



**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNE
ÇEVİRİMİÇİ KOÇLUK İLE SUNULAN DOĞAL ÖĞRETİM MÜDAHALE
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ
DOKTORA TEZİ
AHMET İLKHAN YETKİN
ESKİŞEHİR 2023**

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNE
ÇEVİRİMİÇİ KOÇLUK İLE SUNULAN DOĞAL ÖĞRETİM MÜDAHALE
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

AHMET İLKHAN YETKİN

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. VEYSEL AKSOY

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

TEMMUZ 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

.....'nın “.....” başlıklı
tezi .../.../20.. tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği”nin ilgili maddeleri uyarınca,
..... Anabilim/Anasanat dalında Yüksek
Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	:	
Üye	:	
Üye	:	
Üye	:	
Üye	:	

.....
Enstitü Müdürü

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNE ÇEVİRİMİÇİ KOÇLUK İLE SUNULAN DOĞAL ÖĞRETİM MÜDAHALE

PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

AHMET İLKHAN YETKİN

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2023

Danışman: Doç. Dr. VEYSEL AKSOY

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı olan çocukların eğitim sürecine erken dönemlerde başlanması çok önemlidir. Bu süreçte yetersizliğin etkilerini azaltmak için kullanılan en etkili yollardan birisi kanıta dayalı uygulamaların işlevsel olarak kullanılmasıdır. OSB olan çocukların erken eğitimlerinde kullanılan bu uygulamalardan birisi de ebeveyn merkezli uygulamalardır. Ebeveyn merkezli uygulamalar tarihsel süreçte aile eğitimleri şeklinde sadece bilgi paylaşımlarıyla gerçekleştirilirken ilerleyen yıllarda ebeveynlerin sadece bilgi düzeyleri değil uygulamalarına da destek olacak koçluk uygulamalarına evrilmiştir. Ebeveyn koçluk uygulamaları çok farklı becerilerin öğretiminde kullanılmaktadır. Bunların başında ebeveyn ve çocukların doğal ortamlarında uygulayıp kullanılabilecekleri doğal öğretim yöntemleri gelmektedir. Bu becerilerin koçlukla ebeveynlere kazandırılması günlük rutin, etkinlik ve geçiş süreçlerinin nitelikli hale getirilmesinin yanında doğal ortamlar içerisinde öğrenilmiş becerilerin genellenmesine hizmet etmektedir. Ebeveyn koçluğu uygulamaları erken müdahale hizmetlerinde önceleri yüz yüze sunularak gerçekleştirilirken teknolojik ilerleme ve gelişmelerle çevrimiçi (uzaktan) sistemlerle sunulmaya başlanmıştır. Bu araştırmada son zamanlarda yaşanan pandemi, deprem gibi olağanüstü durumları da göz önüne alarak ebeveynlere çevrimiçi (uzaktan) koçluk uygulamaları kullanarak doğal öğretim stratejilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde bulunan 16 OSB olan çocuk ve onların ebeveynleri katılımcı olarak araştırmada yer almıştır. Ebeveynler anında ve gecikmiş geri bildirim türüne göre Deney-I ve Deney-II çevrimiçi koçluk gruplarına yerleştirilmiştir. Anında ve gecikmiş geri bildirim türüne göre sunulan çevrimiçi koçluk sürecinin ebeveynleri doğal öğretim stratejilerini ve nitelikli yetişkin davranışlarını öğrenip uygulama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla bu araştırma nicel ve nitel verileri sentezleyip karşılaştırmayı

sağlayan iç içe gömülü deneysel karma yöntemle göre desenlenmiştir. Araştırmanın nicel paradigması ön-test-son-test statik (etki) gruplu yarı deneysel desenle oluşturulup bu veriler gruplar arası fark için Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiş olup, grup içi farklar ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile test ortaya konulmuştur. Araştırma öncesi, sırası ve sonrası toplanan nitel veriler ise tematik analiz ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular çevrimiçi koçlukla uygulanan Doğal Öğretim Müdahale Programının hem anında hem de gecikmiş geri bildirimle alan ebeveynlerin nitelikli yetişkin davranış düzeylerinde anlamlı ilerlemeler ve doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarında istendik yönde artış olduğunu göstermiştir. Bunun yanında her iki grupta yer alan ebeveynlerin çocuklarının temel davranışlarında anlamlı ilerlemeler olduğu ve otistik etkileşim düzeylerinde istendik yönde azalma gerçekleştiği bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın uygulama öncesi, sırası ve sonrası toplanan nitel verileri hem ebeveynlerin nitelikli yetişkin davranışlarındaki hem de doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarındaki artışla paralel olduğunu ve çocuklarının davranışlarındaki ilerlemeleri de destekler nitelikte olduğu bulunmuştur. Bunun yanında son görüşmede ebeveynlere sorulan sorularla ebeveynlerin çevrimiçi koçlukla sunulan doğal öğretim programı uygulanış sürecine ilişkin bakış açıları sosyal geçerlilik boyutunda incelenmiş ve katılımcı ebeveynlerin çevrimiçi koçluk sürecine olumlu görüş bildirdikleri bulunmuştur. Araştırma sonunda elde edilen bulgular; ebeveynlerin nitelikli yetişkin davranışları düzeyi, doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları ve çocukların temel davranışları ve otizm etkileşim düzeyleri şeklinde sıralanmaktadır. Bu bulgulardan ebeveynlerin nitelikli yetişkin davranışları ve doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları yapılmış çalışmalardaki uygulama öncesi düşük ve uygulama sonrası istendik düzeyde artış göstererek alanyazınla benzerlik göstermiştir. Ayrıca çocukların temel davranışlardaki ilerlemeleri de yine ilgili alanyazındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Diğer bulgu başlıkları alanyazında yapılmış araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve gelecek araştırmalara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, Ebeveyn merkezli koçluk uygulamaları, Çevrimiçi ebeveyn koçluğu, Nitelikli ebeveyn çocuk etkileşimi, Doğal öğretim yöntemleri.

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF NATURALISTIC TEACHING INTERVENTION PRESENTED WITH ONLINE COACHING TO PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

AHMET İLKHAN YETKİN

Department of Special Education, Program in Education of the Mentally Disabled

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2023

Supervisor: Assoc. Prof. VEYSEL AKSOY

It is very important to start the education process of children with Autism Spectrum Disorder at an early stage. In this process, one of the most effective ways to reduce the effects of disability is the functional use of evidence-based practices. One of these practices used in the early education of children with ASD is parent-centered practices. While parent-centered practices were carried out only in the form of information sharing during the family trainings in the past, in the following years they have evolved into coaching practices that will support not only the knowledge level of parents but also their implementations. Parental coaching practices are used in teaching many different skills. One of these are naturalistic teaching methods that parents and children can apply and use in their natural environments. Coaching these skills to parents change the daily routine, activity and transition processes into a qualified level, and make easy previously learned skills to generalize in natural environments. While parent-coaching practices were previously presented face-to-face in early intervention services, they have started to be presented online (remote) systems with technological advances and developments. In this research, it was aimed to provide parents naturalistic teaching strategies by using online (remote) coaching practices, taking into account the recent extraordinary situations such as pandemics and earthquakes. Totally 16 participants consisting of children aged 0-6 with ASD and their parents were recruited in the study. Parents were randomly assigned to experiment I and experiment II groups according to the type of immediate and delayed (video) feedback. This research was designed according to embedded research design from mix method types, which provides the synthesis and comparison of quantitative and qualitative data, in order to determine the levels of parents learning and applying naturalistic teaching strategies and qualified adult behaviors during the online coaching process, which is presented according to the type of immediate and delayed feedback. The

quantitative paradigm of the research was created with a pre-test-post-test static (effect) group quasi-experimental design, and the data obtained were analyzed with the Mann-Whitney U Test for the difference between the groups, and the within-group differences were revealed with the Wilcoxon Signed Rank Test. Qualitative data collected before, during and after the research were analyzed with thematic analysis. The findings of the research showed that the Naturalistic Teaching Intervention applied with online coaching showed significant improvements in the quality adult behavior levels of the parents who received both immediate and delayed (video) feedback, and an increase in the frequency of using natural teaching strategies. In addition, it was found that there were significant improvements in the interactional behaviors of the children of the parents in both groups and a positive decrease in the autistic interaction levels. Besides, it was found that the qualitative data collected before, during and after the implementation of the study were in parallel with the increase in both the parents' qualified adult behaviors and the frequency of using naturalistic teaching strategies. Moreover, the parents' perspectives on the implementation process were examined in terms of social validity, and it was found that the parents expressed a positive opinion on the online coaching process. The findings obtained at the end of the research are listed as the level of qualified adult behaviors of the parents, the frequency of using naturalistic teaching strategies, the pivotal behaviors of the children and the autism interaction levels. From these findings, the frequency of parents' use of qualified adult behaviors and natural teaching strategies showed similarity with the literature by showing a low level before the implementation and an increase at the desired level after the implementation in the studies. In addition, the progress of children in pivotal behaviors is also similar to the findings in the relevant literature. Other findings were discussed in comparison with the studies conducted in the literature, and suggestions for future research were presented.

Keywords: Autism spectrum disorder, Parent-centered coaching practices, Online parent coaching, Qualified parent-child interaction, Natural teaching methods.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ahmet İlkhan YETKİN

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitim sürecim boyunca bana yol gösteren ve zorlandığım her konuda desteğini esirgemeyen, değerli bilgileriyle beni aydınlatan, tezimin her anında benim yanımda olan sayın hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Veysel AKSOY’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım

Tez izleme komitemde yer alarak araştırmamın yürütülmesinde değerli katkılar sunan Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN ve Doç. Dr. Özlem TOPER hocalarıma tüm katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Zorlu tez sürecimi içten arkadaşlıkları ve değerli katkılarıyla bana kolaylaştıran sevgili arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Melih ÇATTIK ve Dr. Öğr. Üyesi Esra ORUM ÇATTIK’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beraber mesai arkadaşlığı yaptığım, tez sürecimde hem dostlukları hem de destekleri için Arş. Gör. Zehra CEVHER, Arş. Gör. Hüsne ÖZ ALKOYAK, Arş. Gör. Ahmet Alperen YAVUZ, Arş. Gör. Hülya Ceren BOZKURT TUTUK’a çok teşekkür ederim. Yine tez sürecimde desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ, Dr. Öğr. Üyesi Esin PEKTAŞ KARABEKİR, Arş. Gör. Dr. Şerife ŞAHİN, Arş. Gör. Sultan KAYA, Arş. Gör. Melike KURTULUŞ ve Arş. Gör. Dr. Çetin TOPUZ’a ayrıca teşekkür ederim.

Tezimin tüm süreçlerinde desteğini esirgemeyen Engelliler Araştırma Enstitüsü bünyesindeki tüm çalışanlara ve öğretmen arkadaşlarım ile çalışmaya katılan değerli ebeveynler ve çocuklarına teşekkür ederim.

