynin çocuğuna sunduğu iletişimi destekleyebilir ve bu da çocuğun iletişim becerilerinin artmasına neden olabilir (Branson ve Demchak, 2009). Eğitim aynı zamanda ebeveynlerin çocuk iletişimine karşı duyarlılığını geliştirebilmektedir (Fey vd., 2006).

Ne yazık ki gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocukların ebeveynlerinin çok azı etkili bir iletişim müdahale programına katılabilmektedir (Meadan, Meyer, Snodgrass, ve Halle, 2013). Uygun müdahale programı mevcut olsa bile ebeveynler çocukların bakımı, eğitime katılım zamanının uygunluğu, yol masrafları gibi bazı engelleyici sebeplerden dolayı katılım sağlayamamaktadır (Lakes vd., 2009). Ayrıca geleneksel grupla yapılan eğitimler belirli ebeveyn gruplarına hitaben hazırlandığı için bireyselleştirmeye olanak sağlamamaktadır (Brookman-Fraze, Vismara, Drahot, Stahmer ve Openden, 2009).

Online eğitim yaklaşımları, ebeveynlerin eğitime erişimde karşılaştıkları sorunları en aza indirdiklerinden geleneksel eğitime göre daha avantajlı olabilmektedir (Wainer ve Ingersoll, 2015). Online eğitim, herhangi bir seyahat gerektirmeden, büyük coğrafi bölgelerde benzer ihtiyacı olan ebeveynlere ulaşma imkanı sunabilmektedir (Delaney, Nelson, Pacifici, White ve Smalley, 2012). Online eğitim yaklaşımları bilgi edinmeyi desteklemek için video gibi aktif öğrenme stratejilerini birlikte kullanma özelliklerine sahiptir ve bu şekilde öğrenmeyi en üst düzeye çıkarabilirler (Douglas, McNaughton ve Light, 2013).

Yurt dışında gerçekleştirilmiş olan online ebeveyn müdahale paketleri geliştirilmiştir. Bu müdahale paketlerine örnek verecek olursak; Gudomundsdottir, Ala'i-Rosales ve Sigurdiardottir (2019)'ın geliştirdiği; Karar ver, Düzenle, Şimdi, Hesapla, Eğlen (Decide, Arrangement, Now, Calculate, Enjoy) (DANCE), Ingersoll, Wainer, Berger, Pickrrd ve Bonter (2016)'ın geliştirdiği; Aileleri İletişim Eğitimsi Olarak Yetiştirme (Improving Parents as Communication Teachers) (ImPACT), Vismara vd., 2013; Vismara, McCormick, Young, Nadhan ve Monlux (2018)'ın geliştirdiği; Erken Başlangıç Denver Modeli (Early Start Denver Model) (ESDM), Wainer ve Ingersoll (2013, 2015)'ın geliştirdiği; Karşılıklı Taklit Programı (Reciprocal Imitation Training) (RIT), Douglas vd., (2018), Hazırla, Sun, Bekle, Saygı (Prepare, Offer, Wait, Responsive) (POWR), Meadan ve diğ., (2016), Online Ebeveyn Aracılı İletişim Stratejisi (The Internet Based Parents Implemented Communication Strategies) (i- PICS) gibi müdahale paketleridir.

Douglas vd., (2018), Hazırla, Sun, Bekle, Saygı (Prepare, Offer, Wait, Responsive) (POWR) eğitim paketini online kurs sistemleri kullanarak 3 ebeveyne öğretmişlerdir. Online eğitimi tamamlayan ebeveynlerle eğitim sonrası uygulama dönemine geçilmiştir ve ebeveynlerin online eğitimde öğrendikleri stratejileri uygulama düzeyleri belirlenmiştir. Çalışma sonunda 3 katılımcı ebeveynin de çocuklarına sağladıkları iletişim fırsatlarının sayısının ve duyarlı etkileşim kullanma sıklıklarının arttığı bulunmuştur. Ayrıca katılımcı çocukların iletişim davranışlarında başlangıç verilerine göre orta düzeyde artış gözlemlenmiştir.

Meadan ve diğerleri (2016), Online Ebeveyn Aracılı İletişim Stratejisi (The Internet Based Parents Implemented Communication Strategies) (i- PICS) programıyla birlikte ailelere çocukların iletişim başlatma ve tepki vermelerini artırmaya yönelik çevresel düzenleme, model olma, mand model, bekleme gibi stratejileri öğretmiş ve bu stratejilerin ebeveynlerde gelişmesine yönelik koçluk hizmeti sunmuştur. Ailelerin uygulama güvenilirliğinin özellikle koçluk oturumları sonrasında arttığını rapor etmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin bekleme stratejisini kullandıklarında çocukların iletişim başlatma oranlarının daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir.

Wainer ve Ingersoll (2013), çalışmaya 24-72 aylar arasında 5 OSB tanısı almış çocuk ve ebeveynlerini dahil etmiştir. Çalışmada ailelere çocukların taklit becerilerini artırmak amacıyla Karşılıklı Taklit Programı (Reciprocal Imitation Training) (RIT) uygulanmıştır. Bu eğitim asenkron bir şekilde hazırlanmış olan internet sitesinden gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde eğitimi tamamlayan aileler online senkron bir şekilde sunulan koçluk hizmetine

katılmıştır. Çalışmanın sonunda ebeveynler müdahale stratejilerini uygulama konusunda kendilerini geliştirmişleridir. Katılımcı olan çocukların 5 inden 4 ü orta düzeyde taklit becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Ayrıca ebeveynler müdahale ve tele sağlık hizmet sunum modelinin kabul edilebilir, kullanılabilir ve etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Baharav ve Reiser (2010) ise haftada iki kez terapist tarafından klinikte uygulanan geleneksel erken müdahale modeliyle haftada bir klinikte yürütülen daha sonra ev temelli bir klinisyenin uzaktan koçluk sunarak ebeveynin uygulama yaptığı modeli karşılaştırmışlardır. Ailelere çocuğun dikkatini ve motivasyonunu nasıl artırabileceklerini, taklit kullanarak ortak dikkat başlatma ve yanıtlamayı öğretmişlerdir. Çalışmanın sonucunda ailelerin uygulama yaptığı çalışma ile terapistin yaptığı çalışmayı karşılaştırmışlardır. Ailelerin terapistlerde daha fazla sosyal katılım davranışı sergilediğini bulmuşlardır. Ayrıca katılan çocukların daha sık iletişim başlattıklarını, ebeveynlere sözlü olarak yanıtlar verdiklerini ve konuşma dilini daha fazla kullandıklarını bildirmişlerdir.

Türkiye’de ise Mine Kizir (2018), ayırık denemelerle öğretimin çevrimiçi sunulan aile eğitim programıyla kazanımının incelenmesi başlıklı bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya 3 tane OSB olan çocuk ve anneleri katılmıştır. Kizir; ailelere çalışma öncesinde katılımcı annelere teknoloji eğitimi vermiştir. Teknoloji eğitiminden sonra çalışmanın birinci bölümü olan aile eğitimi Skype yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. İkinci bölümde ise annelere koçluk hizmeti sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda annelerle çevrimiçi yürütülen aile eğitim programının annelerin ayırık denemelerle öğretim yöntemini kullanabilme becerisi kazandırmak için etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların çalışma sonucunda taklit becerileri sergileyebildikleri gözlemlenmiştir.

Online sunulan eğitimde, mevcut teknoloji türleri, senkron ve asenkron öğrenme olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Senkron eğitim, tüm katılımcıların aynı anda etkileşime geçtiği bir modeldir. Katılımcıların her biri birbirlerinden uzakta olsa bile geleneksel sınıf modeline benzemektedir. Skype gibi video konferans yazılımları, senkron sunum teknolojilerinin örneklerindedir. Ayrıca senkron bir eğitim, eğitime katılanlar ve eğitmeni arasında organize olmak için zaman çizelgesi gerektirmektedir (Ferguson ve Wijekumar, 2000). Asenkron eğitim modelinde ise katılımcılar eğitim materyallerine kendi programları dahilinde ulaşırlar bu yüzden daha esnektir. Katılımcıların aynı ortamda ve aynı zamanda bulunmalarını gerektirmez. Yazılı materyaller, forumlar, internet siteleri üzerinden oluşturulan eğitim materyalleri, asenkron eğitim sunma materyalleridir (Ferguson ve

Wijekumar, 2000). Bu iki model bir arada kombine olarak kullanılabilir. Örneğin eğitimin bazı bölümleri asenkron yürütülürken bazı bölümleri senkron bir şekilde yürütülebilir. Bu çalışmada bu iki model bir arada kullanılmıştır. Katılımcı anneye öğretilen stratejiler hakkında bilgilendirme yapılırken, araştırma için hazırlanmış web sitesi üzerinden asenkron bir öğrenme imkanı sunulmuştur. Koçluk için ise araştırmacı ve katılımcı anne ortak bir zaman diliminde Skype üzerinden bir araya gelerek sürdürülmüştür.

## **2.8. Türkiye'de Erken Müdahale**

Erken müdahale, artık sadece çocuklara yönelik hizmetlerden ziyade yetersizliği olan ya da yetersizlik riski altındaki çocukların ebeveynlerine yönelik verilen hizmet olarak görülmektedir (McWilliam vd., 1995). Başka bir deyişle erken müdahalede aile öncelikleri vurgulanmaktadır. Wolery (1992) tarafından önerilen erken müdahale için ilk hedef, ailenin hedeflerini başarması için aileye yardım edilmesi şeklindedir. Diğer hedefler ise çocuk çıktılarının edinilmesini ve genellemesini teşvik etmek, günlük hayat deneyimlerine hazırlamak, gelecek problemler ve yetersizlikleri önlemektir. Çocuk ve aile arasındaki ilişki modeline (transactional model) ilişkin anlayış ailenin önceliklerine gösterilen ilginin hem ailenin amaçladığı hedeflere hem de çocuk için hazırlanan hedeflere ulaşılmasına yardımcı olduğu fikrini desteklemektedir (McWilliam vd., 1995).

Erken çocuklukta özel eğitim müdahale hizmetleri, 0-6 yaş arası kapsayan yetersizliği olan ya da yetersizlik riski altında bulunan çocukların kendileri ve ailelerine yönelik sağlanan eğitim hizmetleridir (Birkan, 2002).

Erken çocuklukta özel eğitimin temel varsayımlardan biri yetersizliği olan çocuklar için birincil öneme sahip ortam içinde yaşamış olduğu aile ortamıdır. Bununla birlikte ebeveynler, akranlar, kardeşler ya da hizmet sağlayıcılar arasında, olumlu ilişkiler geliştirmek erken çocukluk özel eğitim müdahale programlarının önemli bir hedefidir (Odom ve Wolery, 2003).

Türkiye'de erken çocukluk özel eğitimin durumu nedir sorusu yasal düzenlemelerin gelişmiş ülkelerle bağdaştığını ve erken müdahale geliştirme girişimlerinin arttığı şeklinde cevaplanabilir (Bakkaloğlu'dan aktaran Tomris, 2019). Ancak ülkemize özgü erken çocukluk özel eğitim sistem modelinin olmaması, alanda hizmet sağlayan uzman personel eksikliği, uzmanlar ve kurumlar arası işbirliği, kanıt temelli müdahalelerin uygulamalara yansımaları gibi konular henüz çözüme ulaşmamış konulardır (akt. Tomris, Diken vd., 2012; Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010).

Türkiye'de erken çocukluk dönemine ait çalışmaların hedefinde, genel olarak ekonomik anlamda dezavantajlı olan aileler ve çocukları bulunmaktadır. Bu kapsamda yürütülen en önemli çalışmalara Anne-Çocuk Vakfı (AÇEV) imza atmıştır. Anne Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP), AÇEV uzmanları ve Boğaziçi üniversitesi akademisyenleri tarafından okul öncesi eğitimi alamayan 5-6 yaşındaki dezavantajlı ailelerin çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması üzerine geliştirilmiş ve ev ortamında sunulan bir projedir. AÇEP, MEB'e bağlı olan halk eğitim merkezlerinde haftada 3 saat süren toplantılar halinde 20-25 anneden oluşan gruplarla yürütülmektedir. Babalarında projeye farkındalıklarını artırmak amacıyla kurs boyunca bir kez babalar toplantısı düzenlenmektedir. AÇEP, aile eğitim programı, üreme sağlığı ve aile planlaması, zihinsel eğitim programı olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, t.y)

AÇEP, 1998 de Sevda Bekman tarafından "Eşit Fırsat, Anne Çocuk Programının Değerlendirilmesi" çalışmasını yayınlamıştır. Bu çalışmanın amacı AÇEP'in anne ve çocuklar üzerindeki etkilerini görmektir. Çalışmaya deney grubu için 102, kontrol grubu için 115 tane anne çocuk çifti katılmıştır ve çalışmanın kısa vadeli etkileri incelenmiştir. Bu değerlendirme çocuklar için sözel ve sayısal becerileri ölçümlemek için yapılmıştır. Annelerden ise çalışma sonunda görüşmeler yapılarak program sonu değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda programa katılan çocukların sözel ve sayısal becerileri katılmayan çocuk grubuna göre anlamlı düzeyde yükselmiştir. Anneler ise çalışmanın sonunda öz güvenlerinin arttığını, kendilerini tanıdıklarını ve kendilerini daha iyi bireyler olarak görmeye başladıklarını beyan etmişlerdir (AÇEV, 1998).

Türkiye'de özel gereksinimli çocuklara yönelik yürütülen kapsamlı çalışmalara ise Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP) ve Portage Erken Eğitim Programı örnek olarak gösterilebilmektedir.

KAEEP, 0-4 yaş aralığında bulunan gelişimsel geriliği olan çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla ebeveynlerini bilgilendirmek ve beceri kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen bir erken eğitim programıdır. 1996'dan beri Ankara Üniversitesi eğitim bilimleri özel eğitim bölümünde yetersizlikten etkilenmiş çocuk ve aileleri KAEEP ile birlikte desteklenmektedir (Birkan 2002).

Birkan (2001) küçük adımlar kursunun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımları uygulama becerisi kazanımında etkisi adlı bir doktora tezi yürütmüştür. Hazırlanan küçük adımlar kursu oturumları katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Beceriler

katılımcı annelere bilgi verme, model olma, birlikte yapma ve bağımsız yapma basamakları takip edilerek kazandırılmıştır. Araştırmanın sonunda katılımcıların %100 düzeyde beceri sergiledikleri görülmüştür. İzleme verilerinde ise kazanımın sürdürüldüğü bildirilmiştir.

Başka bir çalışmada ise KAEEP'e katılan ailelerin beklenti ve görüşlerinin belirlenmesi için yürütülmüştür. Çalışma sonunda programa katılım gösteren aileler program sonunda çocuklarının eğitim durumları hakkında daha bilinçli hale geldiklerini ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiği konusunda görüşler bildirmişlerdir (Meral, Özbey ve Sola, 2013).

Türkiye'de erken çocukluk dönemi için kullanılmakta olan başka bir çalışma ise Portage Erken Eğitim (PEEP) programıdır. Portage 6 yaşına kadar olan ve normal gelişim gösteren, yetersizlik riski altında olan ya da özel gereksinimli çocuğa yönelik, gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla hazırlanmış ev merkezli bir programdır (Bakkaloğlu, t.y). Portage ilk olarak Hacettepe üniversitesi tarafından uygulanmıştır.

Biber ve Ural (2016) PEEP'in 5-6 yaş çocukların gelişimi ile aile katılım düzeyleri arasındaki etkiyi incelemek için bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın sonunda PEEP uygulanan çocuk grubunda sosyal, dil, özbakım, bilişsel ve fiziksel gelişim alanlarında kontrol grubu çocuklara göre olumlu yönde farklılıklar meydana gelmiştir. Deney grubundaki ailelerin katılım durumları kontrol grubundaki ailelerden daha fazla olduğu bulunmuştur.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname' de (T.C. Resmi Gazete, 06 Haziran 1997, sayı; 23011) özel eğitime erken başlamak esastır ilkesi yer almaktadır ve ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmaları sağlanır şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur maddesi yer almaktadır. Bu bağlamda OSB olan çocukların tanı almasından itibaren okul öncesi kurumlarda ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitimleri yasal olarak başlamaktadır. Maşallah (2021) 2-6 yaş arasında OSB tanısı almış çocuğu olan annelerin, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan hizmetlere ilişkin görüşlerini almak için bir çalışma yürütmüştür. Rehabilitasyon merkezlerinin işleyişi, çalışan personel, uygulanan eğitim programları, aile eğitimi ve aile danışmanlığı hizmeti konularına ilişkin temalar belirlenerek, bu temalar kapsamında annelerin görüşleri toplanmıştır. Araştırma, İstanbul ilinde çocuğu rehabilitasyon merkezine devam eden 12 anne ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda anneler; tanı alma süreçlerinde zorluklar yaşadıklarını ve bu durumun eğitime başlama zamanlarını geciktirdiğini, rehabilitasyon merkezlerinin uygulanan müdahale ve aile eğitim

programları açısından eksik olduğunu, bu yüzden bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları ayrıca rehabilitasyon merkezindeki sık öğretmen değişikliklerinden dolayı çocuklarının olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir.

Türkiye’de erken müdahale çalışmalarına bakıldığında daha çok yüksek lisans ve doktora çalışması olarak yürütüldüğü görülmektedir (Tomris, 2019; Aytekin, 2014; Tuncer, 2022; Karaoğlu, 2011). Tomris (2019) Down sendromlu çocuğu olan ebeveynlere, çocuklarının etkileşim ve gelişimlerine destek olmaları amacıyla yürüttüğü araştırma kapsamında, bir program geliştirip, bu programın geleneksel yöntem (yüz yüze) ve uzaktan eğitim yoluyla sunulma durumunu karşılaştırmıştır. Araştırmaya 25-48 aylar arasındaki 10 Down sendromlu çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Geliştirilen Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale (DÖDEM) Programı’nın, hem uzaktan sunulması hem de yüz yüze sunulması yoluyla yürütülmüş gruplardaki ebeveynlerin, doğal öğretim stratejilerini kullanma durumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca çocukların; davranışsal, bilişsel, dil ve taklit becerilerinde anlamlı ilerlemeler gözlemlenmiştir.

Aytekin (2014) 18 aylık gelişimsel gecikme riski altında olan bir çocuk ve ailesine erken müdahale programı oluşturmuş ve vaka çalışması olarak yürütmüştür. Aile ve çocuk hakkında ayrıntılı bilgiler, görüşmeler sayesinde toplanarak Aile Hizmet Planı oluşturulmuştur. Programa; baba, anne ve abla dahil edilmiş ve anne uygulamacı olarak seçilmiştir. Anne ile ev ortamında 36 adet gelişimsel destek uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda geliştirilen erken müdahale programının, çocuğun gelişimsel düzeyi üzerinde olumlu sonuçlar yarattığı bulunmuştur. Ayrıca program uygulayıcısı annenin programla ilgili olumlu görüşleri alınmıştır.

Tuncer, (2022) 48-72 aylık dil gelişimi açısından risk grubunda olan çocukların gereksinimlerini belirlemek için erken müdahale programı hazırlamış ve bu programın etkililiğini incelemek amaçlı bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda çocukların dil gelişimleri bakımından, geliştirilen gelişimsel erken müdahale programının deney grubu üzerinde olumlu ve kalıcı farklılıklar yarattığı bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan aileler programı yararlı, teşvik edici ve olumlu duygular uyandırıcı bir program olarak görmüşlerdir.

Karaoğlu, (2011) Başarıya İlk Adım (BİA) Programı’nın 5-6 yaş çocukların antisosyal davranışları üzerindeki etkisini incelemek için bir araştırma yürütmüştür. Bu amaç doğrultusunda “Sınıf ve Ev Modülü” ve sadece “Sınıf Modülü” uygulanmıştır. Araştırma

İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve bağımsız anaokullarında öğretim gören 5-6 yaş grubu olan toplam 24 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların; problem davranışları, sosyal becerileri ve akademik etkinliklerle ilgilenme süreleri hakkında veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda her iki modülün uygulanması sonucunda anti sosyal davranışlarda azalma, prososyal davranışlarda ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerinde artış gözlenmiştir.

Ülkemizde yürütülen erken çocukluk dönemine ait programlar göz önünde bulundurulduğunda ister gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve aileleri olsun ister buldukları konumdan kaynaklı dezavantajlı, risk grubunda olan çocuklar ve aileleri olsun, programa katılan çocuk ve ebeveynlerin çıktılarının içinde buldukları durumu olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak bu programların yaygınlaştırılması gerekmektedir. Sadece yetersizlikten etkilenen çocukların genel gelişimine yönelik değil aynı zamanda belirli becerilerine yönelik programların hazırlanması erken müdahale için önem arz etmektedir. Bu araştırmada da OSB olan çocukların iletişim becerileri odaklı bir ebeveyn programı geliştirilmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada OSB olan çocukların ebeveynlerine sunulan Web-Koç Programı'nın, ebeveynlerin SÖM stratejilerini uygulamaları üzerindeki etkililiğinin incelenmiştir. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseni kullanılmıştır. Çoklu yoklama modeli, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmek için kullanılmaktadır. Çoklu yoklama modelinin bir çeşidi olan davranışlar arası çoklu yoklama modeli, bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç davranış üzerinde incelendiği modeldir. Model, yoklama evresi (başlama düzeyi evresi), en az üç davranışla yinelenen uygulama evresi ve izleme evresi olmak üzere üç evreden oluşmaktadır (Gast, 2010). Üzerinde çalışılacak olan üç davranışın aynı katılımcıda ve aynı ortamda sergilenmesi gerekir (Tekin-İftar, 2018).

Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama deseni kullanılırken, başlama düzeyi ve yoklama verileri almadan önce Web-Koç Programı'nın Bilgilendirme Modülü ve SÖM stratejileri üçerli gruplar yapılarak, her grup strateji için Modül'1, 2 ve 3 uygulanmıştır. Birinci strateji grubu için anneden art arda en az üç oturumdan oluşan başlama düzeyi verisi toplanırken ikinci ve üçüncü grup stratejiler için birer oturum yoklama verisi alınmıştır. Birinci strateji grubu için kararlı başlama düzeyi elde edildikten sonra birinci strateji grubu üzerinde Web-Koç Programı'nın koçluk bölümü uygulanmaya başlanmıştır. Birinci strateji grubu için anne ölçütü (başlama düzeyinin 3 katına çıkmak) karşıladığında anneden ikinci strateji grubu için başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanıp, üçüncü grup stratejilerden ise bir oturumluk yoklama verisi toplanmıştır. İkinci strateji grubu için kararlı başlama düzeyi verisi elde edildikten sonra ikinci strateji grubu üzerinde koçluk uygulanmıştır. Anne ikinci

strateji grubunda ölçütü karşıladığında üçüncü strateji grubu için anneden başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanmıştır. Kararlı başlama düzeyi verisi elde edildikten sonra üçüncü strateji grubu üzerinde de koçluk uygulanarak ölçüt karşılanıncaya değin uygulamaya devam edilmiştir.

### **3.2. Bağımlı ve Bağımsız Değişken**

Araştırmanın bağımlı değişkeni ebeveynin çocukta amaçlı iletişim becerilerini geliştirmek için SÖM stratejilerini uygulama düzeyi iken bağımsız değişken, ebeveyne sunulan Web-Koç Programı'dır.

### **3.3. Araştırmada İç Geçerliliğin Sağlanması**

Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için bazı etmenler kontrol altına alınmıştır. Katılımcı anne bu araştırma boyunca başka bir eğitime katılmamıştır. Olgunlaşma etkisi, deneklerden başlama ve yoklama düzeyi verisi alınarak kontrol edilmiştir. Denek yanlılığını ve denek yitimini engellemek amacıyla ön koşul özellikler belirlenmiş ve katılım sözleşmesi imzalanmıştır. Ölçme güvenilirliği için gözlemciler arası güvenilirlik, bağımsız değişkenin plana uygun olarak uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için ise uygulama güvenilirliği hesaplanmıştır. Ayrıca başlama düzeyi ile müdahale evresi arasında çok büyük fark olmaması böylece bağımsız değişkenin etkisini iç geçerlilik bakımında kontrol etmek için Bilgilendirme Modülü ve Modül'1, 2, ve 3 uygulandıktan sonra başlama düzeyi verisi alınmıştır.

### **3.4. Katılımcılar**

Çalışmaya 30 yaşında ev hanımı olan bir anne ile 48 aylık OSB tanısı almış olan oğlu katılmıştır.

#### **3.4.1. Çocuk**

Katılımcı çocuk, anne raporuna göre 10 kelimeyi geçmeyen sözel dili olan, iletişim davranışları ve iletişim işlevleri sınırlı olan haftada iki kez rehabilitasyon merkezine devam eden bir çocuktur. Ayrıca haftada bir yüzme dersi ve ergoterapi dersi almaktadır.

Gözlemlenen 15 dakikalık anne-çocuk etkileşiminde 6 kez iletişim işlevi sergilemiştir. Gözlenen iletişim işlevleri reddetme ve talep etmedir.

### **3.4.2. Anne**

Çalışmanın en başında ön test olarak kodlanan anne-çocuk etkileşim videolarına göre anne, çocuğuyla kurduğu etkileşimi yönlendiren taraf olarak gözlemlenmiştir. Örneğin çocuk, o an meşgul oldukları şey dışında başka bir şeyle ilgilendiği zaman “hayır, onunla değil bununla oynayacağız, olmaz” şeklinde ifadeler kullanmıştır. Annenin bu tutumu, çocuğun genel olarak oyuncakları atma, oyunla ilgilenmek istememe gibi oyun dışı davranışlar sergilemesine yol açmıştır. Ayrıca annenin ön test verilerine bakıldığında ikinci grup stratejilerinin yani model olma, sözel ipucu gibi stratejilerinin diğerlerine göre daha yüksek çıktığı ve liderlik izleme gibi stratejileri çok düşük olduğu görülmüştür. Annenin bu yönü çocuğuna fazla yönerge veren bir anne olduğunu göstermektedir. Ayrıca ön test verisinde anne, rutin kurma, liderliği izleme gibi stratejilerin kullanımına zemin hazırlayacak oyun şemaları yerine kağıt kesme, bant yapıştırma gibi etkinlikler düzenlediği görülmüştür.

### **3.4.3. Katılımcıların Belirlenmesi**

Anne-çocuk katılımcı çiftinin seçimi için bazı önkoşullar belirlenmiştir. Anne katılımcının seçiminde aşağıdaki ön koşullar belirlenmiştir.

#### ***3.4.3.1. Anne Katılımcının Ön Koşul Özellikleri***

- Web-Koç Programı'na katılmak için gönüllü olmak
- SÖM stratejilerini sınırlı düzeyde uyguluyor olmak
- Doğal dil öğretim stratejilerinin eğitimi ve benzeri bir eğitime katılmamış olmak
- Okur yazar olmak
- Uygulama sürecinde kullanılacak araç-gereç ve oyuncak teminini sağlayabilecek olmak

Çocuk katılımcının seçiminde ise aşağıdaki ön koşullar belirlenmiştir.

### **3.4.3.2. Çocuğun Ön Koşul Özellikleri**

- Kronolojik olarak 24-60 ay arasında bulunmak
- Yetersizliğe ilişkin klinik tanının OSB olarak belirlenmiş olması (Devlet hastaneleri, çocuk psikiyatri bölümlerinden),
- Söz öncesi dönemde olmak
- Ek bir engele sahip olmamak
- Sınırlı amaçlı iletişim işlevine sahip olmak

### **3.4.3.3. Katılımcıların Belirlenme Süreci**

Katılımcı anne çocuk çiftine, Gazi Üniversitesi Öğrenme Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÖGEM) resmi sitesi üzerinden verilen duyuru ile katılım kriterlerine uygun çocuklara ulaşılması hedeflenmiştir.

ÖGEM aracılığıyla katılım kriterine uygun katılımcı bulunamadığı takdirde iletişime geçilen rehabilitasyon merkezi müdürleri aracılığıyla katılım ölçütünü sağlayan çocuklara ulaşılması hedeflenmiştir.

Önkoşulları sağlayabileceği düşünülen çocukların anneleri ile görüşme yapılmış, katılım için gönüllü annelerin ve çocuklarının ön koşul becerilerini karşılayıp karşılamadığı belirlenmiştir. Ön koşulları karşılayan OSB olan bir çocuğun annesi ile katılım sözleşmesi yapılmıştır. Aşağıda bu süreçler açıklanmıştır.

#### **3.4.3.3.1. Ebeveyn ile Görüşme**

Ebeveyn görüşmesi Aile Görüşme Formu ile Whatsapp üzerinden canlı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ve danışman tarafından geliştirilmiş Aile Görüşme Formu (Ek 1), çocuğun demografik bilgileri, tıbbi özgeçmiş, eğitsel özgeçmiş, dil becerileri ve etkileşim ortamları başlıklarından oluşmaktadır.

Aile Görüşme Formu (Ek 1) ile ebeveyn görüşlerine dayalı olarak çocuğun dil ve iletişim davranışları hakkında bilgi alınmış ve çocuğun sevdiği oyunlar, oyuncaklar belirlenmiştir. Görüşme sonunda anneye deney sırasında kullanılacak araç-gereç ve oyuncak teminini sağlayabilecek olma koşuluyla ilgili soru sorulmuş olumlu yanıt alınan toplam üç anne ile

görülmüştür. Görüşülen annelerden birini çocuğu ön koşulları karşılamadığı için (dil döneminde olduğu için), bir diğeri ise programa katılacak zamanının olmadığını söylediği için araştırma dışında kalmıştır. Gönüllü olan bir annenin ön koşulları karşılama durumunu belirlemek için bir sonraki aşama olan anne-çocuk etkileşimi gözlemi yapılmıştır.

#### 3.4.3.3.2. Anne Çocuk Etkileşimi

Belirlenen annenin SÖM strateji kullanımını gözlemek ve çocuğun amaçlı iletişim işlev sayısını belirlemek amacıyla anne-çocuk etkileşim oturumu düzenlenmiştir. Anneye “Çocuğunuzun sevdiği oyuncakları seçerek çocuğunuzla oyun oynayın.” denmiştir. Anneden video kaydına aldıkları oyun etkileşimi videosunu araştırmacıya gönderilmesi istenmiştir. Annenin SÖM stratejilerinden hangilerini ne sıklıkla kullanıp kullanmadığı Anne Davranışları Veri Puanlama Anahtarına (Ek 2) kayıt edilmiştir. Anne bu aşamada göndermiş olduğu 30 dakikalık oyun videosu üzerinden değerlendirilmiştir. Buna göre annenin 1 kez liderliği izleme, 3 kez model olma, 6 kez sözel ipucu, 9 kez dilsel haritalama, 7 kez onaylama stratejisini kullandığı, çevresel düzenleme, bekleme, rutin oluşturma, fiziksel ipucu gibi stratejileri uygulamadığı tespit edilmiştir. Çocuk ise 30 dakikanın ilk 10 dakikası ve son 5 dakikası çıkarılarak izlenen 15 dakikalık etkileşim videosunda 6 kez amaçlı iletişim davranışı sergilemiştir. Ayrıca sergilenen iletişim işlevleri sadece reddetme ve talep etme işlevlerinden oluşmaktadır. Alanyazında eğer, dil öncesi dönemdeki bir çocuk, 15 dakikalık bir gözlem sırasında, toplam 10 adet iletişimsel eylemden daha az sayıda üretimde bulunuyorsa bu oran ciddi anlamda düşük olarak değerlendirilmelidir (Paul,1996). Bu bağlamda çocuk hem iletişim işlevlerinin sayısı hem de çeşidi bakımından düşük olarak değerlendirilmektedir.

### 3.5. Ortam

Çalışmanın uygulama ve değerlendirme oturumları internet üzerinden yürütülmüştür.

### 3.6. Araç ve Gereçler

Çalışmada kullanılan araçlar teknolojik ve teknolojik olmayan araçlar olarak iki sınıfta toplanmaktadır.

### **3.6.1. Teknolojik Araç-Gereçler**

1. Tablet, dizüstü ya da masaüstü bilgisayar: Ebeveyn eğitimi ve koçluk hizmetlerinin sunulması için kullanılmıştır.
2. Web sitesi: Ebeveyne koçluk öncesinde sağlanacak olan eğitim içeriğinin gömülmesi için kullanılmıştır.
3. Skype Programı: Koçluk hizmetlerini sunmak için kullanılmıştır. Skype, yapılan görüşmeleri kayıt etme imkanı sağladığı için ayrıca bir ekran kayıt programı kullanılmamıştır.
4. Telegram: Ailenin çektiği videoların araştırmacıya gönderilmesi için kullanılmıştır.
5. WhatsApp Programı: Gereksinim duyulduğunda ebeveynle iletişim ya da dosya paylaşımı sağlamak için kullanılmıştır.

### **3.6.2. Teknolojik Olmayan Araç-Gereçler**

1. Oyuncaklar: Öğretim oturumlarında ebeveyn-çocuk etkileşimi için kullanılmıştır.
2. Tripod: Ebeveyn-çocuk etkileşiminin videoya alınmasını sağlamak için kamerayı dengeli bir şekilde sabitlemek amacıyla kullanılmıştır.

## **3.7. Web-Koç'un Geliştirilmesi ve Uygulanması**

Ülkemizde 1997 yılında yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği gereğince, 36 ayını tamamlamış özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olması kararlaştırılmıştır (T.C. Resmi Gazete, 7 Temmuz 2018, sayı; 30471). Bu yasal hak erken dönemdeki müdahale programlarının önemine işaret etmektedir.

Bu çalışmada OSB olan çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye odaklanan web temelli ebeveyn programı geliştirilerek erken müdahale programlarının ulaşılabilirliğini sağlanması hedeflenmiştir. Yaptığımız araştırmanın hedef kitlesi olan 24-60 ay arası OSB olan çocuklardır. Bu yaş grubundaki çocuklar içinde buldukları dönem itibarıyla erken çocukluk döneminde yer almaktadırlar. Alanyazın araştırması yapıldığında OSB olan erken çocukluk dönemindeki çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik programların çoğunlukla ebeveyn aracılı müdahale programları olduğu saptanmıştır (Rakap

ve Rakap, 2014). Çünkü bu dönemde çocuklar dili içinde buldukları ortamlarda yani çoğunlukla ebeveyn ortamında geliştirmektedirler. Bu dönemdeki çocukların ebeveynleriyle daha fazla zaman geçirdiği gerçeğinden ve araştırmalardan yola çıkılarak (Sameroff ve Fiese, 2000) ebeveyn aracılı bir programın geliştirilmesi hedeflenmiştir. Giriş bölümünde de belirtildiği gibi ebeveyn aracılı dil müdahale programlarının amacı; ailelerin çocuklarının dil öğrenme sürecini destekleme becerilerini artırmaktır (Lord vd., 2018).

Alanyazına bakıldığında ise ebeveyn aracılı müdahale programlarının çoğunun ebeveyn eğitimini ve koçluğu kapsayan müdahale programları olduğu saptanmıştır (Meadan ve diğerleri, 2016; Wainer ve Ingersoll, 2015; Douglas ve diğerleri, 2018). Bu hizmeti ise bir kısmı kurumda (Yoder ve Warren, 2002), bir kısmı ebeveynlerin evinde (Franco ve diğerleri, 2013), bir kısmı ise internet üzerinden sunmuştur (Meadan ve diğerleri, 2016).

Covid salgınından kaynaklı olarak ebeveyni, çocuğu ve araştırmacıyı olası risklerden korumak, ailenin hizmete erişilebilirliği artırmak, yüz yüze programda karşılaşılabilecek olan zamanlama sorununu ortadan kaldırmak ve yol masraflarını en aza indirmek için bu araştırmanın internetten sunulması hedeflenmiştir.

Anneye Web Koç programı uygulanmadan önce teknoloji eğitimi verilmiştir. Teknoloji eğitimi, araştırmada kullanılacak teknolojik araçlar hakkında bilgi vermeye yöneliktir ve el kitapçıkları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. El kitapçıkları anneye Telegram üzerinden ulaştırılmıştır.

Anneye sunulan Web-Koç hizmeti iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Bunlar ön bilgi sağlamak amaçlı öğretilmesi hedeflenen konuların teorik içerikleri ve sunulan koçluk oturumlarıdır. Bu sayede annenin hem bilgilerini hem de öğrendikleri bilgileri uygulama doğruluğunun artırılması hedeflenmiştir.

Araştırmada teorik bilgilerin sunumu için sadece katılımcı ebeveyne erişim imkanı sunan bir internet sitesi oluşturulmuştur. İçerik; Bilgilendirme Modülü, Modül 1, Modül 2, Modül 3 şeklinde gruplandırılmıştır. Gruplanan içeriklere ebeveyn araştırmacının istediği zamanlarda ulaşabilmektedir. Hazırlanmış olan bu içerikleri ebeveyn okuyabileceği gibi her modül için oluşturulmuş ses dosyalarından da dinleyebilmektedir. Katılımcı anne siteye araştırmacı ile belirlenen dönemlerde ulaşmıştır.

Teorik bilgilerin yer aldığı internet sitesi oluşturulmadan önce hazırlanan tüm içerik için özel eğitim alanında görev yapan 3 öğretim üyesi ve bir uzmandan Uzman Görüş Formu (Ek 3)

hazırlanarak görüş alınıp gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir. Aşağıda bilgilendirme aşaması ayrıntılı olarak verilmiştir.