İyisi ve kötüsüyle yaşamımın sadece bu aşamasında değil tüm sürecinde üzerimdeki emekleri ve destekleriyle hep yanımda olan annem Naciye YETKİN ve babam Osman YETKİN’e sonsuz teşekkürü kendime borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	ii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	viii
TEŞEKKÜR	ix
İÇİNDEKİLER	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Özel Eğitimde Erken Müdahale ve Otizm Spektrum Bozukluğu	3
1.1.1.Otizm Spektrum Bozukluğunda Sunulan Erken Müdahale Yaklaşımları	7
1.1.2. Doğal öğretim yöntemleri	9
1.1.3. OSB Erken Müdahalede Ebeveyn Katılımı	12
1.2. Ebeveyn Koçluğu	14
1.2.1. Ebeveyn koçluğunun uygulanması ve türleri.....	17
1.2.2. Çevrimiçi (uzaktan) koçluk (online coaching).....	21
1.2.2.1. Çevrimiçi ebeveyn koçluğunun OSB olan çocukların eğitiminde kullanıldığı araştırmalar	23
1.3. Araştırma Gereksinimi.....	30
1.4. Amaç	33
1.5. Önem	34
2. YÖNTEM	36
2.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni	36
2.2. Katılımcılar.....	40
2.2.1. Çocuk Katılımcılar	40
2.2.2. Ebeveyn katılımcılar	42
2.2.3. Araştırmacı/ebeveyn koçu	43
2.2.4. Gözlemci	44

2.3. Veri Toplama Araçları	44
2.3.1. Nicel veri toplama araçları.....	44
2.3.2. Nitel veri toplama araçları	47
2.4. Bağımlı Değişken.....	49
2.5. Bağımsız Değişken	49
2.5.1. Çevrimiçi ebeveyn koçluğa dayalı doğal öğretim müdahale programını uyarlama süreci	50
2.6. Uygulama süreci.....	52
2.6.1. Pilot çalışma	54
2.6.2. Uygulama öncesi ön-test verilerinin toplanması	54
2.6.3.Çevrimiçi koçluğa dayalı doğal öğretim müdahale programının uygulanması.....	55
2.6.3.1.Deney-I (çevrimiçi olarak anında geribildirimle sunulan ebeveyn koçluğuna dayalı doğal öğretim müdahale programı)	56
2.6.3.2.Deney-II (çevrimiçi olarak anında geribildirimle sunulan ebeveyn koçluğuna dayalı doğal öğretim müdahale programı)	57
2.6.4. Uygulama sonrası son-test verilerinin toplanması.....	59
2.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	59
2.7.1. Nicel verilerin değerlendirilmesi ve analizi	59
2.7.2. Nitel Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	60
2.8. Geçerlik-Güvenirlik.....	61
2.8.1. Nicel ve nitel aşama için geçerlik	62
2.8.1.1. Nicel aşama iç ve dış geçerlik.....	62
2.8.1.2. Nitel aşama inandırıcılık (iç geçerlik) ve aktarılabilirlik (dış geçerlik)	63
2.8.2.1. Nicel aşama gözlemciler arası güvenilirlik	64
2.8.2.2. Nicel aşama uygulama güvenilirliği	65
2.8.2. Nitel veriler güvenilirliği	66
3. BULGULAR.....	68
3.1. Ebeveynlere İlişkin Analiz Sonuçları.....	70

3.1.1 Ebeveynlerin EDDÖ-TV puanlarının analiz bulguları ve nitel bulgu yorumları.....	71
3.1.2 Ebeveynlerin EKA puanlarına ilişkin analizler	84
3.2. Çocuklara İlişkin Analiz Sonuçları	95
3.3. Uygulama Sürecine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları	105
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	108
4.1. Sonuç	108
4.2. Tartışma	109
4.3. Öneriler	115
4.3.1. Uygulamaya ilişkin öneriler	115
4.3.2. İleri araştırmalara ilişkin öneriler	115
4.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	116
KAYNAKÇA	
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Ebeveyn koçluğu uygulama basamakları	17
Şekil 2.1. Araştırma akış şeması	39
Şekil 2.2. Araştırmanın uygulama süreci	53
Şekil 3.1. Araştırmanın nitel verileri için temalar ve alt temalar	70



TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Çevrimiçi ebeveyn koçluğunun OSB olan çocukların eğitiminde kullanıldığı araştırmalar	24
Tablo 2.1. Çocukların demografik bilgilerine ilişkin betimleyici istatistikler.....	41
Tablo 2.2. Ebeveynlerin demografik bilgilerine ilişkin betimleyici istatistikler.....	42
Tablo 2.3. ÇDDÖ-TV gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları	64
Tablo 2.4. EDDÖ-TV gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları	65
Tablo 2.5. Etkileşim Kod Anahtarı (EKA) gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları	65
Tablo 2.6. Uygulama güvenilirliği katsayıları	66
Tablo 3.1. Deneysel uygulama süreci	69
Tablo 3.2. EDDÖ-TV puanlarının ön test-son test bağlamında betimleyici istatistikleri (yüzde-frekans)	72
Tablo 3.3. Anında ve gecikmiş geri bildirim uygulamaları EDDÖ-TV ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	75
Tablo 3.4. Anında geri bildirim grubu EDDÖ-TV ön test-son test karşılaştırma sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	77
Tablo 3.5. Gecikmiş geri bildirim grubu EDDÖ-TV ön test-son test karşılaştırma sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	80
Tablo 3.6. Anında ve gecikmiş geri bildirim uygulamaları EDDÖ-TV Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	82
Tablo 3.7. EKA Puanlarının ön test-son test bağlamında betimleyici istatistikleri (yüzde-frekans)	85

Tablo 3.8.	Anında ve gecikmiş geri bildirim uygulamaları EKA Ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları	87
Tablo 3.9.	Anında geri bildirim grubu EKA Ön test-son test karşılaştırma sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	89
Tablo 3.10.	Gecikmiş geri bildirim grubu EKA ön test-son test karşılaştırma sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	91
Tablo 3.11.	Anında ve gecikmiş geri bildirim uygulamaları EKA son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	93
Tablo 3.12.	ÇDDÖ-TV ve EDKF-TV puanlarının ön test-son test bağlamında betimleyici istatistikleri (yüzde-frekans)	96
Tablo 3.13.	Anında ve gecikmiş geri bildirim uygulamaları ÇDDÖ-TV ve EDKF-TV ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	98
Tablo 3.14.	Anında geri bildirim grubu ÇDDÖ-TV ve EDKF-TV ön test-son test karşılaştırma sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	100
Tablo 3.15.	Gecikmiş geri bildirim grubu ÇDDÖ-TV ve EDKF-TV ön test-son test karşılaştırma sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	102
Tablo 3.16.	Anında ve gecikmiş geri bildirim uygulamaları ÇDDÖ ve EDKF-TV son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	104

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

DSM	:Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
APA	:Amerikan Psikoloji Birliği
OSB	:Otizm Spektrum Bozukluğu
NAC	:Ulusal Otizm Merkezi
NPDC	:Ulusal Otizm Mesleki Gelişim Merkezi
SG	:Sosyal Geçerlilik
UG	:Uygulama Güvenirliği
GAG	:Gözlemciler Arası Güvenirlik
UODKL	:Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi
EDDÖ-TV	:Ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği-Türkçe Versiyonu
ÇDDÖ-TV	:Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği-Türkçe Versiyonu
EKA	:Etkileşim Kod Anahtarı
EDKF-TV	:Sosyal Etkileşimi Değerlendirme Kayıt Formu-Türkçe Versiyonu
AGB-E	:Anında Geri Bildirim Alan Ebeveyn
GGB-E	:Gecikmiş Geri Bildirim Alan Ebeveyn

1. GİRİŞ

Erken müdahale hizmetleri tüm gelişim alanlarının en erken dönemlerde desteklenmesi için yetersizlikten etkilenen ya da risk altındaki çocuklar ve ailelerine sunulan müdahaleler olarak tanımlanmaktadır (Guralnick, 2011; Pletcher ve Younggren, 2011). Hem çocuğu hem de aileyi desteklemek için sunulan bu müdahalelerin temel amacı, ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliğini arttırarak onların yaşam kalitelerine katkı sağlamaktır (Bronfenbrenner, 1986; Bruder, 2010; Dunlap vd., 2006; Guralnick, 2011). Geçmişten günümüze erken müdahaleye ilişkin sunulan hizmetler incelendiğinde hem yasalar bağlamında hem de bilimsel araştırmalar açısından olumlu gelişmelerin olduğu görülmektedir. Dünyada erken müdahale kavramı 1970’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde yasalarda yer almış; ardından da bilimsel araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Odom ve Wolery, 2003). Ülkemizde ise erken müdahale kavramı 1990’lı yıllardan bu yana 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği gibi mevzuatlarda kendisine yer bulmuştur. Benzer şekilde mevzuatta sunulması hedeflenen erken müdahale hizmetlerine ilişkin olarak ulusal alanyazında çok sayıda bilimsel araştırma yer almaktadır (Diken vd., 2012; <https://orgm.meb.gov.tr/>).

Erken dönemdeki pek çok yetersizlik grubunda yer alan çocuğa ve ailesine hizmet sunmayı hedefleyen erken müdahalenin hedef kitlesi arasında otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar ve ebeveynleri de yer almaktadır. OSB sosyal ve iletişim becerilerinde yetersizlikle kendisini gösteren sınırlı ve yineleyici davranışların eşlik ettiği ve erken yaşta belirtilerle ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013; Kaiser vd., 2000). Bir bireyin OSB tanısı alabilmesi için gerekli bazı ölçütler bulunmaktadır. APA bu ölçütleri Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı DSM-5 kılavuzunda şu şekilde açıklamaktadır: (a) sosyal ve iletişim becerilerinde birden fazla alanı kapsayan sınırlılıklar gösterme; (b) sınırlı/yineleyici davranışlar ve ilgiler gösterme; (c) bahsi geçen belirtilerin erken çocukluk döneminde gözlenmiş olması gerekliliği; (d) sıralanan belirtilerin sosyal, duygusal, bilişsel veya diğer gelişim alanlarında klinik olarak anlamlı bozukluk ve yetersizliğe sebep olması; (e) bu bozukluk ve yetersizlik durumlarının anlık ve genel gelişimsel gerilikle açıklanamaması (APA, 2013).

OSB olan bireyler sosyal becerilerdeki yetersizlikler ve iletişim sınırlılıkları nedeniyle tipik gelişen akranlarına göre diğer bireylerle etkileşim kurmakta zorluk yaşamaktadır. Bu durum onların sosyal kabullerini azaltmaktadır (Bauminger ve Kasari, 2000; Jull ve Mirenda, 2011). OSB olan bireylerin iletişim ve etkileşim becerilerinin edinimi ve sergilenmesine ilişkin yetersizlikler bebeklik döneminden itibaren gözlemlenmektedir. Özellikle üç yaş ve öncesinde yaşanan bu durum bireye tanı konulması için belirgin ipucu olmaktadır (Landa, 2007; Tager-Flusberg vd., 2009).

Erken eğitim ve müdahale hizmetlerine zamanında başlanmadığında OSB olan bireylerin yaşamlarının geri kalan kısmında iletişim ve etkileşim becerilerindeki sorunlar daha da artmaktadır (Heflin ve Alaimo, 2007; Tager-Flusberg vd., 2009). Bu sorunlar bireylerin günlük yaşamlarında aileleri ya da sosyal çevreleriyle kuracakları etkileşim ve iletişim süreçlerinde zorluklar yaşamalarına, kendilerini ifade edememelerine ve problem davranış sergilemelerine neden olmaktadır (Dracobly ve Smith, 2022). Erken çocukluk dönemindeki OSB olan bireylerde yukarıda sözü edilen sınırlılıkların önlenmesi ve/veya ortadan kaldırılması için doğal öğretim stratejilerinin kullanılması bu çocuklarla uygulanan uygulamalı davranış analizi, doğrudan öğretim, ayrı denemelerle öğretim gibi farklı uygulama seçenekleri arasında önemli bir yerdedir. (Lane vd., 2016a).

Erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklarla gerçekleştirilmiş araştırmaların bulguları sunulan müdahale hizmetlerinin en etkili biçimde devamlılığını sağlanması, gelişim için kritik olan erken çocukluk döneminde gelişimsel kayıpların önüne geçilmesi bu yolla birey ve ailesinin yaşam kalitelerinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Dunst ve Trivette, 2009; Lovaas, 1987; Rickards vd., 2007). Buna ek olarak ebeveynlerin, oluşturulan erken müdahale hizmetlerine ve eğitim süreçlerine katılımıyla daha verimli ve sürdürülebilir sonuçlar elde edildiğini ortaya koymaktadır (Azzano vd., 2023). Bu sonuçlar doğal öğretime dayalı öğretimsel yaklaşımların kullanıldığı müdahale programlarına ebeveynlerin aktif katılımının önemini göstermektedir (Kar vd., 2020; Majnemer, 1998; Shaw vd., 2020; Ward ve Lee, 2020).

Ebeveynler çeşitli nedenlerle çocuklarının eğitimlerine katılım gösterememektedir. Bunun nedenlerinden birisi bilgi yetersizliği nedeniyle ebeveynlerin doğal öğretim yaklaşımlarını çocuklarına nasıl uygulayacaklarını bilmemeleridir. Araştırma bulguları ebeveynlerin etkili uygulamaları kullanırken dersleri takip etme, kitaplardan bilgi edinme ya da internetten bilgi kaynaklarına ulaşma gibi sistematik olmayan yolları kullandıklarını göstermektedir (Orum-Çattık vd., 2021). Buna karşın doğal öğretim yöntemleri gibi etkili

uygulamaların yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanılması ve sonuçlarının etkili olabilmesi için sistematik öğrenme süreçlerine gereksinim vardır (Stefanaki vd., 2022). Bu nedenle ailelerin sistematik öğrenme deneyimleri yaşamaları gereklidir. Ebeveynlerin çocuklarının erken müdahale programlarını içeren yaklaşımlardan birisi de çevrimiçi olarak sunulan koçluk uygulamalarıdır (Azzano vd., 2023). OSB olan çocuklar için oluşturulan erken müdahale programlarında çevrimiçi olarak sunulan koçluk uygulamaları giderek artmaktadır. Çevrimiçi koçluk uygulamaları erken müdahale hizmetlerinde gelecek yıllarda teknolojinin daha aktif ve etkili şekilde kullanılmasıyla eğitim öğretim ortamlarında daha fazla yer alacağı ve daha etkili uygulamaların gerçekleştirilmesine hizmet edeceği düşünülmektedir (Akhbari-Ziegler ve Hadders-Algra, 2020; Kucharczyk vd., 2012; Meadan vd., 2016; Overton ve Dixon, 2016). Bu araştırmada OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin çevrimiçi koçlukla doğal öğretim stratejilerini kullanmalarının etkileri incelenmiştir.

1.1. Özel Eğitimde Erken Müdahale ve Otizm Spektrum Bozukluğu

Erken müdahale, gelişimsel yetersizliği olan ya da risk altında olan küçük çocuk ve ailesine en erken sürede ulaşıp aile ve çocuğu bir bütün olarak ele alan ve onları doğal ortamlarında desteklemeyi hedefleyen bir süreçtir (Daniolou vd., 2022). Bu destekler farklı disiplinleri de içeren sağlık, bakım ve eğitim gibi hizmetleri içermektedir (Bowe, 2007; Dunlap, 2009; Pletcher ve Younggren, 2011). Erken müdahale hizmetlerinin genel amaçları; (a) çocuk ve ailesinin gelişimine destek olmak, (b) çocuk ve aile arasındaki nitelikli etkileşimi arttırmak, (c) yetersizlik veya risk durumunun getirdiği stres ve diğer psikolojik belirsizliklerin etkilerini azaltmak, (d) aile ve çocuğun yaşam kalitelerini arttırmaktır (Bruder, 2010; Guralnick, 2011).

Dünyada ve ülkemizde erken müdahale uygulamalarına ilişkin gelişmelerin son 40 yıl içerisinde bir ivme kazandığı yapılan araştırmalar ve çalışma konularından anlaşılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri tarafından 1975 yılında çıkarılan *Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası* [Education for All Handicapped Children Act] özellikle sıfır üç yaş arasında bulunan gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitim almalarını garanti altına almıştır. Bu yasal ilerleme aynı zamanda erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerine de öncülük etmiştir (Guralnick, 1997; Shonkoff ve Meisels, 2000; Odom ve Wolery, 2003). Ülkemizde ise çalışmalar daha çok 1980 sonrası gelişim göstermeye başlamıştır. Bu çalışmalarda alandaki uzmanların ve kurumların araştırmalar ve kapsamlı

programlar geliştirme çabaları bu alanda bazı yasal süreçlerin oluşmasına zemin hazırlamıştır (Diken vd., 2012). Bu yasal düzenlemelerin başında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu bünyesinde 1997 yılında işlevsellik kazanan Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin ilk kısmında yer alan “*Erken çocukluk döneminde bulunan özel eğitim hizmetleri ailelerin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi temeline dayalı olarak evlerde ve kurumlarda devam ettirilir.*” ifadesi yer almaktadır. Buna ek olarak 2005 ve 2012 yılındaki değişikliklerle erken çocukluk döneminde olan gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş birey ve aileleri için sunulacak destekler ve bu çocukların erken tanılanması adına Sağlık Bakanlığı ile işbirliğinin önü açılarak erken müdahale ve erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerinin yasal güvenceleri oluşmuştur (Akçamete, 1998; Diken vd., 2012).

Erken müdahale hizmetlerinin tarihsel süreç içerisinde hızla gelişmesinin nedenlerinden biri araştırmalar sonucunda hem çocuk hem de ailelerdeki ilerlemelerin istendik yönde olduğuna ilişkin bulgulardır (Daniolou vd., 2022). Bu bulgular erken müdahale hizmetlerinin önemini çocuk ve aile açısından aşağıda verilen maddelerle açıklamaktadır (Bricker vd., 2022; Division for Early Childhood [DEC], 2014; Perera, 2011):

- Çocukta genetik ve çevresel nedenlerden oluşmuş sorunları en aza indirme,
- Çocuğun ailesi ve diğer bireylerin çocukla ilgili yeni duruma uyum sağlamaları ve çocuklarıyla kuracakları etkileşim ve iletişimde kullanacakları bilgi, destek ve önerilerle bu iletişim ve etkileşimin niteliğini arttırma,
- Çocuğun gelişimsel süreç içerisinde yeni deneyimler yaşamasını sağlayarak çevresini ve uyaranları zenginleştirme,
- Ebeveyn ve çocuk etkileşimini doğrudan destekleyecek strateji ve davranışsal beceri kazandırma,
- Gelişimsel görevlere paralel olarak farklı gelişim alanlarını destekleme ve bu alanlarda çocuğa bağımsız performans sergileme fırsatı sunma,
- Bu bilgiler ışığında müdahale programları hazırlayarak çocuk ve ailenin doğal ortamlarında günlük etkinlik ve rutinlerine bilimsel olarak kanıtlanmış dayanağı olan uygulama stratejilerini yerleştirme fırsatı sunma.

Yukarıda sözü edilen bu katkılar diğer yetersizlik gruplarında olduğu gibi OSB’de de oldukça önemlidir.

OSB sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yaşanan sınırlılıklarla kendini gösteren bir nöro-gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Tanıya ilişkin davranışsal özelliklerin bireysel özelliklere göre değişiklik gösterdiği OSB'nin tanı ölçütleri Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM) DSM-IV üzerinde sosyal beceriler, iletişim ve yineleyici davranışlar olarak üç başlıkta sıralanmaktadır. Buna karşın 2013 yılında yayına giren DSM-V ile bu ölçütler sosyal iletişim ve etkileşimle sınırlı yineleyici davranışlar olmak üzere iki başlıkta incelenmeye başlamıştır. Tanımları oluşturan bu sınırlılıklar bebeklik ve erken çocukluk dönemlerinde görülmeye başlanıp bireylerin yaşamlarının geri kalanında devam etmektedir (APA, 2013; Rakap vd., 2017).

Sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde görülen yetersizliklerin OSB tanısı almada temel ölçütler olduğu belirtilmektedir. Bu yetersizliklerin OSB olan çocuklarda sosyal-duygusal karşılıklı yetersizlik, sözel ve sözel olmayan iletişim ve etkileşimlerde yetersizlik, diğer insanlarla etkileşim ve iletişim kurma ve sürdürmede yetersizlik şeklinde görüldüğü belirtilmektedir (APA, 2013). Sözü edilen sınırlılıklar her çocuğun bireysel özelliklerine göre değişim göstermektedir. Bazı çocuklar kendilerini sözcüklerle ifade edemezken bazıları sözcükle ifade etme becerisini göstermesine rağmen akıcı, anlaşılır ve dili sosyal bağlama uygun kullanmada zorluklar yaşamaktadır (Ökcün-Akcamuş, 2019; Shaw, 2023).

OSB olan çocukların sosyal etkileşim davranışları incelendiğinde akranları ya da yetişkinlerle etkileşim içeren sosyal oyunlara aktif katılım göstermede, etrafındaki insanlarla göz kontağı kurma ve onlara bakmada, ebeveynleri ya da tanıdığı diğer insanlara yönelmede, diğer insanlara isteklerini iletme ve düşüncelerini paylaşma gibi temel sosyal etkileşimsel becerilerinde sorunlar olduğu görülmektedir (Rakap vd., 2017; Shaw, 2023; Tager-Flusberg vd., 2009). OSB olan çocuklar çevresinde bulunan insanlarla etkileşim kurmaya daha az isteklidir. Genelde oyunlarını yalnız oynamayı tercih etme, arkadaş edinmede zorluklar ve oyun arkadaşlıkları esnasında etkileşim kurma nitelikleri düşük düzeyde olmaktadır (Baker vd., 2007; Cotugno, 2009; Tager-Flusberg vd., 2009).

OSB olan çocukların sözü edilen sınırlılıkları yaşamamaları için etkileşim başlatabilme, sosyal uyaranlara tepkide bulunabilme, etkileşim sırasında sıra alma ve etkileşimi sürdürebilme gibi davranışları erken dönemlerde öğrenmeleri gerekmektedir (Baker vd., 2007; Cotugno, 2009). Bu alanlardaki sorunların varlığı yakın çevreyle etkileşim sürecinin niteliğini önemli ölçüde etkilemekte ve onların sosyal ilişkilerinde

dışlanmalarına neden olmaktadır (Pierce vd., 2023). Ebeveynlerle etkileşim kuramayan OSB olan çocukların, aileleri tarafından reddedildikleri ve dışlandıkları, kendilerini ifade etmedeki sınırlılıkları nedeniyle problem davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Tager-Flusberg vd., 2009; Rivard vd., 2014; Yetkin ve Aksoy, 2019).

OSB olan çocukların sözü edilen alanlardaki sınırlılıklarının ortadan kaldırılabilmesi için birden fazla yaklaşımı içeren müdahalelerin kullanılması gerekmektedir (Kodak ve Bergman, 2020; Zwaigenbaum vd., 2015). Özellikle erken çocukluk dönemlerinde sergilenmeye başlanan sosyal etkileşim becerilerinin sunulacak müdahalelerle sürekliliğinin sağlanması önemlidir (Fuller ve Kaiser, 2020). Bu süreçte ebeveynlerin eğitim sürecine katılması erken müdahale programlarının en temel amaçlarından birisidir. Eğitimler sonucu kazanılan becerilerin sürekli hale gelmesi ve genelleme kaygısı alanda çalışan uzmanların oluşturulacak eğitim programlarına aileleri dâhil etmesini zorunlu kılmaktadır (Nevill vd., 2018). Sürece katılan ailelerle birlikte erken dönemde etkileşim fırsatlarının doğal ortamlarda desteklenmesi çocuğun gelişim alanlarında daha çok ilerleme kaydetmesini sağlamaktadır (Orum-Çattık, vd., 2021; Ökcün-Akcamuş, 2019; Pang, 2010).