### 3.7.1. Bilgilendirme Aşaması

Uygulama öncesi aşamalar tamamlandıktan sonra araştırmanın, anne eğitimi kısmına geçilmiştir. Anne, eğitim içeriğine, araştırma için oluşturulmuş isteğe bağlı olarak ses dosyası, basılı dosya ya da web sayfası üzerinden ulaşmıştır. İçerik şu şekilde düzenlenmiştir:

Bu bölümler ve içerikleri şunlardır:

Tablo 4

#### *Eğitim Modüllerinin İçeriği*

EĞİTİM MODÜLLERİ	
Bilgilendirme Modülü	Otizm Spektrum Bozukluğu Söz Öncesi İletişim Davranışları Amaçlı İletişim Dönemi İletişim İşlevleri Amaçlı İletişim İşlevleri Nasıl Kazanılır
MODÜL 1	Çocuğun Liderliğini İzleme Sosyal Rutin Oluşturma Bekleme
MODÜL 2	Sözel İpucu Fiziksel İpucu Model Olma
MODÜL 3	Çevresel Düzenleme Dilsel Haritalama Onaylama

Eğitim içeriği yukarıda yer alan tablo içerisindeki gruplanan şekli ile web sitesinde yer almıştır. Anne her modüle araştırmacının istediği sıra ile ulaşmıştır.

Aşağıda modüllerin içerisinde işlenen konular başlıklar şeklinde kısa bilgiler halinde paylaşılmıştır.

#### **3.7.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu**

Bu bölümde OSB hakkında genel bilgiler yer almaktadır.

### ***3.7.1.2. Söz Öncesi İletişim Davranışları***

Bu bölümde söz öncesi dönemin özellikleri ve iletişim davranışları hakkında genel bilgiler yer almaktadır. İletişim davranışları olan bakış, jest ve seslendirme başlıklar halinde açıklanmaktadır.

### ***3.7.1.3. Amaçlı İletişim Dönemi***

Bu bölümde amaçlı iletişim dönemi özellikleri hakkında genel bilgiler yer almaktadır.

### ***3.7.1.4. İletişim İşlevleri***

Bu bölümde iletişim işlevlerinin tanımları ve örnekleri hakkında genel bilgiler yer almaktadır.

### ***3.7.1.5. Amaçlı İletişim İşlevleri Nasıl Kazanılır***

Bu bölümde amaçlı iletişim işlevlerinin nasıl kazanıldığı hakkında genel bilgiler bulunmaktadır.

### ***3.7.1.6. Stratejiler***

Bu bölümde amaçlı iletişim işlevleri kazandırmak için uygulanabilecek stratejiler hakkında bilgiler ve bu stratejilere ait örnekler bulunmaktadır.

Katılımcı anne yukarıdaki bölümlerden oluşan eğitim içeriğini araştırmacı tarafından belirlenen sürede okuyup bilgi sahibi olmuştur. Eğitim içeriği okunduktan sonra koçluk oturumlarına geçilmiştir.

## **3.7.2. Koçluk Oturumları**

Koçluk oturumları ise ortak planlama, gözlem, uygulama, yansıtma ve geri bildirim basamakları kullanılarak uygulanmıştır (Rush ve Shelden, 2011). *Ortak planlama* aşamasında, koçluk oturumlarına başlamadan önce sürecin nasıl ilerleyeceğine dair

araştırmacı anneyi bilgilendirmiştir. *Gözlem* aşamasında önce annenin araştırmacı tarafından hazırlanan videolar üzerinden araştırmacıyı gözlemlemesi, daha sonra ise araştırmacının annenin videolarını gözlemlemesi sonucu gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, üç strateji grubu için de yürüttüğü ilk koçluk oturumlarında kendi ektiğı videolar üzerinden anneye model olup, gözlem imkanı sağlamıştır. Gözlem basamağında izletilen videoların sayısı her strateji grubu için ayrı ayrı olup 10-12 arasında değişmektedir. Gözlem basamağında araştırmacı tarafından sunulan toplam 32 video klip bulunmaktadır. Gözlem basamağı; birinci, ikinci ve üçüncü strateji grubu için de yürütölen koçluk oturumlarının sadece ilk oturumunda sağlanmıştır. Anne, ilk koçluk oturumunda araştırmacıyı videolar üzerinden gözlemledikten sonra *uygulama* basamağına geçilmiştir. *Uygulama* basamağı ikinci koçluk oturumu itibariyle başlamıştır. Anne gözlemlediği stratejiler hakkında 15 dakikalık videolar çekip Telegram üzerinden araştırmacıya göndermiştir. Araştırmacı bu videoyu sunuma hazır hale getirdikten sonra yansıtma ve geribildirim basamakları gerçekleştirilmiştir. *Yansıtma ve geribildirim* basamakları annenin her uygulama yaptığı koçluk oturumunda uygulanmıştır. Annenin hangi stratejileri doğru bir şekilde uyguladığı, geliştirmesi gereken şeyler, annenin uygulama yaptığı video hakkında görüşleri, uyguladığı stratejiler hakkındaki soruların yanıtlanması bu aşamalar içinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama süreci birinci, ikinci ve üçüncü strateji grubunda da aynı şekilde uygulanmıştır. Koçluk oturumlarının hepsi kayıt altına alınmıştır. Koçluk oturumları senkron olup canlı bir şekilde izlenmemiştir. Yani anne-ocuk etkileşim videosu anne tarafından evinde çekilmiş, daha sonra katılımcı anneye uygun bir saat diliminde gerçekleştirilen senkron bir oturumla koçluk yürütölmüştür.

### **3.7.3. Koçluk Oturumlarında Kullanılan Eğitim Materyalleri**

Koçluk oturumları için hazırlanmış powerpoint sunuları ve videolar kullanılmıştır. Power point sunularında üçerli olarak stratejilere göre gruplanmış SÖM stratejileri hakkında özet teorik bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca bu stratejilerin uygulandığı araştırmacı-ocuk etkileşim videoları bulunmaktadır. Araştırmacı etkileşim videolarında 3 yaşında OSB tanısı almış bir ocuk ile çalışmıştır. Çalışmanın öncesinde videoda yer alan çocuğun ailesinden, videoların uzman görüşüne sunulması ve sadece araştırma kapsamında kullanılması üzerine Video İzin Onayı Formu (Ek 4) doldurulup izin alınmıştır. Videolar çekildikten sonra araştırmacı ve danışmanı stratejilerin uygulanması konusunda bir araya gelerek videoları gözden geçirmişlerdir. Bazı stratejilerin iyi anlaşılması için ek video çekimleri yapılmıştır.

Koçluk uygulamasında toplam 9 stratejiyi tanıtmak amacıyla 32 video kullanılmıştır. Videoların her birinin senaryosu, süresi ve tanıtılan stratejiler Tablo 3 de sunulmuştur.



Tablo 3

*Koçluk Uygulamasında Verilen Senaryolar Ve Süreleri*

Videolar	Senaryo	Süre	Tanımlanan Strateji
Video 1	Çocuğun önünde duran kartlar ve boncuklarla çocuk nasıl oynuyorsa o şekilde oynanıyor.	00:43	Liderliği izleme
Video 2	Çocuk elindeki yaylı hakla ile nasıl oynuyorsa araştırmacı da o şekilde oynuyor.	00:16	Liderliği izleme
Video 3	Çocuk yatağın üzerinde zıplıyor, araştırmacı yakaladım diyerek çocuğu tutuyor ve yatağa düşürüyor. Bunu birkaç kez tekrarlıyorlar.	01:03	Rutin kurma
Video 4	Araştırmacı bir kutuyu davul yaparak çubuklarla üzerine vuruyor. Bunu çocukla göz teması kurduğu zaman tekrarlıyor.	00:24	Rutin kurma
Video 5	Büyük bir kutuyu bir yanından çocuk bir yanından araştırmacı tutarak içindeki plastik çivileri, bir o yana bir bu yana geçmesini sağlayarak ses çıkarıyorlar.	00:28	Rutin kurma
Video 6	Araştırmacı bir kutuyu davul yaparak çubuklarla üzerine vuruyor. Bunu çocukla göz teması kurduğu zaman tekrarlıyor.	01:25	Rutin kurma
Video 7	Araştırmacı köpük üfleme oyuncağını üfledikten sonra kapağını kapatıyor ve bekliyor.	00:24	Bekleme
Video 8	Araştırmacı köpük üfleme oyuncağına üflemek için bekliyor.	00:20	Bekleme
Video 9	Araştırmacı plastik çivileri eline toplayarak bir kutunun içerisine yavaş yavaş yukarıdan bırakıyor. Bunu birkaç kez yaptıktan sonra araştırma eli yukarıda bekliyor.	00:38	Bekleme
Video 10	Araştırmacı çocuğu kucağına alıp birkaç kez zıp zıp şeklinde zıplatıyor. Daha sonra zıplamak için bekliyor.	00:35	Bekleme
Video 11	Araştırmacı ve çocuk, çocuğun ayağını kinetik kumun içinde saklıyor. Daha sonra araştırmacı çocuğa “ayağın nerede?” diye soruyor.	00:18	Sözel İpucu
Video 12	Çocuk, araştırmacının elindeki köpük üfleme oyuncağına dokununca araştırmacı “Ne yapayım? Açayım mı?” diye soruyor.	00:24	Sözel ipucu
Video 13	Araştırmacı elindeki plastik çivileri kutuya boşaltmak için bir süre bekliyor. Daha sonra “Ne yapayım, başlayayım mı?” diye soruyor.	00:38	Sözel ipucu
Video 14	Araştırmacı, kitaptaki kediyi çocuğa işaret ettiriyor.	00:08	Fiziksel ipucu
Video 15	Araştırmacı, çocuğa çak yaptırıyor.	00:15	Fiziksel ipucu
Video 16	Araştırmacı, çocuğa “ver” jesti yaptırıyor.	00:16	Fiziksel İpucu
Video 17	Araştırmacı, çocuk süt içerken çocuğa “karın ovma” jesti yaptırıyor.	00:14	Fiziksel ipucu
Video 18	Araştırmacı, çocuğa “bitti” jesti yaptırıyor.	00:17	Fiziksel ipucu
Video 19	Araştırmacı kitaptaki tavuğu “gıtgıtıdak burada” diyerek işaret ediyor.	00:14	Model olma
Video 20	Araştırmacı fıstısı işaret ederek “burada”1 diyor.	00:08	Model olma
Video 21	Araştırmacı “bitti” jesti yapıyor.	00:17	Model olma

Video 22	Araştırmacı, çocuğu kucığına almış zip zip yaparken duruyor ve “bir daha yapalım mı?” diye soruyor. Daha sonra “Yap” diyerek model oluyor.	00:35	Model olma
Video 23	Araştırmacı, biberonu çocuğun görebileceğı ama ulaşamayacağı bir yere koyuyor.	00:06	Çevresel düzenleme
Video 24	Araştırmacı, kalemlerin kapaklarını elinde tutarak çocuğun talep etmesini sağlıyor.	00:37	Çevresel düzenleme
Video 25	Çocuk araştırmacının kucığından inmek için kıpırdanıyor iken araştırmacı “inmek mi istiyorsun?” diye soruyor.	00:08	Dilsel haritalama
Video 26	Çocuk araştırmacının elindeki çubuğa uzanınca araştırmacı “almak mı istiyorsun, vereyim mi?” diyor.	00:10	Dilsel haritalama
Video 27	Çocuk çubuk ve boncuğu araştırmacıya uzatınca araştırmacı, “Takmamı mı istiyorsun?” diyor.	00:09	Dilsel haritalama
Video 28	Çocuk, araştırmacının elindeki kaleme uzanınca araştırmacı “İstiyor musun, vereyim mi?” diyor.	00:06	Dilsel haritalama
Video 29	Araştırmacı çocuğa çak yap dediğinde çocuk çak yaptığı için araştırma, “aferin sana” diyor.	00:07	Onaylama
Video 30	Çocuk istediğı şeyi “ver” diyerek istediğı için araştırmacı, çocuğun istediğı şeyi veriyor ve “çok güzel istedin” diyor.	00:10	Onaylama
Video 31	Çocuk araştırmacıyla göz teması kurunca araştırmacı “çok güzel baktın” diyor.	00:08	Onaylama
Video 32	Çocuk, araştırmacının göstermesini istediğı şeyi gösterdiğinde araştırmacı “aferin çok güzel gösterdin” diyor.	00:18	Onaylama
Video 33	Serbest bir oyun etkinliğı	08:40	Tüm stratejiler

### 3.8. Veri Toplama Araçları

#### 3.8.1. Ebeveyn Davranışları Gözlem Formu

Uygulanan stratejilerin ön test, başlama düzeyi, koçluk sırası, son test ve izleme verilerini toplamak üzere kullanılan formdur (Ek 2). Annenin strateji kullanım sıklığını belirlemek için olay kaydı kullanılmıştır. Olay kaydı, başlangıcı ve bitişi ayırt edilebilen sayılabilir davranışlar için kullanılmaktadır (Özyürek, 2011). Olay kaydı tutulurken tanımlanmış davranışların her gözlenmesinde başlangıç ve bitiş süreleri belirtilerek not edilmektedir (Dayı ve Tavil, 2012). Olay kaydı tutulabilmesi için Anne Davranışları Veri Puanlama Anahtarı geliştirilmiştir (Ek 2). Veri puanlama anahtarında anneye kazandırılması hedeflenen 9 ayrı stratejinin tanımları yazılmıştır. Ayrıca annenin uyguladığı stratejileri, etkileşim videosunun hangi zaman diliminde gerçekleştiğı bilgisinin işlendiğı bir kutucuk

ile annenin sergilediği davranışın işlendiği bir kutucuk bulunmaktadır. Annenin göndermiş olduğu video kayıtlarının tamamı kodlamalar sırasında işlenmiştir.

### 3.8.2. Sosyal Geçerlilik Görüşme Formu

Anne ile programın işlerliği ve çocuğa yararı hakkında bilgiler edinmek için yapılandırılmamış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Programın bitiminde anneye “Programla ilgili görüşleriniz nelerdir ve programın online olması hakkında ne düşünüyorsunuz?” (Ek 4) şeklinde açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Cevabı ise yazılı olarak alınmıştır. Alınan cevaplar doğrultusunda annenin verdiği cevaplar üzerinden üretilen başka sorular da sorulmuştur. Bunlar “Öfke problemlerini kontrol altına almak sizce neden kolaylaştı?” ve “Öğretmenlerinizin görüşleri tam olarak nedir?” şeklindedir. Sorulan sorulara verilen yazılı cevaplar betimsel bir şekilde analiz edilmiştir.

### 3.9. Deney Süreci

Deney süreci 6 aşamada uygulanmıştır ve bu aşamalar şunlardır. Tablo 4’te her aşamada uygulana oturum sayısı verilmiştir. Deney süreci toplam 16 hafta sürmüştür.

Tablo 4

*Deney Sürecinde Gerçekleştirilen Oturum Sayıları*

	1.grup strateji	2.grup strateji	3.grup strateji		Tüm Stratejiler
Başlama düzeyi	3	3	3	Ön test	1
Yoklama verisi	-	1	2	Son test	1
Koçluk sırası verisi	5	4	5	İzleme	2
Toplam	8	8	10		4

#### 3.9.1. Ön test Verisinin Toplanması

Ön test verisi çalışmanın en başında bir oturum 30 dakikalık anne-çocuk videosu üzerinden toplanmıştır. Anneye “Çocuğunuzun sevdiği oyuncakları seçerek çocuğunuzla oyun oynayın.” denmiştir. Anne tarafından video kaydına alınan bu etkileşim Telegram üzerinden

araştırmacıya gönderilmiştir. Anneden SÖM stratejilerinden hangilerini ne sıklıkla kullanıp kullanmadığı Anne Davranışları Veri Puanlama Anahtarına (Ek 2) kayıt edilmiştir.

### **3.9.2. Bilgilendirme Oturumları**

Bilgilendirme oturumları, başlama ve yoklama düzeyi videoları toplanmadan hemen öncesinde uygulanmıştır. Anne, araştırma için hazırlanmış olan internet sitesinden öncelikle OSB ile ilgili bilgiler, söz öncesi iletişim hakkında bilgiler, amaçlı iletişim, iletişim işlevlerine dair bilgiler hakkında okuma yapmıştır. Eğitim içeriği Tablo 1’de açıklanmıştır. Daha sonra başlama ve yoklama verileri toplanmadan önce ise hangi strateji grubu ile ilgili veri toplanacak ise onunla ilgili modül bir kez okumuştur. Daha sonra istenilen strateji grubuyla ilgili başlama ya da yoklama verisi toplanmıştır.

### **3.9.3. Başlama Düzeyi ve Yoklama**

Annenin Modül 1’i internet sitesinden okunmasıyla birlikte, anneden buradaki stratejileri uyguladığı 15 dakikalık ve üç oturumdan oluşan anne-çocuk etkileşim videosu istenmiştir. Aynı şekilde ikinci ve üçüncü grup stratejilerin başlama verisi toplanmadan önce de Modül 2 ve 3 anne tarafından okunmuştur. Böylece her modülde yer alan stratejiler için başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Yoklama verileri ise deney sürecinin başında ikinci ve üçüncü grup stratejiler için bir kez başlama düzeyinde olduğu gibi bir kez uygulanmıştır. Başlama düzeyi ve yoklama verileri 15 dakikalık anne-çocuk oyun etkileşimi videosu üzerinden anne davranışlarının gözlem formuna doldurulmasıyla toplanmıştır. 15 dakikalık oyun etkileşimi sırasında annenin strateji uygulama sıklığına bakılmıştır. Başlama düzeyi ve yoklama videoları anne tarafından kendi evlerinde çekilmiştir. Anneye “Evdeki oyuncaklarınızı kullanarak Modül 1/Modül 2/Modül 3’deki okuduğunuz stratejileri uygulayarak çocuğunuzla 15 dakika oynayın.” yönergesi verilmiştir. Anne-çocuk etkileşimi 15 dakika boyunca anne tarafından video kameraya kayıt edilmiştir. Kayıtlar Telegram üzerinden araştırmacıya gönderilmiştir.

### 3.9.4. Koçluğun Uygulanması

Koçluk aşaması birinci strateji grubu için başlama düzeyi elde edildikten sonra başlamıştır. Her bir koçluk oturumu aynı şekilde düzenlenmiştir. Koçluk oturumlarının tamamı Skype üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Stratejiler için koçluk oturumları şu şekilde uygulanmıştır:

- a) Anne ve araştırmacı, koçluk oturumlarının en başında süreci nasıl geçireceklerine dair anlaşma yapmışlardır.
- b) Araştırmacı tarafından hazırlanan videolar sadece ilk koçluk oturumunda anneye gözlem amacıyla izletilmiştir.
- c) Anne, gözlem yaptığı stratejileri kullanarak etkileşim videosu çekip araştırmacıya göndermiştir.
- d) Araştırmacı, annenin gönderdiği videoyu sunuma hazır hale getirip o video üzerinden anneye yansıtma ve geribildirimde bulunmuştur.
- e) Annenin uygulama videoları, uygulama sırası verileri olarak anne davranışları veri puanlama anahtarına (Ek 2) işlenmiştir.