OSB alanında yapılan çalışmaların sonuçları erken tanılamayı takip eden sistematik bir müdahale programının uygulanmasıyla, çocuklarda değişim potansiyelinin en üst düzeyde olabileceği ve bunun yanında erken yaş döneminde önemli beceri kazanımları elde edilebileceğini göstermektedir (Alonso-Esteban ve Alcantud-Marín, 2022; Volkmar, 2014; Zwaigenbaum vd., 2015). İlerleyen dönemlerde de OSB'nin birey üzerindeki etkilerinin onların öğrenme becerilerini kademeli olarak olumsuz etkilediği göz önüne alındığında, yapılan araştırmalar genel gelişimsel kazanımların artması, OSB belirtilerinin azaltılması ve beynin sosyal becerilerle ilgili bölümünün daha aktif kullanılmaya başlanmasında erken müdahale uygulamalarının önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur (Chawarska vd., 2014, Franz vd., 2022; Volkmar, 2014).

Camarata (2014), alanda çalışan bazı uzmanların OSB'yi yaşam boyu süren bir durum olarak gördüğünü belirtmiş olsa da birçok araştırmacı, OSB belirtilerinin erken dönemden itibaren sunulan müdahalelerle önemli ölçüde azaldığını ileri sürmektedir. Bu durum erken müdahalenin iyileştirilmiş uzun vadeli sonuçlar olasılığını artırmaktadır (Franz vd., 2022; Pokorski ve LeJeune, 2022).

Erken çocukluk döneminde tüm çocukların öğrenme kapasiteleri daha geniş olmakta ve eğitime verdikleri tepkiler daha hızlı şekilde gerçekleşmektedir (Öngen ve

Ersay, 2022). OSB olan bir çocuğa sunulacak etkili bir müdahale programı çocuğun ileriki yaşamı için olumlu etkiler sağlamaktadır (Gervarter vd., 2022). Erken müdahale özellikle OSB olan çocukların güçlü yönleri üzerinde durmakta ve yeni beceriyle davranışların aktarılmasında bu güçlü yönlerden yararlanmaktadır (Chawarska vd., 2014, Volkmar, 2014). Erken müdahale programlarıyla sosyal beceriler, alıcı ve ifade edici dil becerileri, taklit becerileri, görsel-algısal beceriler, oyun becerileri, ebeveyn eğitimi özbakım ve günlük yaşam becerileri ve duyuşsal gereksinimler gibi farklı gelişimsel alanlarda uygulamalar yapılabilmektedir (Alonso-Esteban ve Alcantud-MarínFranz, 2022). Bu alanlarda sunulacak desteklerle OSB olan çocuğun ve yakın çevresinin bağımsızlığı ve yaşam kalitesi de artacaktır (Davy vd., 2022).

1.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğunda Sunulan Erken Müdahale Yaklaşımları

Tarihte zaman ilerledikçe insanların gelişimi ve öğrenmelerini açıklamaya çalışan farklı türden kuramlar ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bunlar temelinde gelişimi açıklayan gelişimsel ve öğrenme yapılarını betimleyen öğrenme kuramlarıdır. Gelişimsel kuramlar daha çok bireyin yaşla beraber oluşan farklılık ve değişimlerini anlayarak sistematik bir çerçeve sunmaya çalışmaktadır. Öğrenme kuramları ise daha çok öğrenme olgusunun ne durum ve şekillerde nasıl ortaya çıktığını açıklamaya çalışmaktadır (Uygun, 2020). Erken müdahale programlarının oluşturulması ve müdahale hizmetlerinin sunulması noktasında çok farklı yaklaşım birbirinden etkilenecek bu programlara şekil vermektedir (Feldman vd., 2022). OSB'nin genel yapısı ve tanı ölçütleri farklı yaklaşımların birlikte kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu durum alanda çalışan uzmanların uygulamalarda kullanacağı doğru ve tek bir yaklaşım olmasından bahsetmeyi imkânsız kılmaktadır. Kullanılacak uygulamalarda her bir yaklaşımın süreci destekleyici ve eksik yönleri tamamlayarak OSB olan çocukların gelişim ve eğitim boyutlarıyla onların ailelerine sunulacak desteklere farklı bakış açısı getirerek daha karma bir yapının oluşmasını sağlamaktadır (Pellecchia vd., 2022).

Alanyazın incelendiğinde OSB olan bireyler için hazırlanmış müdahale programlarının bileşenleri ve uygulanışı noktasında bazı farklılıkları olduğu gözlemlenmektedir. Bu uygulamalar kendi içerisinde kapsamlı ve odaklanmış uygulamalar olmak üzere iki boyutta incelenmektedir (Kurt ve Yurtçu, 2017; Odom vd., 2010). Odaklanmış uygulamalar daha çok belirli davranışsal ve gelişimsel kazanımları edindirmek için uzmanlar tarafından geliştirilen uygulamalardır. Bu uygulamalar istendik

davranışların edinimi için belirli zaman aralıklarında kullanılır. Bir diğer uygulama yapısı ise kapsamlı uygulamalardır. Bu uygulamalar ise OSB'nin temel yetersizlik alanlarına doğrudan katkı yapmak için geliştirilmiş geniş bir program içeriğine sahip müdahale türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsamlı uygulamaların içerikleri daha çok sosyal beceriler, iletişim ve dil becerileri ya da bilişsel gelişim gibi daha geniş bir yetersizlik alanına müdahale etmeye hizmet etmektedir (Eikeseth, 2009; Eikeseth ve Klintwall, 2014). Uygulanışı açısından odaklanmış uygulamalara göre daha uzun zamana yayılmış ve yoğun bir şekilde sunulmaları bu uygulamaları diğerinden ayırmaktadır. Kapsamlı uygulamaların temel amacı OSB olan çocukların yetersizlik alanlarına geniş çaplı destek sunarak istendik yönde gelişim devam ettirmektir (Odom vd., 2010).

Özellikle erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklarla çalışan uzmanlar kapsamlı ya da odaklanmış türde müdahale programlarını oluştururken farklı ekollerden yararlanmaktadır. Bu ekoller ve yaklaşımlar programların içeriğini, uygulanma ve sunulma biçimlerini etkilediği gibi yapılarını da doğrudan şekillendirmektedir. Uygulamaların davranışçı, gelişimsel ve işlevsel olmak üzere üç farklı kuramsal yaklaşıma göre şekillendiği görülmektedir (Odom vd., 2010a). Uygulamaların 1960-70'li yıllarla beraber daha çok davranışçı yaklaşıma göre tasarlandığını görülmektedir. Özellikle Skinner ve Pavlov gibi çalışmacıların davranışsal yaklaşımı benimsediği, yine sosyal öğrenme kuramları ve uygulamalı davranış analizinin uygulamalarda yer alması bu dönemde OSB de sunulan eken müdahale uygulamalarının temelini oluşturmaktadır. Daha sonraki dönemlerde Vygotsky ve Piaget yaptıkları çalışmalarla yapılandırmacı yaklaşımın erken müdahale programlarında yer almasını sağlamıştır (Bowe, 2007; Perera, 2011). Son yıllarda ekolojik kuram ve transaksyonel modelle birlikte OSB olan çocukların erken müdahale hizmetleri gelişimsel ve sosyal yapılardan etkilenmiş yaklaşımlara göre tasarlanmaya başlamıştır (Odom ve Wolery, 2003). Son dönemlerde, özellikle 1980 ve sonrasında, uygulamaların odağı aile merkezli uygulamalara doğru şekillenmektedir (Dunst, 2007; McWilliam, 2010).

Bu uygulamalar OSB olan çocuklar ve ailelerinin gereksinimleri doğrultusunda yaşadıkları çevreye odaklanarak ebeveynlerle çocukların arasındaki etkileşimi arttırmayı hedeflemektedir (Oono vd., 2013). Buna ek olarak çocukların ilgileri temelinde günlük yaşam etkinliklerini dikkate alarak genelleme ve kalıcılığı sağlayacak bir yönelim oluşturmakta ve bu müdahale programlarının kuramsal ve kanıta dayalı bir şekilde kapsamlı uygulamalar olması gereği üzerinde durulmaktadır (Spiker, 2011). Aile

merkezli uygulamalar genelde ailelerin çocuklarıyla doğal ortamlarında yaptıkları etkinliklere odaklanmaktadır. Bu durum uzmanların uyguladıkları müdahale programlarında doğal öğretim yaklaşımını içeren müdahale programlarının kullanılmasını gerekli kılmıştır. Erken müdahale programlarının yüksek kalite göstergesi olarak kanıta dayalı ve çocukların doğal ortamlarını kapsayacak şekilde oluşturulması gerekmektedir. Bu durum erken müdahale programlarının doğal öğretim yaklaşımını temel alan uygulamalara doğru bir ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Bundan sonraki kısımda doğal öğretim yöntemlerinin içeriği hakkında bilgi yer almaktadır (Oono vd., 2013; Shire vd., 2016).

1.1.2. Doğal öğretim yöntemleri

En genel tanımıyla doğal öğretim yöntemleri yetersizlikten etkilenmiş bireylere dil, iletişim ve sosyal beceriler kazandırmak amaçlı doğal ortamlardaki etkinlikleri kullanarak yapılandırılmış bir şekilde sunulan öğretimsel tekniklerdir (Rakap, 2017; Snyder vd., 2015a). Burada dikkat edilmesi gereken nokta doğal ortam olarak sözü edilen yerlerin (örn: okul rutinleri, etkinlikler ve geçişler, ev ortamı vb.) çocukların günlük rutinleri ve yaşamlarında faaliyette bulunduğu yerler olarak tanımlanmasıdır (Noonan ve McCormick 1993). Doğal öğretim yöntemlerinde kullanılan uygulamalar daha çok günlük rutinlerdeki etkinliklere göre planlanmaktadır. Günlük rutinlerin öğretim için kullanılması ayrı zaman ve ortam oluşturulmasının önüne geçmektedir. Bunun sonucunda hem uzmanlar hem de ebeveynler uygulamaları zaman ve tasarruf noktasında kolayca uygulayabilmektedir (LeBlanc vd., 2009; Rakap, 2017).

Doğal öğretim süreci ismindeki “doğal” sözcüğünden dolayı gelişigüzel, sistematiklikten uzak bir uygulama süreci olarak anlaşılmamalıdır. Bu uygulamalarda, öğrenci için belirlenen öğretimsel amaçlar rutin, etkinlik ve geçişler içerisine gömülerek ve bu süreç içerisinde (davranış öncesi, davranış sırası ve sonrası durumlarda) belirli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması söz konusudur (Diken, 2013; Rakap, 2017; Snyder vd., 2013). Dolayısıyla öğretim sürecinde ne, ne zaman, nasıl öğretileceği ve öğretimin nasıl değerlendirileceğinin planlanması gereklidir. Bu bilgiler doğrultusunda, doğal öğretim yaklaşımının temel özelliklerinden bir diğerinin öğretim sürecinin 4N (ne, nerede, ne zaman ve nasıl) soruları doğrultusunda planlanması gerektiği sonucuna ulaşılabilmektedir (Snyder vd., 2013).

Bu bilgiler ışığında doğal öğretim uygulamaları, 2015 yılında Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center-NAC)'nin; 2014 yılında ise Otizm Spektrum Bozukluğu Üzerine Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Center on Autism Spektrum Disorders-NPDC)'nin yayınlamış olduğu raporlarda kanıt temelli uygulamalar arasında yer almaktadır. Farklı bir deyişle doğal öğretim yaklaşımı, erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları alanında kullanılması önerilen etkili uygulamalar arasında kendine önemli bir yer bulmaktadır.

Yurtdışı kaynaklı NAEYC derneği gibi yine uluslararası olan ve özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine ilişkin çalışmalar yürüten Yetersizliği Olan Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children-CEC) de özel gereksinimli ya da risk altında olan küçük çocukların eğitim süreçlerinde doğal öğretim uygulamalarını desteklemektedir. Ayrıca bu konseyin alt bölümlerinden biri olan Erken Çocukluk Birimi (Division for Early Childhood-DEC)'nin erken çocuklukta özel eğitim sürecine yönelik olarak yayınlamış olduğu “Önerilen Uygulamalar (Recommended Practices)” adlı kılavuz kitapta doğal öğretim yaklaşımı, erken dönemdeki eğitim uygulamalarında kullanılması önerilen önemli uygulamalar arasında kendine yer bulmaktadır.

Hazırlanan “OSB olan Çocuk, Genç ve Genç Yetişkinler için Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar” raporuna göre incelenen sıfır-iki yaş arası ve altı-11 yaş grubunda olan OSB olan çocuklarla yapılmış bilimsel dayanaklı uygulama ölçütlerine uygun 10 tek denekli araştırma incelenmiştir (Wong vd., 2014). Bu inceleme raporu doğal öğretim yöntemleri uygulamalı davranış analizi ilkelerini içeren, çocuğun ilgilerine göre etkinlik ve rutinlerde çevresel düzenlemeler yaparak ve etkileşim stratejilerini içeren sosyal etkileşim (Hancock ve Kaiser, 2002; Kohler vd., 2001), dil (Ingersoll vd., 2005; Koegel vd., 1992) iletişim (Koegel vd., 2003; McGee ve Daly, 2007), gibi farklı tür becerilerin kazandırılmasında kullanılmaktadır (Wong vd., 2014). Doğal öğretim yöntemleri çok farklı becerilerin öğretiminde kullanılıyor olsa da kendi içerisinde bazı ortak özelliklere sahiptir. Bunlar; (a) etkinliklerin günlük rutinler, oyunların içerisinde yani doğal ortamlarda gerçekleşmesi, (b) süreçte çocuğun ilgilerinin takibi ve liderliğinin izlenmesi, (c) öğretimde rutinler, geçişler ve oyunların kullanılması, (d) çocukların davranışları sonrası doğal uyaran ve pekiştiricilerin sunulması ve (e) öğretim sürecinin farklı ortam, kişi, zaman ve bağlamlarda sunulmasıdır (Snyder vd., 2015). Bu sıralanan özellikler farklı yaklaşım ve sunuluş biçimlerine sahiptir olsa genel olarak doğal öğretim yöntemlerine dayalı müdahale programlarının temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Doğal öğretim

yöntemleri ebeveynlere çocuklarına bazı becerileri doğal ortam içerisinde günlük rutin ve etkinliklere gömülü olarak öğretebilme fırsatı sunmaktadır (Lane vd., 2016; Rakap ve Rakap, 2014). Yine bu yöntemler bireylerde daha çok dil, iletişim ve sosyal becerilerin artırılması amaçlı geliştirilmiş ve bu doğrultuda kullanılmaktadır (örn. Kaiser vd., 2000; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012).

Alanyazında genellikle kullanılan doğal öğretim yöntemleri şu şekilde sıralanmaktadır. (a) etkinlik temelli öğretim, (b) talep etme model olma, (c) söyleşiye dayalı öğretim, (d) fırsat öğretimi, (e) gömülü öğretim, (f) bekleme süreli öğretim; (Kaiser vd., 1992; Snyder vd., 2015). Bunun dışında, doğal öğretim müdahalelerinde, çevresel düzenlemeler (environmental arrangements), genişletme (expansion), doğru sorular sorma (asking right questions), seçenek sunma (making choice), ipuçlarının kullanımı (using prompts) gibi farklı öğretim stratejileri yer almaktadır (Meadan vd., 2016). Sıralanan bu stratejilerin farklı becerilerin öğretiminde kullanıldığı araştırmalar çocukların becerileri bu stratejilerle edindiğini ve farklı ortamlara genelledebildiğini göstermektedir. Özellikle bu stratejilerden OSB olan çocukların sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin artırılmasında etkili bir biçimde yararlanılmaktadır (Snyder vd., 2013). Uzmanlar ve ebeveynler tarafından kullanılabilen bu stratejiler gün içerisinde çok fazla öğrenme fırsatını etkinlik ve rutinlerin içerisine gömülerek çocuklarda hedef becerilerin kalıcılığını ve genellenmesini sağlamak amaçlı çoklu tekrarlara fırsat vermektedir (Meadan vd., 2016; Snyder vd., 2015).

Doğal öğretim strateji ve tekniklerinin kullanılmasını kolaylaştıran bir diğer unsur çevresel düzenlemelerdir. Çevresel düzenlemeler; çocuklara beceri kazandırmak için oluşturulan öğretim fırsatlarının uygulanabilmesi için yapılan uyarlamalar olarak tanımlanmaktadır (Kohler vd, 2001; Çelik, 2020). Çevresel düzenleme uyarlamaları; Ulaşılamaz Hale Getirme, Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma, Eksik Bırakma ve Sınırlı Oranda Verme olmak üzere dört şekilde sırlanabilir (Çelik, 2020; Diken, 2013). Çevresel düzenlemelerle birlikte doğal öğretim strateji ve tekniklerinin kullanılması çocuğun içinde bulunduğu doğal ortamın kazandırılacak beceriler için öğrenme fırsatları oluşturacaktır. Bu öğrenme fırsatlarının temelini çocuğun ilgileri ve ortamdaki doğal pekiştireç olan uyaranlar oluşturmaktadır (Diken, 2013; Kaiser, 2000; Toğram, 2004). Çevresel düzenlemelerde, çocuğun ilgi gösterdiği nesnelerin ulaşılabilir hale getirilerek iletişim başlatması, eksik bırakma ve sınırlı oranda vermeyle nesnelerin talep edilmesi ya da şaşırtıcı/beklenmedik durumların oluşturulmasıyla nesnenin ortak ilgi noktası haline

getirilmesi sağlanmaktadır (Diken, 2013). Bu durumlar yetişkinlerin strateji ve teknikleri uygulamaları için öğrenme fırsatı haline gelmektedir (Diken, 2013; Kohler vd., 2001; Toğram, 2004). Yetişkinlerin çevresel düzenlemeleri kullanmaları çocuğun ilgisinin farkında olarak ve onun liderliğini takip ederek öğrenme fırsatları oluşturulmasını sağlamaktadır (Toğram, 2004). Bu strateji ve tekniklerin OSB olan çocukların en çok vakit geçirdikleri ortam olan evlerinde ve orada bulunan ebeveynleri tarafından uygulanması öğrenme fırsatlarının sürekliliğini ve genellenmesini arttırmaktadır (Diken, 2013; Kohler vd., 2001). Bu nedenle doğal öğretim uygulamalarının uzaktan koçlukla ebeveynler tarafından sunulması çocuğun gelişimine ve uzman-ebeveyn iş birliğine katkı sunmaktadır (Koegel vd., 2002). Ebeveynlerin erken müdahale uygulamalarına katılımının önemi bir sonraki başlıkta detaylı olarak açıklanmıştır.

1.1.3. OSB Erken Müdahalede Ebeveyn Katılımı

OSB olan bireylere sunulan erken müdahale programları ev, okul ve klinik gibi farklı ortamlarda sunulabildiği gibi bu ortamların birlikte kullanılmasıyla da sunulabilmektedir. Belirtilen ortamlarda sunulan müdahale sürecinin temel amacı sürece mümkün olan erken dönemde başlamaktır (Koegel vd., 2014). Böylece sunulan hizmetlerle çocuğun akranlarıyla arasındaki gelişimsel fark azaltılmaya çalışılmakta kendisinin ve ailesinin gereksinim duyduğu destekler sağlanmaktadır (Çelik, 2020). Disiplinler arası bir bakış açısıyla gerçekleştirilen bu süreçte en önemli paydaşlardan birisi de ebeveynlerdir (Orum-Çattık vd., 2020).

Erken müdahalenin tanısı ne olursa olsun çocuğun ve ebeveyninin yaşam kaliteleri üzerinde kritik bir önemi bulunmaktadır (Fuller ve Kaiser, 2020). Erken çocukluk dönemi ebeveynle çocuğun birlikte en uzun zaman geçirdiği dönemdir. Bu zaman dilimi çocukların ebeveynlerinden birçok davranış ve beceriyi öğrendikleri etkileşimli bir süreçtir (Freeman ve Kasari, 2013; Mahoney ve Nam, 2011). Bu süreçte doğal ortamda ebeveynle kurulan etkileşimler öğrenilen beceri ve davranışların kalıcılığı ve genellenmesi için oldukça önemlidir (Guralnick, 2005). Uygulamaların sıklıkla ve daha çok ebeveyn tarafından kullanılmasının, özellikle erken dönemde hem OSB olan çocukların pek çok alandaki gelişimine destek olduğu hem de ebeveynlere olan katkısı çok sayıda araştırma bulgusuyla ortaya konmuştur (Beaudoin vd., 2014; Cunningham ve Rosenbaum, 2014; Kuhlthau vd., 2011; Siller ve Morgan, 2018). Bu durum özellikle

erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklarının eğitiminde ebeveyn katılımının önemini arttırmıştır.

Ebeveynler doğal öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bunun yanında uzmanların klinik ortamlardaki öğretim sürecini doğal ortamlara aktarıp uygulamaları ve öğretimin sürekli hale gelmesinin en kolay ve etkili yolu da ebeveynlerin eğitsel süreçlere dâhil edilmesidir (Siller ve Morgan, 2018). OSB olan çocukların gelişimine önemli katkı sağlayan ve erken dönem eğitimlerinde sıklıkla kullanılan kapsamlı ve yoğun müdahale programlarının (örn: DIR/Floortime, Pivotal Response Teaching-PRT, Early Start Denver Model-ESDM, JASPER) ileri dönemlerdeki yaşantıları üzerinde de olumlu etkileri bilinmektedir. Bu programların istendik sonuçlara ulaşabilmeleri birçok paydaşın iş birliği içerisinde sürece katılımıyla mümkün olmaktadır (Boyd vd., 2014; Kasari vd., 2014; Siller ve Morgan, 2018). Erken çocukluk döneminde sunulan bu müdahale programlarına OSB olan çocukların ebeveynleri danışan, öğretmen, ebeveyn koçu gibi farklı rollerde katılabilmektedir (National Autism Center [NAC], 2015; National Professional Development Center on Autism [NPDC], 2011).

Erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların eğitimine ilişkin araştırmaların gerçekleştirildiği Otizm Ulusal Araştırmalar Merkezi ve Ulusal Araştırma Konseyi gibi merkezler de ebeveynin müdahale programlarına katılımını ve hazırlanan programlarda ebeveynin önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir (McConachie ve Diggle, 2007). Bunların yanında ebeveynlerin OSB olan çocuklarının eğitim süreçlerine katılımı yasal düzenlemelerle de yer almaktadır. İçeriklerde ebeveynlerin aktif katılımlarının çocuğa sunulacak müdahale programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi farklı basamaklarda olması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2006; P.L. 94-142). Sonuç olarak alanda yapılan çalışmalar ve yasalardaki maddeler ebeveynleri OSB olan çocukların müdahale hizmetlerine katılımını desteklemektedir (Bakkaloğlu, 2016; Guralnick, 2011).