Annenin birinci strateji grubu için uygulama düzeyi başlama düzeyi performansına göre 3 katına çıktığında sırasıyla ikinci; ikinci strateji grubu için uygulama düzeyi başlama düzeyi performansına göre 3 katına çıkınca ise üçüncü strateji grubu için koçluk aşamalarına geçilmiştir. Üçüncü strateji grubu için de uygulama düzeyi başlama düzeyi performansının 3 katına çıkınca koçluk oturumları sonlandırılmıştır. Birinci strateji grubunda bulunan stratejiler için koçluk aşaması nasıl gerçekleştirilmiş ise ikinci ve üçüncü strateji grupları için de aynı süreçler takip edilmiştir.

Birinci, ikinci ve üçüncü strateji grubu için koçluk oturumları tamamlandıktan sonra anneye 9 tane olan SÖM stratejilerinin hepsinin bir arada kullanıldığı bir tane koçluk oturumu düzenlenmiştir. Bu koçluk oturumunda da araştırmacı tarafından düzenlenen bir tane video üzerinden anneye gözlem yapma imkanı sağlanmıştır.

Birinci strateji grubu için toplam 5 oturum yapılmıştır. Araştırmacının stratejiler hakkında genel bilgilendirme yaptığı ve kendi çektiği videolar üzerinden stratejilerin kullanımını gösterdiği ilk oturum, 1 saat 4 dakika; annenin çektiği videolar üzerinden geri bildirimlerin sağlandığı koçluk oturumları toplam 3 saat 12 dakika 38 saniye sürmüş olup Web-Koç toplam 4 saat 6 dakika 44 saniyede tamamlanmıştır.

İkinci strateji grubu için toplam 4 oturum gerçekleştirilmiştir. İlk koçluk oturumu 27 dakika 49 saniye, annenin çektiği videolar üzerinden geri bildirimlerin sağlandığı koçluk oturumları toplam 1 saat 26 dakika 32 saniye olup Web-Koç toplam 1 saat 54 dakika 21 saniyede tamamlanmıştır.

Üçüncü strateji grubu için toplam 5 oturum gerçekleştirilmiştir. İlk koçluk oturumu 22 dakika 26 saniye, annenin çektiği videolar üzerinden geri bildirimlerin sağlandığı koçluk oturumları toplam 2 saat 14 dakika 10 saniye olup Web-Koç toplam 2 saat 36 dakika 36 saniyede tamamlanmıştır.

Tüm stratejilerin birlikte kullanımını gösteren ve araştırmacı tarafından hazırlanan video üzerinden sunulan bir oturumluk koçluk oturumu ise 21 dakika sürmüştür.

### **3.9.5. Son test Verisinin Toplanması**

Koçluk uygulamaları bittikten sonra ön test verisinin toplandığı gibi toplanmıştır. Anneye “çalışma boyunca öğrendiğiniz tüm stratejileri kullanarak en az 30 dakika çocuğunuzla oynayın” denmiştir. Gözlenen yaklaşık 30 dakikalık anne-çocuk etkileşim videosu veri puanlama anahtarına işlenerek hesaplanmıştır.

### **3.9.6. İzleme**

İzleme verileri Web-Koç Programı tamamlandıktan sonra annenin kazanımları sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla Web-Koç Programı tamamlandıktan iki ve dört hafta sonra yapılmıştır. İzleme verisi son test verisinde olduğu gibi uygulanmıştır.

### **3.10. Verilerin Analizi**

Verilerin analizi, verilerin puanlanarak grafiğe işlenip, görsel olarak yorumlanmasıyla yapılmıştır.

Veriler analiz edilirken, başlama düzeyinde elde edilen veri yollarının düzeyi ve eğimi, programın uygulanması sonunda elde edilen veri yollarının düzeyi ve eğimi ile karşılaştırılmıştır. Annenin strateji kullanma durumunda gerçekleşen artma ya da azalmalar uygulanan öğretim yönteminin etkili olup olmadığını belirlemeyi sağlamıştır (Gast, 2010).

### **3.11. Uygulama Güvenirliği**

Uygulama güvenirliđinin sađlanması için bařlama dűzeyi ve uygulama oturumlarının her ařamasına uygun olarak uygulama güvenirliđi formu hazırlanmıřtır (Ek 6). Kayıt altına alınmıř olan 14 koçluk oturumundan 3 tanesi (toplam oturumun %20'si) rastgele seçilerek Gazi Őniversitesi yűksek lisans ođrencisi tarafından izlenmiř, uygulama güvenirliđi formuna iřaretlenmiřtir. Gűzlenen uygulamacı davranıřının, planlanan uygulamacı davranıřına bűlűműnűn 100 ile çarpılması forműlű sonucunda uygulama güvenirliđi ortalama %91 olarak (en az %83, en çok %100) hesaplanmıřtır.

### **3.12. Gűzlemciler Arası Güvenirlik**

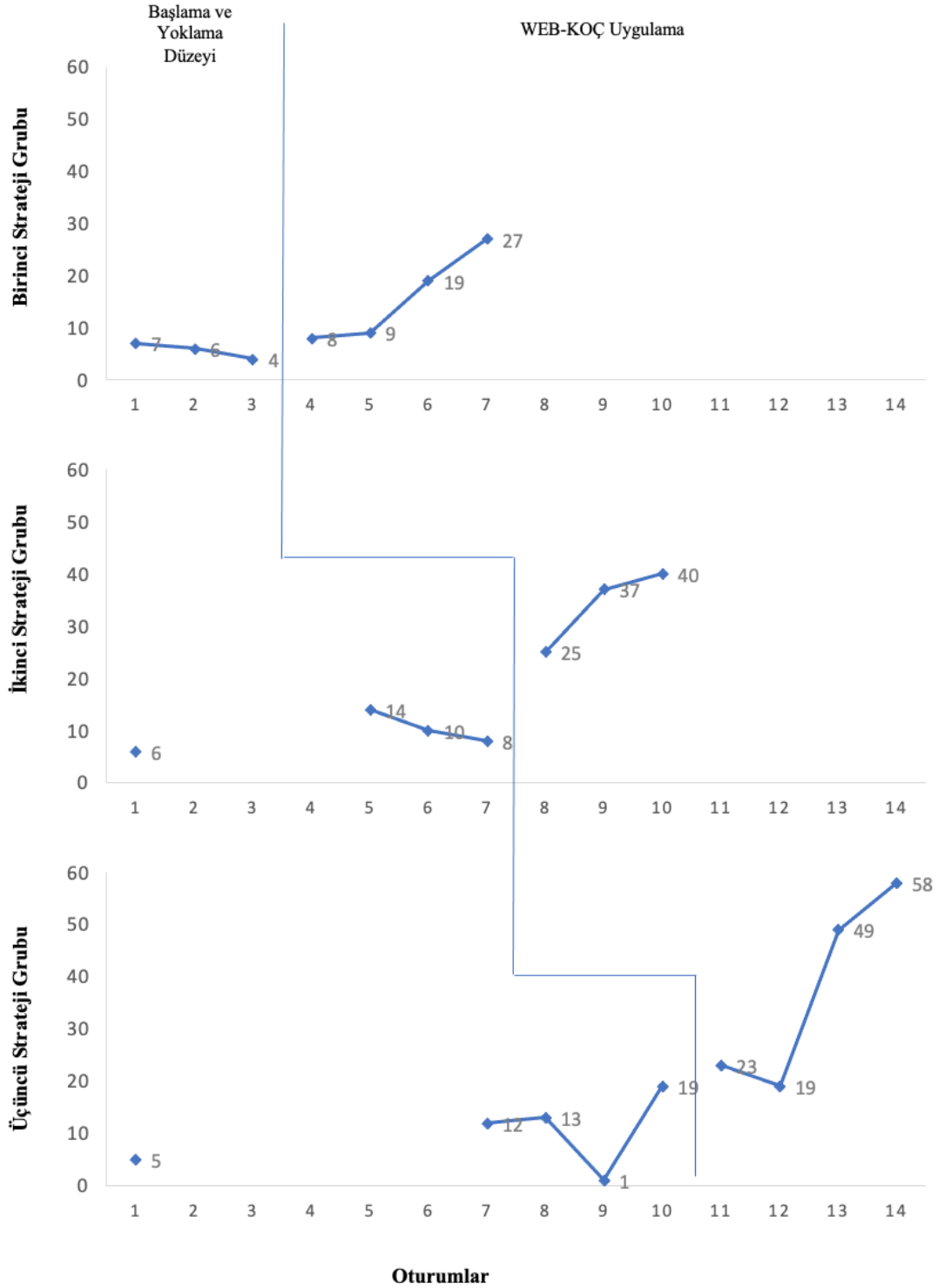
Arařtırmada toplanan veriler, tűm deney ařamalarını içerecek řekilde %30'u için gűzlemciler arası güvenirlik hesaplanmıřtır (Ek 7). Hesaplamalar için Gűzlemciler Arası Güvenirlik Formu hazırlanmıřtır. %30 u karřılayacak řekilde her evreden anne çocuk etkileřimini içeren videolar Gazi Őniversitesi yűksek lisans ođrencisi tarafından forma iřlenmiřtir. Toplam gűrűř birliđinin, gűrűř birliđi artı gűrűř ayrılıđı ile bűlűnűp 100 ile çarpılması forműlűyle hesaplanmıřtır. Hesaplama sonucu gűzlemciler arası güvenirlik ortalama % 95 (en az %91, en çok 100) bulunmuřtur.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu araştırmada OSB olan çocukların ebeveynlerine sunulan Web-Koç Programı'nın ebeveynlerin SÖM stratejilerini uygulamada etkisi incelenmiştir. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma amaçlarına göre bulgular açıklanmıştır.

#### 4.1. Annenin SÖM Stratejileri Kullanma Düzeyine İlişkin Bulgular



Şekil 2. Annenin SÖM stratejilerini kullanma sayısı.

Şekil 2’de katılımcı annenin deney aşamalarına göre SÖM stratejileri kullanma sıklıkları gösterilmektedir. Modül 1 de öğretimi yapılan liderliği izleme, rutin oluşturma ve bekleme

stratejilerinden oluşan birinci strateji grubunda üç stratejinin toplam kullanım sayısı belirlenmiştir. Şekil 2’de görüldüğü gibi annenin birinci grup stratejiler için başlama düzeyi verileri sırasıyla 7, 6, 4 tür. Buna göre anne başlama düzeyinde ortalama 5 strateji kullanmıştır. Başlama düzeyi verisi elde edildikten sonra Web-Koç uygulama oturumlarına geçilmiştir. Koçluk oturumlarında anne birinci strateji grubunda sırasıyla 8, 9, 19, 27 kez strateji kullanmıştır. Ölçüt olarak belirlenen başlama düzeyi ortalamasının 3 katı strateji kullanım sıklığında artışı, anne, üçüncü ve dördüncü oturumda karşılamıştır. Annenin strateji kullanımı başlama düzeyi ortalamasına göre üçüncü oturumda yaklaşık 4 kez dördüncü oturumda da 5,4 kez artmıştır. Tablo 1 incelendiğinde anne, başlama düzeyinde birinci grup stratejilerinde en az 1 en çok 2 olmak üzere *liderliği izlemeyi*, en az 1 en fazla 3 olmak üzere *rutin kurmayı*, en az 0 en fazla 4 olmak üzere *beklemeyi* en az da *liderliği izlemeyi* kullanmıştır. Anne başlama düzeyinde birinci grup stratejilerden en fazla beklemeyi kullanmıştır. Koçluk sırasında ise en az 2 en fazla 4 olmak üzere *liderliği izlemeyi*, en az 2 en çok 10 olmak üzere *rutin kurmayı*, en az 1 en fazla 21 olmak üzere *bekleme* stratejisini kullanmıştır. Anne koçluk oturumları sırasında en fazla beklemeyi daha sonra da rutin kurmayı kullanmıştır. Liderliği izleme başlama düzeyine göre yüksek olsa da büyük artış göstermemiştir.

İkinci strateji grubu; model olma, sözel ipucu, fiziksel ipucu stratejilerden oluşmaktadır. İkinci strateji grubu için önce 1 kez yoklama oturumu düzenlenmiştir. Yoklama düzeyi verisinde katılımcı anne 6 kez stratejileri kullanmıştır. Daha sonra başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Katılımcı anne başlama düzeyinde sırasıyla 14, 10, 8 kez olmak üzere ortalama 10 kez stratejileri kullanmıştır. Yoklama verisine göre başlama düzeyinde annenin stratejileri uygulama sıklığında bir miktar artış görülse de bu artış başlama düzeyine göre ölçüt düzeyinde değildir. Koçluk oturumlarında uygulanan strateji sayısı sırasıyla; 25, 37, 40 tır. Anne tüm koçluk oturumlarında ölçütü karşılamıştır. Annenin strateji kullanımı birinci oturumda yaklaşık 2,5 kez, ikinci oturumda yaklaşık 3,7 kez, üçüncü oturumda tam 4 kez artmıştır. Tablo 1 incelendiğinde başlama düzeyinde ikinci grup stratejilerinde en az 0 en çok 1 olmak üzere *sözel ipucunu*, en az 8 en fazla 14 olmak üzere *model olmayı*, en az 0 en fazla 4 olmak üzere *fiziksel ipucu* stratejisini kullanmıştır. Anne başlama düzeyinde ikinci grup stratejilerden en fazla model olmayı en az ise sözel ipucunu kullanmıştır. Koçluk sırasında ise en az 5 en fazla 14 olmak üzere *sözel ipucu*, en az 9 en çok 20 olmak üzere *model olmayı*, en az 6 en fazla 11 olmak üzere *fiziksel ipucu* stratejisini kullanmıştır. Anne

koçluk oturumlarında ikinci grup stratejilerden en fazla model olmayı daha sonra da sözel ipucu kullanmıştır.

Üçüncü strateji grubu; çevresel düzenleme, dilsel haritalama, onaylama stratejilerinden oluşmaktadır. Üçüncü strateji grubu için 2 kez yoklama oturumu düzenlenmiştir. Yoklama oturumlarında katılımcı anne sırasıyla 5 ve 12 kez stratejileri kullanmıştır. İlk yoklama oturumuna göre ikinci yoklama oturumunda verilerin düzeyinde artış olmuştur ancak bu artış ilk yoklama verisine göre ölçüt düzeyinde değildir. Başlama düzeyinde katılımcı anne sırasıyla; 13, 1, 19 kez stratejiyi kullanmıştır. Başlama düzeyinde üçüncü strateji grubu için ortalama 11 kez strateji kullanmıştır. Katılımcı anne koçluk oturumlarında sırasıyla 23, 19, 49, 58 kez strateji kullanmıştır. Anne üçüncü ve dördüncü oturumda ölçütü karşılamıştır. Annenin strateji kullanımını birinci oturumda 2 kez, ikinci oturumda yaklaşık 1,7 kez, üçüncü oturumda yaklaşık 4,5 kez, dördüncü oturumda yaklaşık 5,5 kez artmıştır. Tablo 1 incelendiğinde başlama düzeyinde üçüncü grup stratejilerinde en az 0 en çok 1 olmak üzere *çevresel düzenlemeyi*, en az 0 en fazla 1 olmak üzere *dilsel haritalamayı*, en az 1 en fazla 18 olmak üzere *onaylama* stratejisini kullanmıştır. Anne başlama düzeyinde üçüncü grup stratejilerden en fazla onaylama stratejisini kullanmış, dilsel haritalama ve çevresel düzenlemeyi sadece birer oturumda bir kez kullanmıştır. Koçluk sırasında ise en az 0 en fazla 6 olmak üzere *çevresel düzenlemeyi*, en az 4 en çok 23 olmak üzere *dilsel haritalamayı*, en az 15 en fazla 29 olmak üzere *onaylama* stratejisini kullanmıştır. Anne koçluk oturumlarında üçüncü grup stratejilerden en fazla onaylamayı daha sonra da dilsel haritalamayı kullanmıştır.

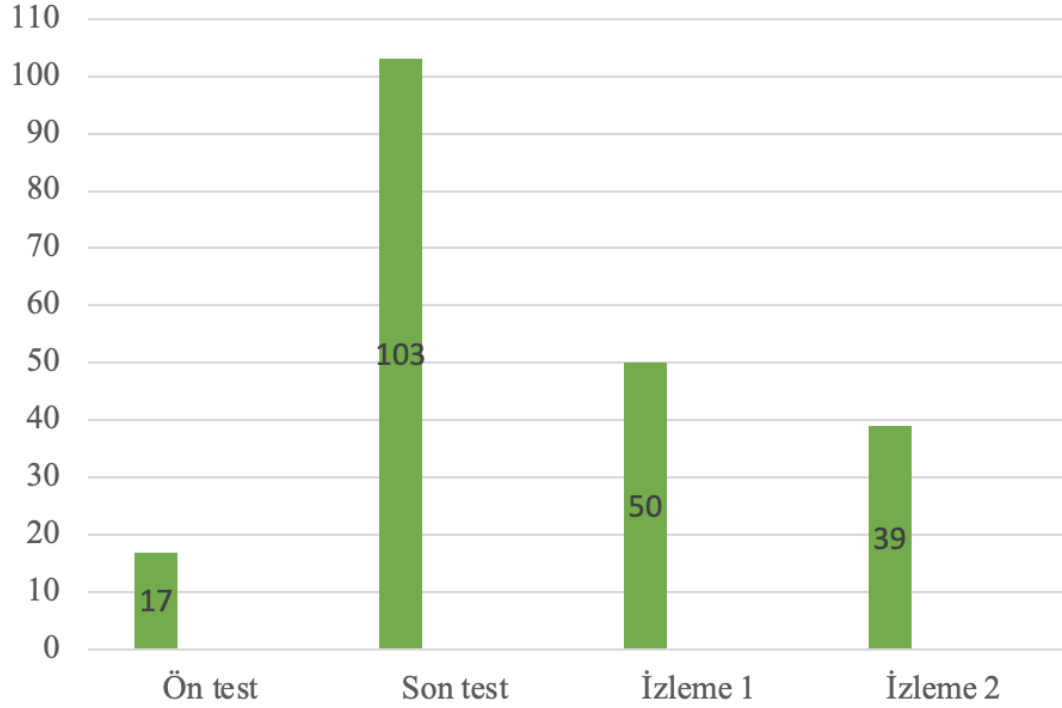
Veriler görsel olarak analiz edildiğinde Şekil 2’de bakıldığında Web-Koç Programı uygulanmadan önce veri noktalarının düzeyinin düşük olduğu ve ikinci ve üçüncü strateji grupları uygulanmadan önce yoklama verilerinde artış olmasına rağmen bunun ölçüt düzeyinde olmadığı görülmektedir. Bağımsız değişken uygulanması ile birlikte birinci strateji grubunun kullanım sıklığında aşamalı bir artış gözlenmiştir ve ikinci strateji grubunun sıklığında ani bir artış olmuş bu artış sonra devam etmiştir. Üçüncü strateji grubunda ise yine ani bir artış olmuş ikinci oturumda bir düşüş meydana gelmiş daha sonraki oturumlarda artış devam etmiştir. Verilerin öğretim öncesi ve sonrası ile örtüşme durumuna bakıldığında sadece üçüncü grup stratejiler için bir veri noktası örtüşme göstermektedir. Bu da %25 denk gelmektedir. Örtüşme oranı ve grafikteki bağımsız değişken uygulandıktan sonra görülen yükselen eğim Web-Koç’un, SÖM stratejileri kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 5

*Deney Sürecinde Annenin Strateji Kullanma Sayısı*

	<i>Başlama Düzeyi 1</i>	<i>Başlama Düzeyi 2</i>	<i>Başlama Düzeyi 3</i>	<i>Yoklama Düzeyi 1</i>	<i>Yoklama Düzeyi 2</i>	<i>Koçluk 1</i>	<i>Koçluk 2</i>	<i>Koçluk 3</i>	<i>Koçluk 4</i>
Liderlik izleme	2	1	1	-	-	4	3	4	2
Rutin oluşturma	1	1	3	-	-	3	10	2	4
Bekleme	4	4	0	-	-	1	6	3	21
Sözel ipucu	0	1	0	1	-	5	12	14	-
Model olma	14	5	8	4	-	9	21	20	-
Fiziksel ipucu	0	4	0	1	-	11	4	6	-
Çevresel düzenleme	0	1	0	0	5	2	0	4	6
Dilsel haritalama	1	0	0	2	0	4	4	16	23
Onaylama	12	18	1	3	7	17	15	4	2
Toplam	40	35	13	11	12	56	75	73	58

#### 4.2. Programda Yer Alan Tüm Stratejilerin Bir Arada Kullanılmasını İçeren Program Öncesi- Sonu Değerlendirme ve İzleme Verilerine Ait Bulgular



Şekil 3. Annenin program öncesi, sonrası ve izlemede SÖM stratejilerini kullanma sayısı.