OSB olan çocuklar ve aileleriyle alanyazında yapılmış çalışmalar incelendiğinde farklı becerilerin kazandırılmasında olumlu sonuçlar elde edildiği görülmektedir (örn. Althoff vd., 2019; Liu vd., 2020; Trembath vd., 2019). Bunlardan bazıları; OSB olan çocuk ebeveynlerinin katıldıkları erken müdahale programında doğal öğrenme fırsatlarını değerlendirebildikleri (Baxendale vd., 2001; Symon, 2001); çocuklarının yetersizlik durumlarını kabullenme, onu daha iyi anlama ve çocuklar için hazırlanacak bireyselleştirilmiş eğitim planlarına aktif katılım gösterdikleri (Baxendale vd., 2001)

ortaya konulmuştur. Ayrıca bu çalışmalarda ebeveynlerin kazanımlarına bakılacak olursa, özgüven ve öz yeterlilik düzeylerinde artış, kaygı ve stresle baş etmede ilerlemeler gibi sonuçlar bulunmuştur (Baxendale vd., 2001; Dinç, 2017; Hendricks, 2009; Najdowski vd., 2010). Ebeveynlerin eğitim sürecinin doğrudan paydaşı oldukları çalışmalarda ise çocuklarıyla kurdukları sosyal etkileşim ve iletişimi arttırabildikleri (Hsing-Hsiu, Wilder ve Abellon, 2011) ortak dikkat sağlayabildikleri ve problem davranışları azaltabildiklerine ilişkin bulgular ortaya konulmuştur. (Kasari vd., 2010; Rocha vd., 2007). Sözü edilen çalışmalardan elde edilen bulgular ebeveynlerin kendilerine fırsat verilip sistematik öğretim alarak sürece dâhil edildiklerinde farklı türde yöntem, teknik ve stratejileri uzmanlara yakın uygulama güvenilirliğiyle uygulayabildiklerini göstermektedir (Althoff vd., 2019; Liu vd., 2020; Trembath vd., 2019).

Araştırmalar ebeveynlerin OSB olan çocuklarının eğitiminde kullanılan müdahaleleri uygulamayı öğrendiklerini söylemektedir (Roberts ve Kaiser, 2011). Ancak bu uygulamaların ebeveyn merkezli etkili uygulamalar olabilmesi için ebeveynlerin bu müdahale programlarını uzmanlardan koçluk yoluyla öğrenmiş olmaları, sistematik şekilde kullanabilmeleri ve uygulama güvenilirliklerinin yüksek olması gerekmektedir (Althoff vd., 2019; Liu vd., 2020; Trembath vd., 2019; Wong vd., 2014). Bu kapsamda ebeveyn koçluğu uygulamalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Ebeveyn koçluğu sürecinin uzmanlar tarafından aktif bir şekilde kullanılması ebeveyn merkezli uygulamaların nitelikli hale gelmesine yardımcı olacaktır. İzleyen başlıkta ebeveyn koçluğu ve koçluk sürecine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

1.2. Ebeveyn Koçluğu

Uygulama ve teori arasındaki boşluğun nasıl kapatılacağı özellikle son zamanlarda üzerinde durulan konulardan birisidir. Uygulamacıların kanıta dayalı uygulamaları yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanabilmelerinin yolu performanslarına ilişkin anında ya da gecikmiş geri bildirimler alabilmeleridir (Knight, 2009). Bu noktada koçluk uygulamaları kanıta dayalı uygulamaların başarılı şekilde kullanılabilmesinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Dunst vd., 2010; Metz ve Bartley, 2012). Koçluk uygulamaları farklı disiplinlerden uzmanlıklar tarafından kullanıldığı gibi son dönemlerde özel eğitim alanında da etkili bir şekilde kullanılmaya başlamıştır (Reddy vd., 2021).

Koçluk sürecinin uygulanmasının işleyişi genel olarak üç basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar; (a) gözlem öncesi toplantı, (b) gözlem ve (c) gözlem sonrası toplantı şeklinde sıralanabilmektedir (NPDC, 2010). Gözlem öncesi toplantılar; ihtiyaç ve durum belirlemek amaçlı gerçekleştirilerek aktarılabilecek hedef davranışların planlanıp, hangi öğretim yöntemi ve veri toplama araçlarının kullanılacağına belirlenmesini konularından oluşmaktadır. Gözlem oturumunda sorumluluk uzmanda olmaktadır. Burada koçluk yapan uzmanlar bireyin sergilediği performansın doğruluğuna ilişkin gözlem ve kayıtlar yapmaktadır. Son aşama olan gözlem sonrası oturumda ise bireyin performansına ilişkin toplanan veriler birlikte izlenerek geri bildirimlerin aktarılması sağlanmaktadır. Gözlem öncesi ve sonrası toplantıların süresi yaklaşık olarak 10-20 dakika arasında olabilmektedir. Gözlemlerin süresi ise o sırada çalışmakta olan beceri ve davranış ile bunlardan toplanacak verilerin içeriğine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Süreç içerisinde koçluk desteği alan bireylerin temel amacı eğitsel becerilerini geliştirmek için uzmanla iş birliği içerisinde çalışmaktır (Kucharczyk vd., 2012; NPDC, 2011).

Özel eğitimde kanıta dayalı uygulamalardan birisi olan ebeveyn merkezli uygulamaların gerçekleştirilmesinde koçluk uygulamaları işlevsel olarak kullanılmaktadır. Özel eğitimde ebeveyn koçluğu uygulamaları çocukların doğal ortamlarda sergilemeleri beklenen davranış ve becerileri ortaya koyabilmeleri adına tüm alanlarda gelişimsel olarak desteklenmeleri için bireysel ya da grup olarak çocukların ebeveynleri, öğretmenleri ve akranlarına sunulan öğretimsel süreçler olarak tanımlanmaktadır (Bethune ve Wood, 2013; Rush ve Shelden, 2011). Başka şekilde ifade edecek olursak koçluk; çocukla etkileşim halinde olacak yetişkinin “öğretici” rolüne gelmesi ve yetersizlikten etkilenmiş bireye davranış kazandırma, öğretimde uyarlamalara gidebilme ve süreçte güvenilir uygulama düzeyi sergileyerek çocukların becerilerinin artmasına destek olmak şeklinde açıklanmaktadır (Bethune ve Wood, 2013; Hamberger vd., 2022; Kretlow ve Bartholomew, 2010, Meadan vd., 2020).

Bu farklı açıklamalar incelendiğinde alanyazında ebeveyn koçluğu için kesin bir tanımın olmadığını görebiliyoruz. Ancak tüm tanımlardan ve açıklamalardan ebeveyn koçluğu sürecinde olması gereken temel unsurlar şu şekilde açıklanmaktadır:

- Ebeveynlerin uzmanların yönettiği sürece aktif katılım gösterdiği,
- Çocuklarıyla ilgili yeni uygulamalar hakkında bilgi edindikleri,
- Önceden sahip oldukları becerileri geliştirebildikleri,

- Çocuklarını ve kendilerini istenilen hedeflere ulaştıracak yeni beceriler edinebildikleri ve bu sırada ebeveynlerin hem yeterliliklerinin hem de kendi özsaygı ve özgüvenlerinin geliştiği etkileşimsel bir süreçtir (Bethune ve Wood, 2013; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Rush vd., 2003; Rush ve Shelden, 2011; Rush ve Shelden, 2005).

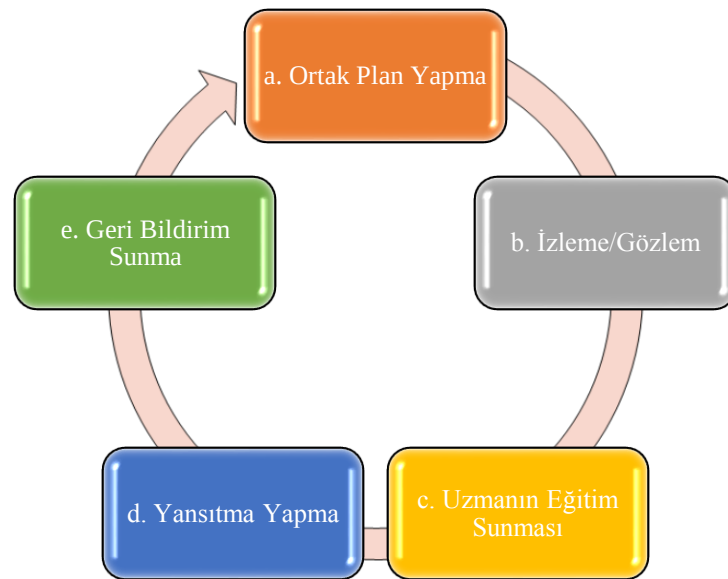
Foster vd., (2013)'e göre özel gereksinimi olan çocukların ebeveynlerine koçluk sunulduğunda stres düzeylerinde düşme olduğunu, buna karşılık çocuklarını kabulde artış ve daha yeterli ve dirençli hissetmeye başladıklarını belirtmektedir. Bunun sonucunda çocuklarıyla daha fazla etkileşim kurabilmekteler ve bu etkileşimlerin niteliği de artmaktadır. OSB, yapılan araştırmalar sonucu artık erken dönemlerde tanılanıp yoğun eğitim destekleriyle belirtileri azaltılabilen bir bozukluk olarak açıklanmaktadır (APA, 2013). Bu açıdan bakıldığında ebeveynlerin çocuklarına uygulanan kanıta dayalı uygulamalar noktasında bilgi düzeylerini arttırmaları ve nasıl uygulama yapmalarına ilişkin desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır (NPDC, 2011). Koçluk uygulamalarıyla ebeveynler çocuğun günlük rutinleri ve geçiş süreçlerinde bazı davranış ve becerilerin kazandırılması ve çocuklarıyla kurdukları etkileşimleri arttırmak amaçlı çeşitli öğretimsel uygulamaları kullanmayı öğrenmektedir (Douglas vd., 2018; Meadan vd., 2016; Oliver ve Brady, 2014). Onların bu kazanımları edinmelerinde en etkili ve verimli şekilde kullanılan stratejilerden birisi ebeveyn koçluğu uygulamalarıdır (Pellecchia vd., 2020; Ward ve Lee, 2020).

OSB olan çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ebeveyn koçluğuyla OSB olan çocuklarına farklı tür beceri ve davranışları öğretebildiklerini ortaya koymaktadır (Brain vd., 2022; Brown ve Woods, 2016; Douglas vd., 2018; Foster vd., 2013; Lane vd., 2016; Meadan vd., 2016; Oliver ve Brady, 2014; Ottley, Coogle ve Rahn 2015). Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ebeveynlerin OSB olan çocuklarına dil ve iletişim becerisi (Örn. Brain vd., 2022; Brown ve Woods, 2016; Baharav ve Reiser, 2010; Douglas vd., 2018; Lane vd., 2016; Wattanawongwan vd., 2020), problem davranışların azaltılması (Örn. Fettig vd., 2015; Graucher vd., 2022; Welterlin vd., 2012), özbakım ve kendini yönetme becerileri (Boutain vd., 2020; Hampshire ve Allred, 2018), taklit becerileri (Ingersoll ve Gergans, 2007; Wainer ve Ingersoll, 2015), sosyal etkileşim kurma becerileri (Brain vd., 2022; Kaiser vd., 2000) gibi farklı gelişim alanlarından becerileri istendik düzeyde çocuklarına kazandırdıklarını göstermektedir. Son 20 yıla yakın süredir ebeveynlerin çocuklarıyla çalışmasını ve onlara

bazı becerileri öğretmesini destekleyecek araştırmalar gerçekleştirilmektedir (Dunst vd., 2010; Woods vd., 2004). Bu sürede ancak son yıllarda bu çalışmalarda etkililik ve verimlilik bulgularının ortaya konulduğu deneysel çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Cambell ve Coletti, 2013; McWilliam, 2012; Salisbury ve Cushing, 2013). Eğitim teorilerindeki gelişmeler ve farklılaşmalar, eğitimin bakış açısının çocuk merkezli bir eğitim sürecine geçmiş olması, son yıllarda teknoloji boyutunda gerçekleştirilen ilerlemeler uzmanların ebeveynlere aktardığı koçluk uygulamalarının türlerinde ve sunuluş biçimlerinde bazı farklılıklar oluşmasına neden olmaktadır. Bu farklılıklar uygulamanın hedef kitlesi olan çocuk, ebeveyn, öğretmenler ve hatta alanda bu bireylerle çalışan uzmanların sahip oldukları değişkenlere göre farklı türlerde şekillenmektedir. İzleyen alt başlıkta alanyazında ebeveyn koçluğunun türleri, uygulanış ve sunuluş biçimleri gibi farklı değişkenlerine ilişkin detaylı bilgiler sunulmaktadır.

1.2.1. Ebeveyn koçluğunun uygulanması ve türleri

Alanyazın incelendiğinde araştırmacılar tarafından ebeveyn koçluğu uygulamalarının farklı biçimlerde gerçekleştirildiği görülmektedir (Abouzeid vd., 2020; Harding vd., 2009; Rush ve Shelden, 2011; Siller vd., 2018). Ebeveyn koçluğu (a) ortak plan yapma, (b) izleme/gözlem, (c) uzman tarafından eğitim sunulması, (d) yansıtma yapma, (e) geri bildirim sunma basamaklarından oluşmaktadır (NPDC, 2011; Rush ve Shelden, 2011; Siller vd., 2018). Şekil 1.1.'de ebeveyn koçluğunun uygulanması aşamaları gösterilmektedir.



Şekil 1.1. Ebeveyn koçluğu uygulama basamakları (Rush ve Shelden, 2011).

Aşağıda bu basamaklar detaylı olarak açıklanmıştır (Abouzeid vd., 2020; Ives, 2008; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Rush ve Shelden, 2011):

- a. *Ortak Plan Yapma:* Ebeveynler ve uzmanların ihtiyaçlara ilişkin öncelikleri belirledikten sonra gerçekleştirilecek uygulamalar ilişkin hedeflerin oluşturulması ve bu hedefler doğrultusunda müdahale programının içeriğinin oluşturulmasını kapsayan basamaktır. Ortak plan yapma süreci uzman ve ebeveynlerin iş birliğini desteklemektedir. Bu planlamalar çocuklara programın sunulacağı ortam temelinde gerçekleşmektedir.
- b. *İzleme/gözlem:* Gözlem oturumlarında koçluk desteği sunan uzmanın görevi, belirlenen ortak hedeflere bağlı oluşturulan müdahale programına ilişkin katılımcı ebeveyn ve çocuk hakkında hedeflere ilişkin gözlemlerle veri toplamaktır.
- c. *Uzmanın Eğitim Sunması:* Bu basamakta koçluk desteği sunan uzman ebeveynlere kazandırılması hedeflenen uygulamadaki beceriler ve davranışlar hakkında ebeveynlere hem teorik bilgi hem de uygulamalı olarak eğitim vermektedir. Bu eğitimlerin aktarılmasında bilgilendirme ve yeni stratejileri öğretme; model olma, doğrudan öğretim, rol oynama ve sunum şeklinde yapılabilir. Uzmanın sunduğu model olma basamaklarında farklı kaynaklardan yararlanılabilmektedir. Kendisinin model olduğu, başka bir uzmanın model olduğu ya da videolar üzerinde modellerle uygulama boyutuna ilişkin bilgi sunulmaktadır. Ebeveynler model olma aşamalarını gözlemledikten sonra uzman ebeveynlerin, modelden öğrendiklerini ve teorik bilgileri uygulamaya dökme süreçlerini gözlemlemektedir.
- d. *Yansıtma Yapma:* Bu basamak koçluk sürecini danışmanlık, eğitim ve süpervizyon gibi sunulan farklı destek türlerinden ayırmaktadır. Bu aşamada uzman ebeveyne aktarılan hedef davranışları ne şekilde ortaya koyduğunu gözden geçirerek onun ne gibi olumsuzluklarla karşılaştığını, hangi basamakları başarılı şekilde gerçekleştirdiğini analiz etmektedir. Bunun sonucunda uzman ebeveyne uygulamadaki güçlü yanlarını keşfetmesine destek olmaktadır. Ayrıca uzman ebeveynin uygulama noktasında kendisini

daha fazla geliştirmesi için hangi bilgilerin daha fazla işe yaradığını yol gösterici şekilde aktarmaktadır.

- e. *Geri Bildirim Sunma*: Bu aşama uzmanın kazandırılması hedeflenen beceri ve stratejilere ilişkin ebeveynin sergilemiş olduğu performans üzerine yaptığı karşılıklı bilgi paylaşımı aşamasıdır. Uzman bu basamakta uygulama esnasında ya da sonrasında ebeveynin ortaya koyduğu performanstaki doğru basamaklara olumlu geri bildirimler ve yanlış ya da eksik sergilediği basamaklara ilişkin düzeltmeler sunmaktadır. Geri bildirimler performansın sergilendiği esnada uzaktan koçluk uygulamalarında anlık olarak canlı video üzerinden ya da kaydedilmiş videolar üzerinden gecikmiş bir şekilde sunulabilmektedir. Bu geri bildirimler gecikmiş ve anında geri bildirim olarak adlandırılmaktadır. Geri bildirimlerin sunumu farklı tür ve şekillerde yapılabilmektedir. Bunlardan bazıları; yazılı materyal, sözlü ifadeler, şekil ve grafikler ya da video, uzaktan bağlantılı kablosuz kulaklık aracılığıyla olabilmektedir. Gecikmiş geri bildirimler video kaydı üzerinden uygulamanın daha önce video kaydına alınıp uygulama sonrası ebeveyn ve uzmanın birlikte üzerinde fikir paylaşımı yaptığı geri bildirim olarak açıklanmaktadır (Williams ve Gallinat, 2011). Performans zerine geri bildirimin video kaydı aracılığıyla gecikmiş geri bildirim şeklinde aktarılması, performansların tekrar tekrar izlenmesine izin vermektedir. Ayrıca geri bildirimler esnasında uzmanın yanlış anlaşılmasının önüne geçebilmekte ve ebeveynin anlamadığı noktaları tekrar sorabilmesine fırsat sağlamaktadır. Yine bu geri bildirim türünde de uzmanın ortamda olma zorunluluğunu kaldırarak ebeveynin performansını daha net gözlemleyip üzerine analizler yapmasına fırsat sunmaktadır (Roscoe vd., 2006; Coddington ve Smyth, 2008; Hawkins ve Heflin, 2011). Anında sunulan geri bildirim uygulamasında ise ebeveyn öğrendiği ğretim yöntem, teknik ya da stratejiyi uygularken koçluk desteği sunan kişiden anında geribildirim (immediate feedback) alabilmektedir. Ebeveynin performansı sergilediği esnada kablosuz kulaklık yardımıyla uzmanın ortamda olmadan ortamı ve ebeveynin performansını gözlemleyerek geri bildirim sunması anında geri bildirim sunmaya hizmet etmektedir (Artman-Meeker vd., 2017). Böylece ebeveynin o an da neyi doğru ve yanlış yaptığını fark etmesi sağlanmaktadır. Uzmanın sunduğu anlık geri

bildirimlerle yanlış öğrenmelerin önüne geçilebilmektedir. Uygulama süreci boyunca uzman/koç ebeveyni uygulamayı gerçekleştirirken durdurabilir, gereken durumlarda öğretim aşamalarına anında geribildirimler verebilir. Geribildirimlerin ardından ebeveynler tekrar uygulamaya kaldığı yerden devam edebilir (Bethune ve Wood, 2013; Browder vd., 2012; Rocchi vd., 2013). Performans geribildirimlerinin öğretim anında verilmesi ebeveynin uygulama sırasında gerçekleştirdiği hataları ya da yanlış basamakları hemen düzeltebilmesine ve kaygı düzeylerinin azalmasını sağlar (Artman-Meeker vd., 2017; Rock vd., 2009). Ayrıca uygulamayı yapan bireyin gözlem sonunda alacağı geribildirimlerin sayısını da azaltabilmektedir. (Scheeler vd., 2004). Bu durum uygulama sürecinin etkililiğini önemli ölçüde arttırsa da uygulamanın yarıda kesilmesine ve bunun sonucunda ebeveynin ve çocuğun dikkatinin dağılmasına neden olmaktadır. Genel olarak geri bildirimler esnasında uzmanın dikkat etmesi gereken en önemli noktalardan birisi yargılayıcı olmadan daha çok eksik noktaları tamamlayıcı şekilde kazandırılacak beceri ve stratejilerle tutarlı bir tavır içerisinde olmasıdır (Scheeler, vd., 2006).

Alanyazın incelendiğinde ebeveyn koçluk uygulamalarının iki farklı şekilde ele alındığı görülmektedir. Bunlar (a) yan yana koçluk ve (b) uzaktan koçluk uygulamalarıdır (Kretlow ve Bartholomew, 2010; Siller vd., 2018). Yan yana koçluk uygulamalarında uzman ve koçluk alan birey aynı ortamda olmaktadır. Böylece uygulama sürecine ilişkin bilgi ve destekler uygulamanın gerçekleştirildiği ortamda uzman tarafından bireye sunulmaktadır. Yan yana ebeveyn koçluğu uygulamalarında uzmanın ebeveynlere çocuklarıyla çalıştıkları sırada kullandıkları öğretimsel uygulamalarla ilgili anında geribildirimler sunması yoluyla gerçekleştirilir. Yan yana koçluk sürecinde uzman uygulama esnasında ebeveyn ve çocukla uygulamanın yapıldığı aynı ortamda bulunmaktadır. Bu uygulamada geri bildirimler anlık performans geri bildirim şeklinde gerçekleştirilmektedir. Uzman ebeveynin kullandığı öğretim yöntem ve stratejiler hakkında uygulama esnasında yorumda bulunur ayrıca gerekli zamanlarda ebeveyne model olup uygulamaya ilişkin hata düzeltilmesi sunabilmektedir (Siller vd., 2018).

Uzaktan koçluk uygulamaları ise, genel olarak bireye kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, uygulama örnekleri veya geri bildirime dayalı hizmetlerin sunulması için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı olarak açıklanmaktadır. Amerika Birleşik

Devletleri Sağlık Kaynakları ve Hizmetleri İdaresi, uzaktan koçluk uygulamalarını, uzun mesafeli klinik sağlık hizmetlerini, bireylerin sağlık ve diğer sorunları hakkında destek hizmetleri ve bunların desteklenip ve teşvik edilmesi için elektronik bilgi ve telekomünikasyon teknolojilerinin kullanımlısı olarak tanımlamaktadır (Health Resources & Services Administration, 2023; Israel vd., 2013). Bu tanımlar dışında uzaktan ebeveyn koçluğu ise uzmanların ebeveynlere çocuklarında davranış ve becerileri geliştirmelerine daha etkili şekilde yardımcı olmak için çevrimiçi oturumlar sunularak hem ebeveynin kullanması beklenen yöntem ve stratejileri edinmesi hem de çocukta istendik yönde ilerlemenin sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Israel vd., 2013; Wattanawongwan vd., 2022). Bu araştırmada uzaktan ebeveyn koçluk türü temel alınmıştır. Uygulamaların çevrimiçi ortamlardan ebeveynlere aktarılması bunun temel amacını oluşturmaktadır. Uygulamalar esnasında uzman/koç ve ebeveyn/çocuk çiftleri farklı ortamlarda bulunmaktadır. Temel noktada ebeveynlerin kullanması düşünülen strateji ve becerilerin onlara uzaktan koçluk destekleriyle sunulması bu süreçle hedeflenmiştir.