Tablo 6

*Annenin Program Öncesi-Sonrası Ve İzlemede Strateji Kullanma Sayısı*

	Deney öncesi	Deney sonu	İzleme 1	İzleme 2
Liderlik izleme	1	7	1	1
Rutin oluşturma	2	3	6	4
Bekleme	-	5	3	13
Sözel ipucu	6	14	10	2
Model olma	3	22	16	5
Fiziksel ipucu	-	5	0	0
Çevresel düzenleme	-	2	0	0
Dilsel haritalama	9	15	6	5
Onaylama	7	30	8	9
Toplam	28	103	50	39

Başlama düzeyi öncesinde, tüm tekniklerin sunumu yaptıktan sonra ve izleme verileri toplanırken, program boyunca öğrenilen stratejilerin kullanım sıklığı Tablo 2’de belirtilmiştir. Deney öncesi ve sonrası verileri 30 dakikalık anne-çocuk etkileşim videoları aracılığıyla belirlenmiştir. Deney öncesi anne toplam 28 strateji uygularken deney sonrası 103, birinci izleme oturumunda 50, ikinci izleme oturumunda 39 strateji uygulamıştır. Toplam kullanılan teknik sayısında yaklaşık 3,6 kat artış olmuştur. Tablo 2 incelendiğinde deney öncesi en sık kullandığı strateji dilsel haritalama sonra onu onaylama izlemiş en seyrek kullandığı teknik ise bekleme, fiziksel ipucu ve çevresel düzenleme olmuş, sonra onları liderlik izleme stratejisi izlemiştir. Deney sonrasında anne toplam 103 strateji uygulamıştır. Tablo 2 incelendiğinde deney sonrası en sık kullanılan onaylama sonra onu model olma izlemiş en seyrek kullandığı strateji ise çevresel düzenleme sonra rutin oluşturma olmuştur. İzleme verilerinde anne sırasıyla 50, 39 kez strateji uygulamıştır. Birinci izlemede anne en sık fiziksel ipucunu ondan sonra sözel ipucunu kullanmış en seyrek olarak çevresel düzenlemeyi sonrasında beklemeyi kullanmıştır. İkinci izlemede anne tarafından en sık kullanılan iki strateji sırasıyla bekleme ve onaylama olmuştur. En seyrek kullanılan iki strateji ise sırasıyla çevresel düzenleme ve liderliği izlemedir.

### 4.3. Sosyal Geçerlilik Bulguları

OSB olan çocukların ebeveynlerine sunulan Web-Koç Programı’nın annenin SÖM stratejilerini uygulamada etkisinin sosyal geçerlilik açısından değerlendirilmesi amacıyla katılımcı aileyle yapılandırılmamış görüşme gerçekleştirilmiştir. Anneye “Programla ilgili görüşleriniz nelerdir ve programın online olması hakkında ne düşünüyorsunuz?” diye sorulmuştur. Anne kendisini şu şekilde ifade etmiştir:

*-Program sayesinde iletişimde beklemenin ve sabrın önemini anladım. Oyun oynarken kuralların kağıtla değil çocukla bağdaştığını öğrendim. Eğitim boyunca öğretmenimizin(araştırmacı) görüşleri ve yönlendirmeleri bizim her seferinde anne oğul bağımızı güçlendirmeye yol açtı. Aramızdaki mesafe gün gittikçe küçüldü. Şimdi oyun oynarken ikimizde çok mutluyuz. Oyun oynamaktan keyif alıyoruz. Kurum öğretmenlerimiz ergoterapistimiz ailemiz program boyunca değişmeleri bizimle beraber takip etti.*

*-Öğretmenlerin görüşleri nelerdir?*

*-Ders aldığımız öğretmenlerimiz göz temasındaki artışın, oyun zevkinin artışının ve öğretmenlerin yaptıklarını taklitlerde çok net ilerleme gördüklerini dile getirdiler.*

*Tekniklerin bizdeki yansmasıyla pusattaki değişme motivasyon artışı direkt olarak derslere de yansımış durumda.*

*Kelimeler jestler gün geçtikçe yerine oturdu. Program günlük hayata taşındıkça günlük hayatımız kolaylaştı. Öfke kontrolünü sağlamak çok kolaylaştı.*

*-Öfke krizlerini kontrol altına almak sizce neden kolaylaştı?*

*-.....'nın liderliğini takip edince sakinleşmesi daha kolay olmaya başladı. Kendini ifade ettiği için artık tutturma kavramı hayatımızda yok. Sadece yapmak istediklerinde onu dinlemek ve kendi yapacaklarımızı açıklamak yeterli oldu.*

*Pusata anladıkça hayatta oyunda günlük yaşam da keyif verdi. Emeginize ilginize ve her şeyden önce sabrınıza çok teşekkür ederim Özge hocam sayenizde göz kontağımız da inanılmaz bir ilerleme oluştu. Çocuğum dinlendikçe kendine ifade etmeye yer buldu. Güven duygusunu tetikledikçe de gerek oyunla gerekse işaret ve sözel yöntemle artık iletişimi başlatmaya başladı.*

*Program online olarak hayatımıza güzel değindi. Öğretmen(araştırmacı) bire bir aile ile temasa geçebiliyordu. Saat sıkıntısı hiç yaşamadık. Süre sıkıntısı olmadığı içinde öğretmenin(araştırmacı) bizi yönlendirmesi çok daha derinden oldu. Eksik gördüğümüz kafamıza takılan her şeyi tek tek açıklıyordu. Soru sorabilme ve öğrenebilme alanımız çok fazlaydı. Online olduğu için ortak saat belirlendiğinde iki tarafta çok rahat oluyor ve böylelikle de programın içeriği çok daha dolu ve anlamlı geçiyordu. Sadece uygulama yapılırken dokunsal temas olmadığı için eksik gördüğüm yönleri vardı. Bazen etkileşimde sıkıntı yaşıyordum. Öğretmen(araştırmacı) bunları görsel temalarla desteklediği için kolay atlattım.*

*Katılımcı anne çocuğuyla arasındaki ilişkinin kalitesinin arttığından, oyunlarının daha eğlenceli olmaya başladığından bahsetmiştir. Çocuğunun kendini ifade etme biçimi geliştiği için öfke krizlerinin azaldığından, göz kontağının arttığından bahsetmiştir. Ayrıca öğretmenleri de taklit düzeyinin ve göz kontağının, derslerden keyif alma durumlarının arttığından bahsetmişlerdir. Anne programın online oluşunun randevu oluşturmada oldukça konfor sağladığını ve araştırmacının bu dönemde ulaşılabilir olmasının iyi bir şey olduğunu belirtmiştir ancak yüz yüze temas olmadığı için etkileşimde belirtmiş ve video desteğinin bu sınırlılığı azalttığından bahsetmiştir.*

Sonuç olarak Web-Koç Programı, annenin SÖM strateji kullanma düzeyinde, başlama düzeyine göre artış sağlamıştır. Ayrıca anne, eğitime online katılmayı kolaylaştırıcı bir unsur olarak görmüştür.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Özet

Bu araştırmada OSB olan çocukların ebeveynlerine sunulan Web-Koç Programı'nın ebeveynlerin SÖM stratejilerini uygulamada etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda annenin birinci, ikinci ve üçüncü strateji grubunda yer alan stratejileri uygulama düzeyi, programın tamamlanmasından sonra anneye öğretilen 9 stratejinin aynı etkinlikte kullanma düzeyi ve annenin program bittikten iki ve dört hafta sonra SÖM stratejilerini kullanma düzeyi değerlendirilmiştir. Ayrıca uygulanmış olan Web-Koç Programı hakkında annenin görüşleri alınıp değerlendirilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları rehabilitasyon merkezine devam eden OSB tanısı almış 48 aylık bir çocuk ve onun annesidir. Anne 30 yaşında, ev hanımı olan bir annedir. Anne SÖM stratejilerini sınırlı düzeyde uygulayan, oyunu yöneten taraf olan bir annedir. Araştırmaya katılan anne ve çocuk çifti için ön koşullar şunlardır. Çocuk katılımcı için; a) kronolojik olarak 24-60 ay arasında bulunmak, b) yetersizliğe ilişkin klinik tanının OSB olarak belirlenmiş olması, c) söz öncesi dönemde olmak, d) ek bir engele sahip olmamak, e) sınırlı iletişim işlevlerine sahip olmak. Araştırmaya katılan annenin ön koşul özellikleri; a) Web-Koç Programı'na katılmak için gönüllü olmak, b) SÖM stratejilerini sınırlı düzeyde uyguluyor olmak c) doğal dil öğretim stratejilerinin eğitimi ve benzeri bir eğitime katılmamış olmak, d) okur yazar olmak, e) uygulama sürecinde kullanılacak araç-gereç ve oyuncak teminini sağlayabilecek olmak. Ulaşılan ebeveyn çocuk çiftiyle görüşmeler yapılarak ön koşul özellikleri araştırmaya uygun olan bir tane anne-çocuk çifti seçilmiştir. Görüşmede ilk önce anne görüşüne dayalı olarak çocuğun iletişim becerileri hakkında bilgi toplanmıştır. Araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilen Aile Görüşme Formu ile

anneden, çocuk hakkında bilgiler toplanmıştır. Daha sonra anne-çocuk etkileşim videosunun ilk 10 dakikası ve son 5 dakikası çıkarılarak çocuğun amaçlı iletişim davranışları gözlemlenmiş annenin ise SÖM stratejilerini kullanma düzeyi belirlenmiştir. Anne-çocuk etkileşiminde, annenin strateji uygulama düzeyi Anne Davranışları Veri Puanlama Anahtarına, doldurularak puanlanmıştır. Bu sürecin sonunda katılımcılar seçilmiştir. Bu araştırmanın deney süreci altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle annenin programa giriş davranışlarının belirlenmesi için ön test verisi toplanmıştır. Bu veri, programda anneye öğretilen tüm SÖM stratejilerinin hangilerini kullanıp kullanmadığı ya da ne kadar düzeyde kullandığını belirlemek için toplanmış bir veridir. Daha sonra bilgilendirme aşaması yer almıştır. Bu aşama başlama ve yoklama düzeyi aşamaları toplanmadan hemen önce uygulanmıştır. Anne, araştırma için oluşturulan internet sitesinden önce Bilgilendirme Modülünü okumuştur. Daha sonra Modül 1 kısmını okumuş ardından Modül 1’de yer alan birinci strateji grubundaki stratejileri içeren 3 tane başlama düzeyi verisi oluşturmuştur. Yani anne, başlama düzeyi ve yoklama düzeyi verileri toplamadan önce stratejiler hakkında bilgilendirilmiştir. Başlama düzeyi verileri tamamlandıktan sonra birinci strateji grubu için koçluk oturumları düzenlenmiştir. Birinci koçluk oturumunda, araştırmacı öğrenilecek olan strateji grubu hakkında genel bilgiler verip, ardından bu stratejilere ait uygulama videolarının izletmiştir. İkinci koçluk oturumundan itibaren ise anneye, çektiği videolar üzerinden geribildirim sağlanmıştır. Diğer strateji grupları için de aynı uygulama yürütülmüştür. Toplamda birinci strateji grubu için 5, ikinci strateji grubu için 4, üçüncü strateji grubu için 5 olmak üzere 14 oturumluk koçluk oturumu düzenlenmiştir. Koçluk oturumları sırasında öğretilen stratejilere ilişkin veriler toplanarak, başlama düzeyine göre 3 kat artış olduğunda diğer strateji grubunun başlama düzeyi alımına geçilmiştir. Gerçekleştirilen koçluk oturumların en uzununu 1 saat 4 dakika sürerken en kısa oturum 16 dakika 24 saniye sürmüştür. Daha sonra son test ve izleme verileri toplanmıştır. İkisi de ön testte olduğu gibi araştırma boyunca öğretilen tüm stratejilerin aynı etkinlik içerisinde uygulanmasıyla toplanmıştır. Anneye “öğrendiğiniz tüm stratejileri uygulayarak çocuğunuzla bir oyun sırasında 30 dakikalık etkileşim videosu çekin” şeklinde yönerge verilmiştir. Araştırma sonuçları annenin SÖM stratejilerini uygulamada etkili olduğunu göstermiştir. Sosyal geçerlilik amacı doğrultusunda ise anneden program hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu verilerin de olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. Tartışma

Bu araştırmada, OSB olan çocukların ebeveynlerine sunulan Web-Koç Programı'nın katılımcı annenin SÖM stratejilerini uygulamada etkisi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar araştırma amaçları çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır.

Alanyazında ebeveynlere SÖM stratejileri kazandırmayı hedefleyen çalışmalarında, tek denekli deneysel desen ile yapılan çalışmalar (Brady ve Bashinski 2008; Franco ve diğ., 2013; Warren ve diğ., 1993; Yoder ve diğ., 1994), başka müdahale programlarıyla karşılaştırma yapan kontrol gruplu çalışmalar (Fey, Yoder, Warren ve Brejin Oja, 2013; Yoder ve Stone, 2006a, 2006b; Yoder ve Warren 1998, 1999a, 1999b, 2001a, 2001b) ve boylamsal çalışmalar (McDuffie ve Yoder, 2010) yürütülmüş ve ebeveynlerin stratejileri kazanmalarında etkili olduğu bulunmuştur. Her birinde farklı ebeveyn eğitim programları kullanılsa da ebeveynlere öğretilen stratejiler benzerdir. Yapılan araştırmaların ebeveynlerin etkili müdahaleler yürütebilecekleri sonucuna ulaşmalarında hareketle ebeveyn aracılı müdahale yaklaşımları, ebeveynlerden birini müdahale yaklaşımının öncelikli uygulayıcısı olarak eğitime durumuna odaklanmaktadır (McCarhten, 2010; Meadan, 2016; Tomeny ve diğ., 2019). Bu bakımdan bu çalışma sonuçları alan yazını desteklemekte ve annenin çocuğıyla etkileşimi güçlendirecek stratejileri öğrenebildiğini göstermektedir.

Eğitim, bir araştırma alanına ve ilgili beceri veya eğilimlere özgü, konuya ve yetişkin öğrenme ilkelerine ait bilgi ve becerilere sahip bir profesyonel tarafından sunulan deneyim ya da deneyimler serisidir şeklinde tanımlanırken koçluk, belirli beceri ve uygulamaları geliştirmek için dinleme, gözleme, yansıtma, geribildirim, ipucu, model olma, uygulama yoluyla bir uzman tarafından liderlik edilen ilişki temelli bir süreç olarak tanımlanır. Ebeveyn aracılı uygulamaların online olarak uygulandığı çalışmalara bakıldığında eğitim ve koçluk sürecinin işe koşulduğu görülmektedir (Vismara vd., 2013, 2018; Wainer ve Ingersoll, 2013, 2015; Meadan vd., 2016). Bu müdahale programlarında eğitim ve koçluk sunumu durumlarında değışiklikler gözlenmektedir. Müdahale programlarının eğitim içeriğı sunumu genel olarak hazırlanan online eğitim paketleri aracılığıyla internet üzerinden kendi kendine öğrenme modeline (self directed learning) dayalı olarak sunulmuştur (Vismara ve diğ., 2013, 2018; Wainer ve Ingersoll 2013, 2015; Meadan ve diğ., 2016). Ülkemizde Kizir (2018) OSB olan çocukların annelerine ayrık denemelerle öğretimi kazandırmayı hedeflediğı online olarak yürütölen koçluk programında ise eğitim bölümünü, kendi kendine öğrenme modeline dayalı değıl senkron bir şekilde sunmuştur. Yurtdışı alan yazında bazı araştırmalarda koçluk ise senkron bir şekilde Skype gibi yazılım araçları aracılığıyla

sunulmuştur (Gudmundstttir ve diğ., 2019; Medadan ve diğ., 2016; Vismara ve diğ., 2013, 2018; Wainer ve Ingersoll 2013).

Bu çalışmada eğitim basamağı yukarıda bahsedilen çalışmaların sunuş biçimi ile aynı iken koçluk oturumları ise alanyazında yürütülen anne-çocuk performansının kameradan canlı (live) izlenmesinin aksine sonradan izlenerek yürütülmüştür. Uygulamanın bu şekilde yürütülmesinde birkaç neden rol oynamıştır. İlki katılımcı anne, eşi şehir dışında çalışan, koçluk oturumlarına katılım sağlarken çocuğunu emanet edebileceği bir yakını bulunmayan bir annedir. İkincisi anne-çocuk etkileşim videolarını çekebilecek üçüncü bir kişinin olmamasıdır. Ayrıca anne çocuk etkileşim içerisindeyken o ortamın tamamının gözlenmesine izin verebilecek bir video çekim alt yapısı yoktur. Bu yüzden koçluk oturumları anne-çocuk etkileşim videolarının katılımcı anne tarafından çekilip Telegram üzerinden araştırmacıya ulaştırması ile sağlanmıştır. Araştırmacı ulaştırılan videoyu kodladıktan sonra uygun bir katılımcı anne zamanında yürütülen koçluk oturumunda sunmak üzere hazırlamış, Skype üzerinden sunmuştur. Bu çalışmada koçluğun canlı olarak sunulmamasından kaynaklı olarak anne-çocuk etkileşimi ile koçluk oturumu arasına girmiş olan süre geribildirim etkisini düşürmüş olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, “liderliği izleme”, “çevresel düzenleme”, “bekleme” gibi düşük strateji kullanımlarına yol açmış olabilir.

Araştırmada uygulanan program açısından tartışılması gereken diğer bir nokta ise katılımcı anne araştırma için hazırlanan internet sitesinden bilgileri araştırmacının istediği zamanlarda bir kez okuduktan sonra başlama düzeyi ve yoklama düzeyi oturumları düzenlenmesidir. Bu uygulama başlama düzeyi ve müdahale evresi arasında çok büyük farka yol açmadan bilgilendirme ve koçluğun etkisini belirlemek için yapılmıştır. Uygulanan koşulla başlama düzeyi arasındaki fark ne kadar az olursa bağımsız değişkenin etkisi daha iyi gözleneceği belirtilmektedir (Gast ve Ledford, 2009). Nitekim başlama düzeyi alınmadan önce yapılan bilgilendirme ve Modül 1, 2 ve 3 uygulamalarının annenin strateji kullanımına etkisi çok olmamış ancak bu bilgilendirmelerin daha sonra koçluk oturumlarında faydası olduğu gözlenmiştir. Meadan ve diğerleri (2016) ebeveynlerin SÖM stratejileri uygulama güvenilirliklerinin eğitim basamağından sonra minimum olduğunu, eğitimin tek başına strateji uygulama güvenilirliğini artırmadığını bildirmiştir.

Bu bulguya paralel olarak bu çalışmada da katılımcı annenin web sitesinden okuduğu bilgiler doğrultusunda uyguladığı stratejilerin uygulama güvenirlığının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin katılımcı anne “çevresel düzenleme” stratejisini uygularken

sadece fiziksel düzeyde uygulamıştır. Yani çocuğun istediği bir nesneyi görebildiği ancak ulaşamadığı bir yerde konumlandırmıştır ancak daha sonrasında çocuğun o nesneye ulaşmasını sağlarken gerekli iletişimi kurmamış sadece çocuğun kendi başına o nesneye ulaşmasına izin vermiştir. Koçluk oturumlarına gelindiğinde ilgili stratejinin kullanımı açıklandığında tekniğin uygulama doğruluğu artmıştır.

Ayrıca başlama düzeyinde üç grup stratejinin ortalamaları toplandığında anne 29 kez strateji kullanmış deney öncesinde ise 17 kez kullanmıştır. Bu veriler bilgilendirme oturumlarının da strateji kullanımında artışa neden olduğunu göstermektedir. Koçlukla birlikte bu sayının artışı, bilgilendirme ve koçluğun birlikte yapılması gerektiğini göstermekte ancak deney öncesi sadece bir oturum veri alındığından başka çalışmalarda en az üç kez veri alınarak bu çıkarımın doğrulanması gerekmektedir.

Araştırmada ikinci ve üçüncü grup başlama düzeyinde, yoklamaya göre artış bulunmaktadır. Bu artış annenin birinci grup ve ikinci grup stratejileri uygulamayı öğrenmesi ve böylece bilgilendirme oturumlarından faydalanması olarak yorumlanabilir. Program öncesinde annenin çocuğuyla kurduğu pek fazla oyun şeması bulunmamaktadır ve olumsuz bir dil kullanmaktadır. Anne ilk koçluk oturumlarında çocuğuyla kağıt kesme, bant yapıştırıp çıkarma gibi okul öncesi etkinlikler kullanarak etkileşime geçmeye çalışmıştır. Bu durum, kaliteli bir etkileşim ortamının oluşmasını engellemiştir. Koçluk oturumlarında bu konular üzerinde yapılan bilgilendirmeler, diğer başlama, yoklama ve koçluk oturumlarını olumlu bir şekilde etkilediği düşünülmektedir.

Koçluk oturumları için izlenen basamaklara bakıldığında ise ortak planlama, gözlem, uygulama, yansıtma ve geribildirim basamaklarından oluştuğu görülmektedir (Rush ve Shelden, 2011). Meadan vd., (2011) bu basamakları uyarlayarak kullanmıştır. Ortak planlama ve gözlem basamağını çalışmanın yürütüldüğü eğitim bölümünde kullanılmış; uygulama, yansıtma ve geribildirim koçluk oturumunda sunulmuştur. Bu çalışmada ise, anneye sunulan bilgilendirme bölümü sonrasında ortak planlama yapılmış, gözlem, uygulama, yansıtma ve geribildirim koçluk bölümünde gerçekleştirilmiştir. Bu basamakların kullanılması çalışmaya birçok yarar katmıştır. Ortak planlama aşamasında, anne ve araştırmacı birlikte kararlar alıp sürecin sorumluluğuna eşit oranda sahip olmuşlardır. İlk oturumda araştırmacının hazırladığı videolar üzerinden anneye stratejileri gözlemlene şansı sunulmuştur. Daha sonra annenin çektiği videolar gözlem videosu olarak kullanılmıştır. Annenin kendi videolarını izlemek, anne üzerinde, araştırmacının videolarını izlemesinden daha büyük bir etki yaratmıştır. Daha sonra ise annenin kendi davranışları

üzerinde yansıtıcı yorumlarıyla birlikte, uygulanan doğru stratejiler üzerinde konuşup, geliştirilmesi gereken yönler üzerinden geri bildirimler sağlanmıştır. Bu durum süreci daha sistematik hale getirmiş, annenin strateji kullanımının öğretim öncesine göre öğretim sonunda artmasına neden olmuştur.

Yapılan ebeveyn aracılı araştırmalarda müdahale sonrası ebeveynler tarafından kullanılan strateji düzeylerinin başlama düzeyine oranla %80-90 artırılması hedeflenmiştir (Ingersoll vd., 2016; Meadan vd., 2016; Vismara vd., 2012, 2018; Wainer ve Ingersoll 2013, 2015). Bu araştırmada ise katılımcı annenin müdahale sonrası strateji kullanım düzeyini başlama düzeyine oranla 3 kat artırmış olması, ölçüt olarak kabul edilmiştir. Koçluk oturumlarında, annenin birinci ve ikinci strateji grubundaki stratejileri uygulama düzeyi son iki oturumda 3 katın üzerine, üçüncü strateji uygulama düzeyi son iki oturumda 4 katın üzerine çıkmıştır. Bu sonuçlar uygulanan programın annenin strateji uygulama düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Anne koçluk oturumları boyunca birinci strateji grubunda en fazla *bekleme* en az *liderlik izleme* stratejisini; ikinci strateji grubunda en fazla *model olma* en az *fiziksel ipucu* stratejisini; üçüncü strateji grubunda ise en fazla *onaylama* en az *çevresel düzenleme* stratejisini kullandığı görülmüştür.

Koçluk oturumları boyunca kullanılan stratejiler bakımından sonuçlar tartışıldığında “liderliği izleme” stratejisinin az kullandığı görülmektedir. Bu annenin oyunu yöneten durumda olmasından kaynaklıdır.

“Çevresel düzenleme” stratejisinin az olması ise stratejinin özelliğinden kaynaklı olarak az görüldüğü düşünülmektedir. Ayrıca video çekimi dolayısıyla çevresel düzenleme de anne için sınırlayıcı bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Anne videoları tek başına çektiği için çevresel düzenleme stratejisini legolarla ya da parçalı oyuncaklar oynarken parçaları kendine yakın tutarak uygulamıştır. Çekim yapmanın zorluğundan dolayı ulaşamayacağı yerlere çocuğun sevdiği şeyleri konumlandırma durumunu sadece bir kez uygulayabilmiştir. Ayrıca anne koçluk oturumları esnasında çocuğunun bir şey istediğinde ona ulaşmasının çok kolay olduğunu, bunu yapabilecek psikomotor becerilerine sahip olduğunu, uzanamadığı yerlere sandalye yardımıyla uzanabildiğini bu yüzden bu stratejiyi pek uygulayamayacağını söyleyerek bu stratejiyi uygulama konusunda problem yaşamıştır.

Ön test-son test verilerine bakıldığında ise anne ön testte tüm stratejileri 17 kez uygulamıştır. Son testte ise tüm stratejileri 107 kez uygulamıştır. Annenin koçluk oturumları sonunda tüm tekniklerin bir arada kullanımını gösteren videoyu izlemesi ve stratejilerin gruplara ayrılarak

ayrı ayrı öğretilmesinin bu artışta rolü olabilir. Birinci ve ikinci izleme verilerinde son teste göre bir düşüş yaşanmıştır ancak her ikisinde de ölçüt karşılanmıştır. Ön test-son test verileri 30 dakikalık videolar üzerinden kodlanırken, izleme videoları yaklaşık 10 ar dakikalık videolar üzerinden kodlanmıştır. Çalışma boyunca videoların uzunluğunu etkileyen pek çok etken olmuştur. Çocuğun yaşadığı alerjik reaksiyonlar nedeniyle hastane süreçlerine maruz kaldığı zamanlar anne videolarda etkileşimi sürdürmekte zorlanmıştır. Araştırmanın akıcılığını kesmemek adına video uzunlukları aynı olmasa da çalışmaya devam edilmiştir. İzleme verilerinin düşmesinde anne çocuk etkileşimin kısa sürmesi rol oynamış olabilir.

SÖM ile yanıtlayıcılık eğitimini (responsive education) bir arada kullanan çalışmalar bulunmaktadır (Yoder ve Warren 1998, 1999b, 2001b). Yoder ve Warren yüksek düzey ebeveyn yanıtlayıcılığı ile çocuğun SÖM müdahalesine tepki vermesi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Birinci strateji grubunda en az liderliği izlemeyi kullanması annenin yanıtlayıcı anneden çok yönlendirici anne olduğunu göstermektedir. İkinci strateji grubunda da model olmayı başlama düzeyinde fazla kullanması bu yorumu desteklemektedir. Annenin ön test ve başlama düzeyi videolarında anne çocuğun her farklı girişimine şu şekilde cevaplar vermiştir; “Hayır şimdi bununla oynuyoruz ya da hayır elinle değil cımbızla tutup atacağız ya da çocuk yere uzandığında hayır yere uzanmıyoruz.” Koçluk ve son test videolarında liderliği izleme diğer stratejiler kadar artmasa da artış gözlenmiştir, anne çocuğun girişimlerini gözleyebilmiştir. Liderliği izlemeyi takip edemediği etkileşimler olduğu gibi çoğunda çocukla yanıtlayıcı bir etkileşim kurmuştur. Bu da eğitimin annenin etkileşim biçimini değiştirdiğini göstermektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlilik bulguları incelendiğinde anne programın online olmasının görüşmeleri kolaylaştırdığını, çocuğunun iletişim sıklığının arttığını ve birbirlerini daha iyi anladıklarını bu yüzden programdan memnun kaldığını ifade etmiştir. Sınırlılıklarını ise *“Sadece uygulama yapılırken dokunsal temas olmadığı için eksik gördüğüm yönleri vardı. Bazen etkileşimde sıkıntı yaşıyordum. Öğretmen(araştırmacı) bunları görsel temalarla desteklediği için kolay atlattım.”* şeklinde belirtmiştir.

Mevcut çalışma, OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlamak üzere geliştirilen hizmetlerin maliyetini artırmadan evde alabilecekleri hizmetlerden en iyi şekilde yararlanmalarına yardımcı olmak için hazırlanmış yenilikçi bir yaklaşımdır.

Araştırma sonuçlarını etkili kılan iki ana etmen vardır. Bunlardan ilki anneden başlama verileri toplanmadan internet sitesi üzerinden ön bilgi sunulmasıdır. Bu hizmet annenin araştırmaya sıfır bilgi ile başlamasını engellemiştir. Başlama ve yoklama düzeyi toplanırken yapılan bu bilgilendirmeler araştırmanın ileriki safhalarında olumlu etkiler yaratmıştır. İkincisi ise anneye sunulan koçluk hizmeti olmuştur.

Araştırmanın uzaktan yürütülmesi araştırmaya birtakım avantajlar sağlamıştır. Birincisi araştırmacı haftada yaklaşık 3 kez gerçekleşen koçluk oturumlarını Skype üzerinden yürüttüğü için yol masraflarını minimuma indirmiştir. İkincisi online koçluk oturumlarını düzenlemek için esnek bir zaman dilimi takip edilebilmiştir. Günün her saati kullanılabilmiştir. Uygun gün ve saat dilimini bulmak daha kolay hale gelmiştir. Bu açıdan programın tamamlanma süresi kısalmıştır. Bu bulgu alan yazında online yürütülen çalışmaların ortak kazanımı olmuştur (McDuffie vd., 2013; Vismara vd., 2013; Wainer ve Ingersoll, 2015; Meadan vd., 2016; Gudmundsdottir vd., 2017). Aynı zamanda araştırmanın uzaktan yürütülmesinin bazı dezavantajları da olmuştur. Araştırmanın yürütülmesi aşamasında kaynaklanan internet alt yapı çalışmaları ya da internet kalitesinin düşük olması araştırmanın bazı günlerde gerçekleştirilememesine neden olmuştur.

Araştırmanın uzaktan yürütülmesinin bazı dezavantajları olmuştur. Araştırmanın yürütülmesi aşamasında kaynaklanan internet alt yapı çalışmaları ya da internet kalitesinin düşük olması araştırmanın bazı günlerde gerçekleştirilememesine neden olmuştur.

Özetle OSB olan çocukların ebeveynlerine SÖM stratejilerini öğretmek için hazırlanan Web-Koç Programı, katılımcı annenin SÖM stratejilerini öğrenmesinde etkili olmuştur. Ancak stratejilerin uygulanma düzeyi, koçluk oturumlarında istenilen ölçüte ulaşmamıştır. Bu sonuç annenin stratejiyi uygun yerlerde uygulayamadığından kaynaklandığı gibi stratejinin kullanım özelliğinden de kaynaklanabilmektedir. Araştırma bir anne ve çocuğu ile gerçekleştirildiği için genelleme yapma durumu düşüktür. Bu nedenle bu programın aynı özellikteki çocuklarla daha büyük gruplarda denemesi gerekmektedir.

### **5.3. Öneriler**

Bu araştırma sonunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir.

### **5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Web-Koç Programı'nın eğitim basamağı için geliştirilmiş internet sitesi daha interaktif bir duruma getirilip geliştirilebilir.
2. Koçluk oturumlarında annenin uygulama basamağı canlı izlenerek hemen ardından geri bildirim sunulabilir.

### **5.3.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Ön test verisi en az üç kez toplanarak uygulanabilir.
2. Web-Koç Programı daha geniş bir ebeveyn kitlesiyle uygulanabilir.
3. Web-Koç Programı ile yüz yüze uygulanan program karşılaştırılarak etkililik çalışması yürütülebilir.

## KAYNAKLAR

- Ackland, R. (1991). A review of the peer coaching literature. *Journal of Staff Development*, 12(1), 22-27.
- Adamson, L. B., & Chance. S. E. (1998). Coordinating attention to people, objects, and language. In: *Transitions in Prelinguistic Communication*, A. Weatherby, S. Warren, & J. Reichle (Eds) pp. 15-37
- Adamson, L. B., Bakeman, R., & Deckner, D. F. (2004). The development of symbol-infused joint engagement. *Child development*, 75(4), 1171-1187.
- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., & Romski, M. (2009). Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(1), 84-96.
- Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmli çocuğa sahip ailelerin Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme-model olmayı kullanmalarındaki etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimi Enstitüsü, Bolu <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th Edition). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anne Çocuk Vakfı, (t.y). <https://www.acev.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Armutçu, O. (2017). *BİT-KOÇ öğretmen eğitim programının öğretmenlerin söz öncesi dönem Milieu Öğretim Yöntemi'ni uygulamalarında ve down sendromlu çocukların amaçlı iletişim davranışlarını arttırmada etkisinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi

- Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aytekin, Ç. (2014). *Ev temelli erken müdahale programının geliştirilmesi: Bir vaka çalışması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baggett, K. M., Davis, B., Feil, E. G., Sheeber, L. L., Landry, S. H., Carta, J. J., & Leve, C. (2010). Technologies for expanding the reach of evidence-based interventions: Preliminary results for promoting social-emotional development in early childhood. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*(4), 226-238.
- Baharav, E., & Reiser, C. (2010). Using telepractice in parent training in early autism. *Telemedicine and e-Health, 16*, 727-773.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development, 55*, 1278-1289.
- Bakkaloğlu, H. *Portage* [PowerPoint slayt]. <https://acikders.ankara.edu.tr> adresinden edinilmiştir.
- Baldwin, D. A. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child development, 62*(5), 875-890.
- Baron-Cohen, S. (1989). Joint-attention deficits in autism: Towards a cognitive analysis. *Development and Psychopathology, 1*(3), 185-189.
- Bates, J. E., Freeland, C. A. B., & Lounsbury, M. L. (1979). Measurement of infant difficultness. *Child Development, 50*, 794-803.
- Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımları uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(02), 99-109
- Brady, N., & Bashinski, S. (2008). Increasing communication in children with concurrent vision and hearing loss. *American Journal of Speech and Language Pathology, 33*, 59-71.

- Branson, D., & Demchak, M. (2009). The use of augmentative and alternative communication methods with infants and toddlers with disabilities: A research review. *Augmentative and Alternative Communication, 25*(4), 274-286.
- Bretherton, I., & Bates, E. (1979). The emergence of intentional communication. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1979*(4), 81-100.
- Brian, J. A., Smith, I. M., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., & Bryson, S. E. (2016). The Social ABCs caregiver-mediated intervention for toddlers with autism spectrum disorder: Feasibility, acceptability, and evidence of promise from a multisite study. *Autism Research, 9*(8), 899-912.
- Brookman-Frazee, L., Vismara, L., Drahotka, A., Stahmer, A., & Openden, D. (2009). Parent training interventions for children with autism spectrum disorders. In *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (pp. 237–257). New York, NY: Springer.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional children, 76*(3), 339-355.
- Bruner, J. & Sherwood, V. (1983). Thought, language, and interaction in infancy. In J. Call, E. Galenson and R. Tyson (Eds), *Frontiers of Infant Psychiatry*. New York: Basic Books.
- Bruner, J. S. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication, 1*(2-3), 155–178.
- Butera, G. D. (1994). *Teaching Infants and Preschoolers with Disabilities*(second edition): By Donald B. Bailey & Mark Wolery. New York: Merrill, 1992. 584 pp. *Journal of Early Intervention, 18*(3), 325–328
- Capirci, O., Iverson, J. M., Pizzuto, E., & Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language, 23*(3), 645-673.
- Cason, J., Behl, D., & Ringwalt, S. (2012). Overview of states' use of telehealth for the delivery of early intervention (IDEA Part C) services. *International Journal of Telerehabilitation, 4*(2), 39.
- Chawarska, K., Klin, A., Paul, R., Macari, S., & Volkmar, F. (2009). A prospective study of toddlers with ASD: Short-term diagnostic and cognitive outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(10), 1235-1245.

- Crais, E., Douglas, D. D., & Campbell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality.
- Crank, J. E., Sandbank, M., Dunham, K., Crowley, S., Bottema-Beutel, K., Feldman, J., & Woynaroski, T. G. (2021). Understanding the Effects of Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: A Project AIM Meta-analysis. *Autism Research, 14*(4), 817-834.
- Davis, B. L., & MacNeilage, P. F. (1995). The articulatory basis of babbling. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 38*(6), 1199-1211.
- Dayı, E., & Tavil, Y. Z. (2012). *Sınıf Yönetimi*. R.Özmen (Ed.), Zihin engellilerde öğretmenlik uygulaması içinde (137-189). Ankara: Pegem.
- Delaney, R., Nelson, C., Pacifici, C., White, L., & Smalley, B. K. (2012). Web-enhanced preservice training for prospective resource parents: A randomized trial of effectiveness and user satisfaction. *Journal of social service research, 38*(4), 503-514.
- Douglas, S. N., & Gerde, H. K. (2019). A strategy to support the communication of students with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic, 55*(1), 32-38.
- Douglas, S. N., McNaughton, D., & Light, J. (2013). Online training for paraeducators to support the communication of young children. *Journal of Early Intervention, 35*(3), 223-242.
- Douglas, S.N, Kammes, R., & Nordquist, E. (2018). *Online communication training for parents of children with autism spectrum disorder. Communication Disorders Quarterly, 39*(3), 415-425.
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *The journal of special education, 36*(3), 141-149.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (1996). Empowerment, effective helpgiving practices and family-centered care. *Pediatric nursing, 22*(4), 334-338.
- Ferguson, L., & Wijekumar, K. (2000). Web-based distance learning environments. *Professional Safety, 45*(12), 28-32.

- Fey, M. E., Cleave, P. L., Long, S. H., & Hughes, D. L. (1993). Two approaches to the facilitation of grammar in children with language impairment: An experimental evaluation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(1), 141-157.
- Fey, M. E., Warren, S. F., Brady, N., Finestack, L. H., Bredin-Oja, S. L., Fairchild, M., ... & Yoder, P. J. (2006). Early effects of responsivity education/prelinguistic milieu teaching for children with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(3), 526-547.
- Fey, M. E., Yoder, P. J., Warren, S. F., & Bredin-Oja, S. L. (2013). Is More Better? Milieu Communication Teaching in Toddlers With Intellectual Disabilities. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 56(2), 679.
- Franco, J. H., Davis, B. L., & Davis, J. L. (2013). Increasing social interaction using prelinguistic milieu teaching with nonverbal school-age children with autism. *American journal of speech-language pathology*, 22(3), 489-502.
- Franz, L., & Dawson, G. (2019). Implementing early intervention for autism spectrum disorder: a global perspective. *Pediatric medicine (Hong Kong, China)*, 2, 44-44.
- Friedman, M., Woods, J., & Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions. *Infants & Young Children*, 25(1), 62-82.
- Gast, L. D. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Gelişimsel Destek Programı, (t.y). <https://www.gedep.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Girolametto, L. E. (1988). Improving the social-conversational skills of developmentally delayed children: An intervention study. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53(2), 156-167.
- Goldstein, M. H., Schwade, J. A., & Bornstein, M. H. (2009). The value of vocalizing: Five-month-old infants associate their own noncry vocalizations with responses from caregivers. *Child development*, 80(3), 636-644.
- Gros-Louis, J., West, M. J., & King, A. P. (2014). Maternal responsiveness and the development of directed vocalizing in social interactions. *Infancy*, 19(4), 385-408.

- Guðmundsdóttir, K., Ala'i-Rosales, S., & Sigurðardóttir, Z. G. (2019). Extending caregiver training via telecommunication for rural Icelandic children with autism. *Rural Special Education Quarterly*, 38(1), 15–25.
- Guðmundsdóttir, K., Sigurðardóttir, Z. G., & Ala'i-Rosales, S. (2017). Evaluation of caregiver training via telecommunication for rural Icelandic children with autism. *Behavioral Development Bulletin*, 22(1), 215.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30 (138), 18-27.
- Hancock, T. B., Ledbetter-Cho, K., Howell, A., & Lang, R. (2016). Enhanced milieu teaching. In *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* (pp. 177-218). Springer, Cham.
- Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2020). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 6-23.
- Hoogsteen, L. (2011). *The lived experience of parenting a child with autism in a rural area: making the invisible, visible*. University of Manitoba (Canada).
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(3), 179-187.
- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(4), 487-505.
- Ingersoll, B., & Wainer, A. (2013). Initial efficacy of Project ImPACT: A parent-mediated social communication intervention for young children with ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(12), 2943-2952.
- Ingersoll, B., Wainer, A. L., Berger, N. I., Pickard, K. E., & Bonter, N. (2016). Comparison of a self-directed and therapist-assisted telehealth parent-mediated intervention for children with ASD: A pilot RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), 2275-2284.

- Iverson, J. M., Capirci, O., Longobardi, E., & Caselli, M. C. (1999). Gesturing in mother-child interactions. *Cognitive development, 14*(1), 57-75.
- Jones, E. A., & Carr, E. G. (2004). Joint attention in children with autism: Theory and intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(1), 13-26.
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (Vol. 3). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development, 11*(4), 423-446.
- Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya İlk Adım (BİA) erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocukların problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme süresine olan etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- 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, 47*(6), 611-620.
- Kasari, C., Gulsrud, A., Paparella, T., Hellemann, G., & Berry, K. (2015). Randomized comparative efficacy study of parent-mediated interventions for toddlers with autism. *Journal of consulting and clinical psychology, 83*(3), 554.
- Kasari, C., Kaiser, A., Goods, K., Nietfeld, J., Mathy, P., Landa, R., & Almirall, D. (2014). Communication interventions for minimally verbal children with autism: A sequential multiple assignment randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 53*(6), 635-646.
- Keen, D., Meadan, H., Brady, N. C., & Halle, J. W. (Eds.). (2016). *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum*. Springer.
- Keen, D., Sigafos, J., & Woodyatt, G. (2000). Functional communication training and prelinguistic communication behaviour of children with autism. *Advances in Speech Language Pathology, 2*(2), 107-117.
- Kelso, G.L., Fiechtl, B.J., Olsen, S.T., & Rule, S. (2009). The Feasibility of Virtual Home Visits to Provide Early Intervention: A Pilot Study. *Infants & Young Children, 22*, 332-340.

- Kizir, M. (2018). *Ayrık denemelerle öğretimin çevrimiçi sunulan aile eğitim programıyla kazanımının incelenmesi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koegel, R. L., & Frea, W. D. (1993). Treatment of social behavior in autism through the modification of pivotal social skills. *Journal of applied behavior analysis*, 26(3), 369-377.
- Koegel, R. L., O'dell, M. C., & Koegel, L. K. (1987). A natural language teaching paradigm for nonverbal autistic children. *Journal of autism and developmental disorders*, 17(2), 187-200.
- Lakes, K. D., Kettler, R. J., Schmidt, J., Haynes, M., Feeney-Kettler, K., Kamptner, L., & Tamm, L. (2009). The CUIDAR early intervention parent training program for preschoolers at risk for behavioral disorders: An innovative practice for reducing disparities in access to service. *Journal of Early Intervention*, 31(2), 167-178.
- Lang, R., Hancock, T. B., & Singh, N. N. (Eds.). (2016). *Early intervention for young children with autism spectrum disorder*. Springer.
- LeLaurin, K., & Wolery, M. (1992). Research Standards in Early Intervention: Defining, Describing, and Measuring the Independent Variable. *Journal of Early Intervention*, 16(3), 275-87.
- Levelli, M. & Fogel, A. (2002). Developmental changes in mother-infant-sibling face-to-face communication: Birth to 3 months. *Developmental Psychology*, 38 (2), 288-305.
- Lohaus, A., Keller, H., Lissmann, I., Ball, J., Borke, J., & Lamm, B. (2006). Eye contact and social contingency experiences from 3 to 6 months of age and their relation to the detection of non-social contingencies. *European Journal of Developmental Psychology*, 3 (4), 388-401
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The lancet*, 392(10146), 508-520.
- Mahoney, G., & MacDonald, J. (2005). *Responsive teaching: Parent-mediated developmental intervention*. Cleveland, OH: Case Western Reserve University
- Maşallah, Ö. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğu olan annelerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan hizmetlere ilişkin deneyimleri*. Yüksek Lisans

Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.  
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- McCathren, R. B. (2000). Teacher-implemented prelinguistic communication intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(1), 21.
- McCathren, R. B. (2010). Case study: Parent-implemented prelinguistic milieu teaching with a high risk dyad. *Communication Disorders Quarterly, 31*(4), 243-252.
- McCathren, R. B. (2010). Parent-implemented prelinguistic milieu teaching with a high risk dyad. *Communication Disorders Quarterly, 31*, 243–252.
- McCathren, R. B., Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1999). Prelinguistic pragmatic functions as predictors of later expressive vocabulary. *Journal of Early Intervention, 22*(3), 205-216.
- McConachie, H., & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of evaluation in clinical practice, 13*(1), 120-129.
- McDuffie, A. S., Lieberman, R. G., & Yoder, P. J. (2012). Object interest in autism spectrum disorders: A treatment comparison. *Autism, 16*, 1–10.
- McDuffie, A., & Yoder, P. (2010). Types of parent verbal responsiveness that predict language in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53*, 1026–1039.
- McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, S. E., & Abbeduto, L. (2013). Distance video-teleconferencing in early intervention: Pilot study of a naturalistic parent-implemented language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(3), 172-185.
- 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.
- McWilliam, R. A., Lang, L., Vandivere, P., Angell, R., Collins, L., & Underdown, G. (1995). Satisfaction and struggles: Family perceptions of early intervention services.

- Meadan, H., Angell, M. E., Stoner, J. B., & Daczewitz, M. E. (2014). Parent-implemented social-pragmatic communication intervention: A pilot study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(2), 95-110.
- Meadan, H., Douglas, S. N., Kammes, R., & Schraml-Block, K. (2018). "I'm a Different Coach With Every Family": Early Interventionists' Beliefs and Practices. *Infants & Young Children, 31*(3), 200-214.
- Meadan, H., Meyer, L. E., Snodgrass, M. R., & Halle, J. W. (2013). Coaching parents of young children with autism in rural areas using internet-based technologies: A pilot program. *Rural Special Education Quarterly, 32*(3), 3-10.
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention, 38*(1), 3-23.
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Palomo, I., Amenta, C. G., & Halle, J. W. (2017). A framework for defining contextual features of training and coaching practices. *Exceptionality, 25*(4), 253-269.
- Meral, B. F., Özbey, F. & Sola, C. (2013). Küçük adımlar erken eğitim programının aile görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0* (22) , 25-40 .
- Mohammadzaheri, F., Koegel, L. K., Rezaei, M., & Bakhshi, E. (2015). A randomized clinical trial comparison between pivotal response treatment (PRT) and adult-driven applied behavior analysis (ABA) intervention on disruptive behaviors in public school children with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 45*(9), 2899-2907.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pormares, Y., Vaughan Van Hecke, A., Parlade, M. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development, 78* (3), 938-954.
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and developmental Disorders, 20*(1), 115-128.
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in autism. *Development and Psychopathology, 6*(3), 389-401.

- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of non-verbal communication measures. *Journal of child psychology and psychiatry*, 27(5), 657-669.
- National Research Council. (2001). Educating children with autism. Washington DC: National Academy
- Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology*, 17(2), 170.
- Norton, P., & Drew, C. (1994). Autism and potential family stressors. *The American Journal of Family Therapy*, 22(1), 67-76.
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173.
- Ogletree, B. T., Davis, P., Hambrecht, G., & Phillips, E. W. (2012). Using milieu training to promote photograph exchange for a young child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 93-101.
- Oller, D. K. (2000). *The emergence of the speech capacity*. Psychology Press.
- Owens, R. E. (1991). Language Disorders. A functional approach to assesment to intervention. Newyork: Merril/Macmillian.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997, 06 Haziran). (Sayı: 23011). Erişim Adresi: [https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011\\_1.pdf](https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf)
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). (Sayı: 30471). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. (1983, 12 Ekim). (Sayı: 2916). Erişim Adresi: <https://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf>
- Özen-Tuncer, Z.Z. (2022). *Dil gelişimi açısından risk altında olan çocukların ailelerine yönelik oluşturulan erken müdahale programlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özyürek, M. (2011). *Problem davranışları değiştirme*. Ankara: Kök

- Paul, R. (1996). *Language disorders. from infancy through adolescence. Assessment and Intervention*. USA: Mosby, Missouri.
- Paul, R. (2007). Communication and its development in autism spectrum disorders. In F. R. Volkmar (Ed.), *Autism and pervasive developmental disorders* (pp. 129–155).
- Paul, R., & Sutherland, D. (2005). Enhancing Early Language in Children with Autism Spectrum Disorders.
- Pickering, L. E., & Joseph Walsh, E. (2011). Using videoconferencing technology to enhance classroom observation methodology for the instruction of preservice early childhood professionals. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(3), 99-108.
- Rakap, S., & Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: A systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review*, 13, 35-51.
- Rankin, J. A., Paisley, C. A., Tomeny, T. S., & Eldred, S. W. (2019). Fathers of Youth with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review of the Impact of Fathers' Involvement on Youth, Families, and Intervention. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(4), 458-477.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: a meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 180–199.
- Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Vismara, L., Winter, J., Fitzpatrick, A., ... & Dawson, G. (2012). Effects of a brief Early Start Denver Model (ESDM)–based parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(10), 1052-1065.
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. L. (2011). *The Early Childhood Coaching Handbook*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. *Handbook of early childhood intervention*, 2(4), 135.
- Saxon, T. F., Colombo, J., Robinson, E. L., & Frick, J. E. (2000). Dyadic interaction profiles in infancy and preschool intelligence. *Journal of School Psychology*, 38(1), 9-25.

- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428.
- Shanley, J. R., & Niec, L. N. (2010). Coaching parents to change: The impact of in vivo feedback on parents' acquisition of skills. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(2), 282-287.
- Shire, S. Y., Shih, W., & Kasari, C. (2018). Brief report: Caregiver strategy implementation Advancing spoken communication in children who are minimally verbal. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(4), 1228-1234.
- Sigafoos, J., Woodyatt, G., Keen, D., Tait, K., Tucker, M., Roberts-Pennell, D., & Pittendreigh, N. (2000). Identifying potential communicative acts in children with developmental and physical disabilities. *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), 77-86.
- Snow, C. E., & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: Situation-specific language acquisition. *Journal of Child language*, 10(3), 551-569.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L., & Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in two-and three-year-old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 677-696.
- Strain, P. S., & Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 133-154.
- Striano, T. & Bertin, E. (2005). Social-cognitive skills between 5 and 10 months of age. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 559-568
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. *Eğitim Ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar*, 231.
- Thal, D., & Bates, E. (1988). Language and gesture in late talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 31(1), 115-123.
- Tomris, G. (2019). *Down sendromlu çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen doğal öğretime dayalı erken müdahale (DÖDEM) programının ebeveyn ve çocukların*

üzerindeki etkiliği. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Tomris, G., & Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243-269.

Topbaş, S (Ed.). (2005). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök.

Töret, G., & Acarlar, F. (2011). Otizimli, down sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1461-1478.

Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D., & Robarts, J. (1996). Children with autism: diagnosis and interventions to meet their needs. Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers

Vismara, L. A., Colombi, C., & Rogers, S. J. (2009). Can one hour per week of therapy lead to lasting changes in young children with autism? *Autism*, 13(1), 93-115.

Vismara, L. A., McCormick, C. E., Wagner, A. L., Monlux, K., Nadhan, A., & Young, G. S. (2018). Tele- health parent training in the Early Start Denver Model: Results from a randomized controlled study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(2), 67-79.

Vismara, L. A., McCormick, C., Young, G. S., Nadhan, A., & Monlux, K. (2013). Preliminary Findings of a Telehealth Approach to Parent Training in Autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 43(12).

Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2013). Disseminating ASD interventions: A pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 11-24.

Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2015). Increasing access to an ASD imitation intervention via a tele-health parent training program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3877- 3890.

Warren, S. F., & Yoder, P. J. (1996). Enhancing communication and language development in young children with developmental delays and disorders. *Peabody Journal of Education*, 71(4), 118-132.

- Warren, S. F., Bredin-Oja, S. L., Fairchild, M. A. R. T. H. A., Finestack, L. H., Fey, M. E., & Brady, N. C. (2006). Responsivity education/prelinguistic milieu teaching. *Treatment of Language Disorders in Children*, 47-75.
- Warren, S. F., Fey, M. E., Finestack, L. H., Brady, N. C., Bredin-Oja, S. L., & Fleming, K. K. (2008). A randomized trial of longitudinal effects of low-intensity responsivity education/Prelinguistic milieu teaching. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51 , 451–470.
- Warren, S. F., Yoder, P. J., Gazdag, G. E., Kim, K., & Jones, H. A. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36 , 83–97.
- Weingardt, K. R. (2004). The role of instructional design and technology in the dissemination of empirically supported, manual-based therapies. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 313.
- Westling, D. & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities, 3rd ed.* Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Wetherby, A. M., & Prizant, B. M. (1989, February). The expression of communicative intent: Assessment guidelines. In *Seminars in speech and language* (Vol. 10, No. 01, pp. 77-91). 1989 by Thieme Medical Publishers, Inc..
- Wetherby, A. M., Cain, D. H., Yonclas, D. G., & Walker, V. G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 31(2), 240-252.
- Wetherby, A. M., Woods, J., Guthrie, W., Delehanty, A., Brown, J. A., Morgan, L., & Lord, C. (2018). Changing developmental trajectories of toddlers with autism spectrum disorder: Strategies for bridging research to community practice. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(11), 2615-2628.
- Wetherby, A. M., Yonclas, D. G., & Bryan, A. A. (1989). Communicative profiles of preschool children with handicaps: Implications for early identification. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(2), 148-158.

- Whalen, C., & Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 456-468.
- Yakın M. & Güzel-Özmen, R. (2010). Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9, 21-39.
- Yoder, P. J., & Lieberman, R. G. (2010). Brief report: Randomized test of the efficacy of picture exchange communication system on highly generalized picture exchanges in children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 629–632.
- Yoder, P. J., & Munson, L. J. (1995). The social correlates of coordinated attention to adult and objects in mother-infant interaction. *First Language*, 15, 219–230.
- Yoder, P. J., & Stone, W. L. (2006a). A randomized comparison of the effect of two prelinguistic communication intervention on the acquisition of spoken communication in preschoolers with ASD. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 698–711.
- Yoder, P. J., & Stone, W. L. (2006b). Randomized comparison of two communication intervention for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 426–435.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1998). Maternal responsivity predicts the prelinguistic communication intervention that facilitates generalized intentional communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1207–1219.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1999a). Maternal responsivity mediates the relationship between prelinguistic intentional communication and later language. *Journal of Early Intervention*, 22, 126–136.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1999b). Facilitating self-initiated proto-declaratives and proto-imperatives in prelinguistic children with developmental disabilities. *Journal of Early Intervention*, 22, 337–354.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2001a). Intentional communication elicits language-facilitating maternal responses in dyads with children who have developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 106, 327–335.

- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2001b). Relative treatment effects of two prelinguistic communication interventions on language development in toddlers with developmental delays vary by maternal characteristics. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 224–237.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1158–1174.
- Yoder, P. J., Stone, W. L., & Edmunds, S. R. (2021). Parent utilization of ImPACT intervention strategies is a mediator of proximal then distal social communication outcomes in younger siblings of children with ASD. *Autism*, 25(1), 44-57.
- Yoder, P. J., Warren, S. F., Kim, K., & Gazdag, G. E. (1994). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delays II: Systematic replication and extension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 841–851.
- Yoder, P., Woynaroski, T., Fey, M., & Warren, S. (2014). Effects of dose frequency of early communication intervention in young children with and without Down syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(1), 17-32.

## **EKLER**



## EK 1. Aile Görüşme Formu

### AİLE GÖRÜŞME FORMU

Çocuğun

Doğum Tarihi

Yaşı

Tanısı

Ek Engeli

Var ( )

Yok ( )

Nedir:

Ailenin		
	Anne	Baba
Adı Soyadı		
Doğum Tarihi		
Mesleği		
Adres		
Telefon		
Kardeşlerinin		
Adı Soyadı	Yaşı	Yetersizlik Durumu: Var / Yok

1) Eğitim Özgeçmişi	
Çocuğunuz eğitim almaya ne zaman başladı?	
Kaç senedir eğitim alıyor?	
Halen eğitim alıyor mu?	
Eğitimde ne üzerine yoğunlaşıyor?	

2) Dil Becerileri			
1) Alıcı Dil Becerileri			
1) Çocuğunuzun sizin söylediklerinizi anlaması hakkında neler söyleyebilirsiniz?			
Sorular	Evet	Hayır	Açıklamalar
1a) Çocuğunuza adı ile seslendiğinizde size bakar mı?			
1b) Çocuğunuz basit yönergeleri yerine getirir mi?(örneğin topu bana ver.)			
1c) İki veya daha fazla davranış içeren yönergeleri yerine getirir mi?(örneğin oyuncak kutunun içine koy, kapağını kapat.)			
2) İfade Edici Dil Becerileri			
2a) Çocuğunuzun konuşması hakkında neler söyleyebilirsiniz?			
2b) Çocuğunuz ses çıkarabiliyor mu?		Evet ( )	Hayır ( )
2c) Hangi sesleri çıkarabiliyor?			

2d) Çocuğunuzun kendiliğinden söylediği kelimeler var mı?	Evet ( )	Hayır ( )		
2e) Hangi kelimeleri söyleyebiliyor?				
3) İletişim Becerileri				
3a) Çocuğunuz bir şeyi istediğini size nasıl belli eder?	Sesle ( )	Jestle ( )	Ses ve Jestle ( )	Kelimeyle ( )
3b) Çocuğunuz bir şeyi yapamadığında sizden nasıl yardım ister?	Sesle ( )	Jestle ( )	Ses ve Jestle ( )	Kelimeyle ( )
3c) Çocuğunuz bir şeyi, bu bir nesne ya da oyuncak olabilir, istemediğini nasıl belli eder?	Sesle ( )	Jestle ( )	Ses ve Jestle ( )	Kelimeyle ( )
3d) Çocuğunuz yaptığınız bir eylem ya da hizmeti örneğin istemediği halde ayakkabısını giydirmeye çalıştığınızda istemediğini nasıl belli eder?	Sesle ( )	Jestle ( )	Ses ve Jestle ( )	Kelimeyle ( )
3e) Çocuğunuza yanlış bilgi verdiğinizde örneğin köpek oyuncasını gösterip bu kedi dediğinizde çocuğunuz yanlış bilgiyi nasıl reddeder?	Sesle ( )	Jestle ( )	Ses ve Jestle ( )	Kelimeyle ( )
3g) Çocuğunuz insanlarla nasıl selamlaşır/vedalaşır?	Jestle ( )	Kelimeyle ( )		
3h) Çocuğunuz elindeki bir şeyi istediğinizde ya da kendiliğinden elindeki bir şeyi size verir mi?	Evet ( )		Hayır ( )	
3i) Çocuğunuz oyun oynarken örneğin köpeği doyuralım dediğinizde oyuncak yiyecekleri size getirir mi?	Evet ( )		Hayır ( )	

4) Etkileşim Ortamları
4a) Çocuğunuzun bir gününü anlatır mısınız? Sabah: Öğlen ve öğleden sonra: Akşam:
4b) Çocuğunuzla ne zamanlar vakit geçiriyorsunuz? Bu süre içinde neler yapıyorsunuz?
4c) Çocuğunuzun en sevdiği yiyecekler hangileridir?
4d) Çocuğunuzun en sevdiği oyuncaklar nelerdir?
4e) Çocuğunuzun en sevdiği oyunlar nelerdir?



### EK 3. Uzman Görüş Formu

<b>AİLE EĞİTİMİ İÇERİK DEĞERLENDİRME UZMAN GÖRÜŞ FORMU</b>					
Adı-Soyadı:					
Değerli konu alanı uzmanı;					
Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine doğal davranışsal gelişimsel müdahale stratejilerini öğretmek amaçlı web tabanlı aile eğitim program içeriği geliştirmekteyim. Prof. Dr. E. Rüya Özmen danışmanlığında hazırladığım tez kapsamında aile eğitim program içeriğinin anlaşılabilirliğini ve yeterliliğini inceleyerek görüşlerinizi belirtiniz. Ayrıca ailelere gösterilmek üzere dört video hazırlanacaktır. Videoların içeriğin uygunluğunu da değerlendirmenizi rica ederiz. Açıklamalar kısmına isterseniz görüşlerinizi yazabilirsiniz.					
İçerik	İçeriğin Yeterliliği		İçeriğin Anlaşılabilirliği		Açıklamalar
	Uygun	Uygun Değil	Uygun	Uygun Değil	
Otizm spektrum bozukluğu bölümü					
Söz öncesi iletişim davranışları bölümü					
Bakış bölümü					
Jestler bölümü					
Seslendirmeler bölümü					
Amaçlı iletişim dönemi bölümü					
İletişim işlevleri bölümü					

Amaçlı iletişim nasıl kazanılır bölümü					
Teknikler bölümü					
Rutin oluşturma bölümü					
Sözel ipucu bölümü					
Zaman erteleme bölümü					
Göz kontağı bölümü					
Fiziksel ipucu bölümü					
Model olma bölümü					
Dilsel haritalama bölümü					
Çevresel düzenleme bölümü					
Çocuğun liderliğini izleme bölümü					
Onaylama bölümü					
Açıklama:					

#### **EK 4. Video İzin Onayı**

Sayın Veli,

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların aileleri için bilimsel bir çalışma yürütölmektedir. Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Faköltesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitimini sürdüren Özge Arikel'in Yüksek Lisans Tezi olarak Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN danışmanlığında yürütölmektedir. Araştırma kapsamında ailelere bir eğitim programı geliştirilmiştir. Eğitim programı içerisinde çeşitli videolar izlenmesi gerekmektedir. Söz konusu çalışmada öğretim etkinlikleri esnasında kullanılmak üzere çocuğunuzun görüntüleri kullanılacaktır. Araştırma süresince, video kayıtları sadece bilimsel amaçlı öğretim materyali olarak kullanılacaktır.

Sayın Araştırmacı, Çocuğumun görüntülerinin yukarıda belirtilen bilgiler dahilinde araştırma kapsamında kullanılmasına izin veriyorum. ..../...../2022

Öğrenci Velisi Adı Soyadı:

İmza:

## **EK 5. Sosyal Geçerlilik Formu**

### **Sosyal Geçerlilik Formu**

- 1) Programla ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 2) Programın online olması hakkında ne düşünöyorsunuz?



**EK 6. Uygulama Güvenirliği Formu**

<b>UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU</b>		
	<b>Hazırlık</b>	<b>Gözlem sonucu</b>
1)	Teknoloji eğitiminin verilmesi	
2)	Teknoloji eğitimi sonunda uygulama yaptırılması	
3)	Bilgilendirme Modülü ve Modül 1 in aynı anda katılımcı tarafından internet sitesi aracılığıyla okunmasının sağlanması	
4)	Modül 1 de yer alan teknikleri içeren 15 dakikalık 3 tane videonun katılımcıdan istenmesi(b.d)	
5)	Modül 2 nin internet sitesi aracılığıyla okunmasının sağlanması	
6)	Modül 2 de yer alan teknikleri içeren bir tane videonun katılımcıdan istenmesi	
7)	Modül 3 ün internet sitesi aracılığıyla okunmasının sağlanması	
8)	Modül 3 te yer alan teknikleri içeren bir tane videonun katılımcıdan istenmesi	
9)	Modül 1 deki teknikler için ölçüt karşılanana kadar koçluk oturumlarının uygulanması	
10)	Modül 2 nin internet aracılığıyla okunmasının sağlanması	
11)	Modül 2 de yer alan teknikleri içeren 3 tane videonun katılımcıdan istenmesi(b.d)	
12)	Modül 3 ün internet aracılığıyla okunmasının sağlanması	
13)	Modül 3 te yer alan teknikleri içeren bir tane videonun katılımcıdan istenmesi	

14)	Modül 2 deki teknikler için ölçüt karşılanana kadar koçluk oturumlarının uygulanması	
15)	Modül 3 ün internet sitesi aracılığıyla okunmasının sağlanması	
16)	Modül 3 te yer alan teknikleri içeren 15 dakikalık 3 tane videonun katılımcıdan istenmesi(b.d)	
17)	Modül 3 deki teknikler için ölçüt karşılanana kadar koçluk oturumlarının uygulanması	
18)	Tüm tekniklerin bir arada uygulanmasını hedefleyen koçluk oturumunun uygulanması	
19)	Tüm teknikleri içeren 15 dakikalık 3 tane videonun katılımcıdan istenmesi	
20)	Yukarıdaki süreçleri tamamladıktan 2 hafta sonra tüm teknikleri içeren 2 tane videonun katılımcıdan istenmesi	

<b>KOÇLUK OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU</b>		
Oturum Kodu:		
	<b>Uygulama basamakları</b>	<b>Gözlem sonucu</b>
1	Anne ve araştırmacı oyun esnasında kullanılacak stratejiyi gözden geçirir.	
2	Anne-çocuk etkileşimi videosu, araştırmacı ve anne tarafından izlenmeye başlanır.	
3	Annenin videoda uyguladığı doğru stratejiler hakkında paylaşım yapılır.	
4	Annenin geliştirmesi gereken yönler varsa paylaşılır.	
5	Anneden videolarla ilgili görüşler alınır.	
6	Araştırmacı, annenin sorularını cevaplar.	

## EK 7. Gözlemciler Arası Güvenirliği Formu

### GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİĞİ FORMU

Sayın Gözlemci, Size verilen formda SÖM tekniklerinin tanımı yer almaktadır. İzlediğiniz videoda ilgili tanıma uyan anne davranışlarını gözlemlediğinizde ilgili tekniğin sütununa + işareti koyunuz.

Web-Koç Aile Eğitim Programı ile Kazandırılması Hedeflenen SÖM Teknikleri		
Teknikler	Tanımlar	Örnekler
<b>Sosyal rutin kurma</b>	Yetişkinin, doğal bir ortamda iletişim işlevlerine ve ilişkili becerilere model olması ve çocuk tarafından yaratılacak istek ve yorumların oranının artırılabilmesi amacıyla çocuk ve yetişkin arasında gelişen sırayla oynama eylemidir (McCathren, 2000).	İleri geri top yuvarlama, besleme, giyinme, blokları kamyon içerisine koyma, bir müzik enstrümanı çalma gibi rutinler kurmak.
<b>Liderliği izleme</b>	Çocuğun dikkat yönünü takip etmek, çocuğun herhangi bir aktiviteye veya sosyal etkileşime olan ilgisini sürdürmek amacıyla yetişkinin, genellikle çocuk tarafından seçilen nesneye ya da etkinliğe yönelik çocukla birlikte oyuncaklarla oynaması veya buna benzer bir aktiviteye girmesidir (McCathren, 2000).	Yetişkinin çocuğun oynayacağı oyuncuğı (oyuncakları) seçmesine izin vermesi ve çocuk değiştirene kadar bu oyuncakla oynamaya devam etmesi.
<b>Bekleme</b>	Yetişkinin çocuğı doğru yönlendirilmiş bir vücut duruşu ve yüz ifadesi ile 3 saniyeden daha fazla bir süre çocuğun iletişimi kurmasını beklemesidir.	Yetişkinin, çocukla gıdıklama oyunu oynarken yetişkinin rutini durdurarak, ellerini çocuktan uzak tutması, çocuk rutini devam ettirmek için istekte bulunana kadar çocuğı bakarak beklemesi.
<b>Fiziksel ipucu</b>	Yetişkinin, çocuğun elini kendi elinde tutarak, alışıl gelmiş bir mimik yapmasına yardım etmesidir.	Çocuk : Bir arabaya bakar ve yetişkine bakar. Yetişkin: Çocuğun elini alır ve işaret parmağıyla bir arabayı gösterir.
<b>Model olma</b>	Yetişkinin, çocuğun yapmasını istediği mimik veya davranışı yapmasıdır (McCathren, 2000).	Çocuk: Bir arabaya bakar ve ona doğru eğilir. Yetişkin: Arabayı gösterir.
<b>Sözel ipucu</b>	Yetişkinin, çocuğun iletişim cevaplarını ortaya çıkarma amacıyla açık uçlu sorular sorması veya doğrudan yönergeler vermesidir.	Çocuk: Bir arabaya bakar ve ona doğru eğilir. Yetişkin: “Bana bak!” Çocuk: Objeden başını kaldırıp, yetişkine bakar ve sonra tekrar objeye bakar. Yetişkin. “Bana göster” Çocuk: Oyuncaklara doğru uzanır. Yetişkin: “Ne istiyorsun?”
<b>Dilsel haritalama</b>	Yetişkinin, çocuğun iletişim davranışını anında takip ederek, genişleterek ve tekrarlayarak iletişim davranışının temel anlamını/iletişim amacını sözlü olarak ifade etmesidir.	Çocuk: Çantayı açmaya çalışır ve yetişkinin ellerinden tutar. Yetişkin: “Yardım mı istiyorsun?” Çocuk: Topa uzanır ve seslenir. Yetişkin: “Onu mu istiyorsun?”
<b>Çevresel düzenleme</b>	Çevreyi, iletişim ihtiyacını artıracak ya da iletişim kurmaya zorlayacak biçimde düzenleme ve çocuğı, iletişim kurması için daha fazla olanak sağlamadır (McCathren,2000).	Yetişkinin, çocuğun isteyebileceği veya ihtiyaç duyabileceği nesnelere, örneğin, oyuncaklar, yiyecek gibi şeyler, çocuğun erişim alanının uzağına koyması. Oyuncakların plastik haznelerin içerisine koyulması ve çocukların, bu oyuncaklara herhangi bir yardım almaksızın ulaşamaması.
<b>Onaylama</b>	Yetişkinin, çocuğun istenilen bir davranışı yapmasının hemen ardından yaptığı kelimeler veya mimikler ile davranışı onaylamasıdır (Warren vd., 2006).	Çocuk yetişkin ile göz teması kurar. Yetişkin çocuğun isteğine cevap verirken gülümseyebilir. Çocuk: Bir topu gösterir. Yetişkin: “Gösterdin!” Çocuk: Yetişkine doğru bir araba tutar. Yetişkin: “Bana gösterdin!”

## EK-8. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.10.2021-E.197135



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-197135  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

21.10.2021

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Özge ARIKEL'in, Prof.Dr.Emine RÜYA ÖZMEN'in** danışmanlığında yürüttüğü "*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ebeveynlerine Sunulan Web Tabanlı Ebeveyn Koçluk Program'ının (WEB-KOÇ) Ebeveynlerin Doğal Davranışsal Gelişimsel Müdahale Stratejilerini Uygulamada ve Çocukların Amaçlı İletişim Davranışlarını Artırmadaki Etkisi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **19.10.2021** tarih ve **16** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 937

-----  
**Komisyon Başkanı**

Ek: 1 Liste

DAĞITIM

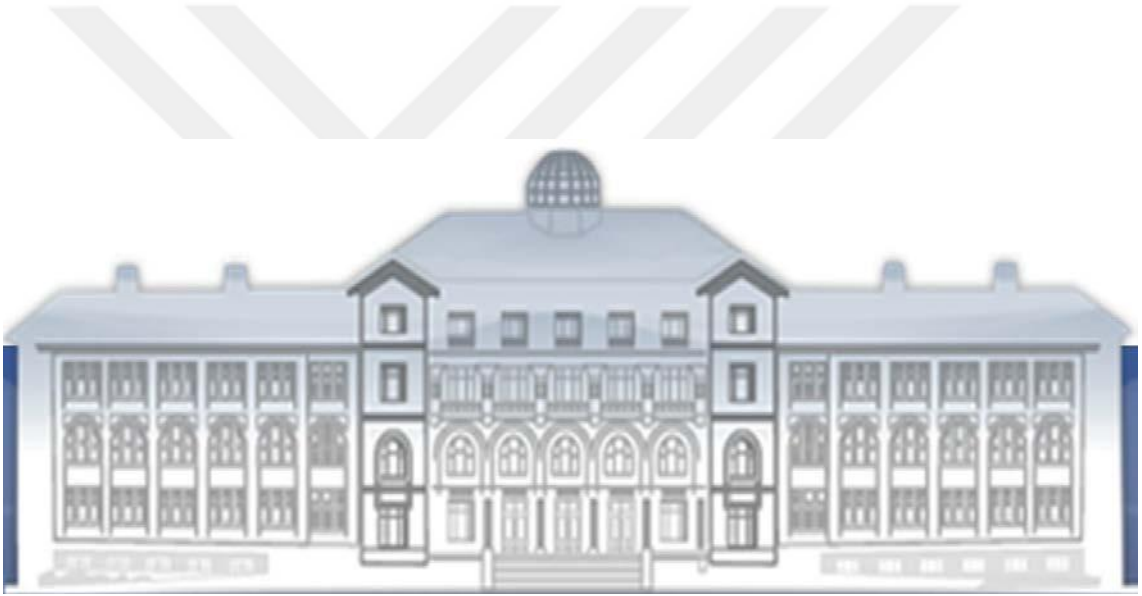
Gereği:

Sayın Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*