1.2.2. Çevrimiçi (uzaktan) koçluk (online coaching)

Uzaktan ebeveyn koçluk uygulamaları alanyazında farklı şekillerde açıklanmaktadır. Genel tanımı, tıbbi hizmetler ve zihinsel sağlık alanlarında desteklerin bireye ve durumlara bağlı olarak uzaktan erişimlerle bilgi ve beceri aktarımının bilgi iletişim teknoloji araçları aracılığıyla sunulmasıdır (Cheng ve Lai, 2020; Ura vd., 2021). Bu bilgi ve becerilerin aktarımı eş zamanlı ya da eş zamanlı olmayan biçimde video, ses kayıtları, telefon, elektronik posta, video konferans gibi araçlarla yapılabilmektedir. Teknolojinin gelişim göstermesi uygulama süreçlerine çevrimiçi internet altyapısı ve bilgisayar gibi araçların kullanımını sağlamıştır (APA, 2013). Uzaktan koçluk uygulamaları, internet altyapısını sürece dahil ederek eğitim uygulamaların gerçekleştirilmesiyle sağlanmaktadır. Bu uygulamalar kendi içerisinde eşzamanlı (senkron) ve eşzamansız (asenkron) olarak iki boyutta incelenmektedir. Eşzamanlı gerçekleştirilen koçluk uygulamalarında uzman ve ebeveyn çevrimiçi platformlar aracılığıyla aynı zaman diliminde etkileşimli bir biçimde eğitim ortamında bulunmaktadır (Hernandez Ruiz ve Braden, 2021; Woods ve Brown, 2011). Eşzamanlı uygulamalar yoluyla anında bilgi aktarımı ve geri bildirim sunma, uygulamanın aynı zamanda izlenmesi ve denetlenmesiyle uzman ve ebeveynin iş birliğinde bulunması

sağlanmaktadır. Bu uygulamalar çevrimiçi platformların kullanılması yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bunlardan başlıcaları; Skype, facetime, whatsapp, google meet ve zoom gibi uygulamalardır (Hernandez Ruiz ve Braden, 2021). Bu araştırmanın birinci boyutunda zoom ve whatsapp uygulamaları kullanılarak çevrimiçi koçluk uygulama süreci gerçekleştirilmiştir.

İnternet temelli diğer koçluk süreçleri eşzamansız olarak yapılmaktadır. Bu uygulamalarda uzman ve ebeveyn aynı zaman diliminde eğitim ortamında olmalarına gerek kalmadan sürdürülebilmektedir. Farklı zaman dilimlerinde uzmanların ve ebeveynlerin eğitim setlerine, araç gereç ve farklı materyallere ulaşabilmesine izin veren eşzamansız çevrimiçi koçluk uygulamalarında karşılıklı anında etkileşim söz konusu değildir (Pellecchia vd, 2022) Bu boyutta ebeveynler kaynakları istedikleri zaman indirebilme, izleme ve uygulama örneklerini sistemlere yükleme gibi bazı fırsatlara sahiptir. Ebeveynler bu süreçte öz yönlendirmeye eğitimlere katılmakta ve zaman sınırlaması olmadan sanal eğitim ortamlarında destek almaktadır (Kizir, 2020).

OSB olan çocukların eğitim süreçlerine ebeveynlerin katılım göstermesi uzmanlarla ebeveynlerin iş birliğini zorunlu kılmaktadır. Kurulacak bu iş birliklerinde uzmanlarla ebeveynlerin temel amaçlar için ortak hareket etmeleri ve ortak zamanda bu uygulamalara katılım göstermeleri noktasında zorluklar yaşanmaktadır (Turnbull vd., 2011). Çağımızdaki teknolojik gelişmelerle bireylerin eğitime erişimi, zaman ve kaynak sınırlılıkları gibi durumlara çevrimiçi (online) ya da internet temelli uzaktan eğitsel destekler sunulmaktadır (Goodman vd., 2008; Curtiss vd., 2016). Buna ek olarak ebeveynlerin ve çocukların eğitim hizmetlerine erişimleri coğrafi konumlarından kaynaklı ya da yakın zamanlarda yaşanan pandemi süreci ve doğal afetler gibi olağanüstü hallerden dolayı imkânsız hale gelebilmektedir. Bu sayılan sınırlılıkları kolaylaştırıp, yüz yüze eğitimdeki kazanımlardan uzak kalmadan alternatif uygulamaların süreçte yer alması bir zorunluluktur. Bu nedenle gelişen teknolojinin sürece katılarak uzaktan koçluk uygulamalarında internet, bilgisayar, tablet ve akıllı cihazlar gibi iletişim teknolojileri araçlarının ebeveynlerin ve çocuklarının eğitim süreçlerine entegre edilmesi önemlidir (Hamad vd., 2010; Meadan vd., 2013; Plantin ve Daneback, 2009). Ebeveynlere aktarılan müdahale programların uzaktan ya da internet temelli olarak farklı uygulamalarla sağlanabilmektedir. Bu uygulamalar arasında tele konferans-video konferanslar (Baharav ve Raiser, 2016; Benson vd., 2018), çevrimiçi eğitim setleri (Hamad vd., 2010; Kobak vd., 2011; Wainer ve Ingersoll, 2012); çevrimiçi öğrenme

platform ve siteleri (Jang vd., 2012) yer almaktadır. Alanyazında son zamanlarda bu tür araştırmaların sayısının arttığı ve bu araştırmalarda uzaktan ebeveyn koçluğunun ailelere bilgi, beceri ve davranış kazandırmada etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Vismara vd., 2013; Heitzman-Powell vd., 2014).

Uzaktan ebeveyn koçluğuyla sunulan eğitim programlarının pek çok açıdan olumlu yönleri bulunmaktadır. Bunlar; (a) uzman ve ebeveynler konum olarak birbirlerinden uzak olsalar da çevrimiçi uygulamalarla etkileşim kurabilmektedir, (b) çocukların ve ebeveynlerin zaman ve yer fark etmektensiniz eğitimlerine kesintisiz devam etmeleri sağlanmaktadır, (c) öğrenen kişi sunulacak araç gereçlere ve eğitim içeriklerine istediği zaman ulaşarak kendi öğrenme hızıyla bunları kullanabilmektedir, (d) çalışma saati, ulaşım kısıtlılığı gibi nedenlerle eğitim sürecine katılamayan ebeveynlerin katılımını kolaylaştırmaktadır, (e) uzmanların bir kerede çok daha fazla ebeveyn ve bireye ulaşmasına hizmet etmektedir şeklinde açıklanabilir (Barkaia vd., 2017; Hamad vd., 2010; Plantin ve Daneback, 2009; Simacek vd., 2021). Sıralanan olumlu yönlerin dışında uzaktan ebeveyn koçluğunun diğer önemli katkısı, uzmanların ebeveynlere doğal öğretim yöntemlerini öğreterek çocukların doğal ortamlarındaki rutinler, geçişler ve etkinliklerde bu stratejilerin ebeveynler tarafından kullanılmasını ve gerekli noktalarda da desteklenmesini de kolaylaştırmaktadır (Meadan vd., 2016; Stoner vd., 2012; Vismara vd., 2018). Bu araştırmada çocukları OSB olan ebeveynlere uzaktan ebeveyn koçluğu uygulamasıyla doğal öğretim stratejilerinin sunulması hedeflenmektedir. İlerleyen bölümünde bu konuda yapılmış alanyazındaki araştırmalar ve sonuçları açıklanacaktır.

1.2.2.1. Çevrimiçi ebeveyn koçluğunun OSB olan çocukların eğitiminde kullanıldığı araştırmalar

Uzaktan ebeveyn koçluğu uygulamasının OSB olan çocukların beceri ve davranışları üzerindeki etkililiğini değerlendiren araştırmalara ait bilgilere Tablo 1.1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.1. Çevrimiçi ebeveyn koçluğunun OSB olan çocukların eğitiminde kullanıldığı araştırmalar

Araştırmalar	Katılımcılar/ Yaş	Araştırma Modeli	Kullanılan Teknoloji	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Güvenirlilik (%)	Bulgular	
							Ebeveyn Çıktıları	Çocuk Çıktıları
Brain vd., (2022)	82 ebeveyn ve çocuk çifti (45 yüz yüze 37 çevrimiçi)	Yarı deneysel, ön-son, sıralı grup tasarımı	Bilgisayar, tablet, telefon, zoom	Ebeveynlerin SocialABC programını kullanma düzeyi	Yüz yüze ve Uzaktan Grupla Eğitim ve Bireysel Koçlukla sunulan SABC programı	GAG (K), UG, SG	Ebeveynlerin SocialABC programını etkili uyguladıkları bulunmuştur.	Çocukların sosyal iletişim becerilerinde artış olmuştur.
Graucher vd., (2022)	55 ebeveyn ve çocuk OSB (3-9yaş)	Etki Gruplu Yarı Deneysel Desen	Zoom, Bilgisayar	Ebeveynlerin RUBI programını kullanma becerisi	Yüz yüze ve Çevrimiçi Koçlukla sunulan RUBI programı	UG, SG (E), GAG	Ebeveynler Yüz yüze ve uzaktan koçlukta RUBI programını kullanmayı öğrenmişlerdir.	Çocukların davranış problemlerinde azalma görülmüştür.
Hamberger vd., (2022)	5 ebeveyn 5 çocuk	TD/Katılımcı arası Eşzamanlı çoklu başlama modeli	Zoom Bilgisayar Bluetooth Kulaklık Tablet Cep Telefonu	Bug-in-Ear ile sunulan e- koçlukla anında geribildirmle ebeveynlerin doğal iletişim fırsatlarını sağlamalarındaki artış	Bug-in-Ear ile sunulan e-koçlukla anında geribildirim sunma	UG, GAG, SG	Ebeveynler doğal iletişim fırsatlarını sağlamada artış gösterdi. İzleme verilerinde, doğal dil fırsatlarını temel seviyelerin üzerinde sürdürmüşlerdir.	Rapor edilmemiştir.
Wattanawongw an vd., (2022)	4 ebeveyn 4 çocuk OSB (3-16yaş)	TD/ Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	Bilgisayar, tablet ve telefon	Ebeveynlerin öğretilen iletişim becerilerini arttırıcı stratejileri kullanma sıklığı	Uzaktan webinarlar ve bireysel internet tabanlı koçluk	GAG, UG, SG	Ebeveynlerin uzaktan koçlukla hedeflenen iletişim becerilerini arttırıcı stratejileri kullanımı artmıştır.	Rapor edilmemiştir.

Tablo 1.1. (Devam) *Çevrimiçi ebeveyn koçluğunun OSB olan çocukların eğitiminde kullanıldığı araştırmalar*

Araştırmalar	Katılımcılar/ Yaş	Araştırma Modeli	Kullanılan Teknoloji	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Güvenirlilik (%)	Bulgular	
							Ebeveyn Çıktıları	Çocuk Çıktıları
Blackman vd., (2020)	18 ebeveyn ve çocuk OSB (0-8 yaş)	Tekrarlanan ölçümler deseni	Video Kaydı, Bilgisayar	Ebeveyn çocuk etkileşimi, bilgi düzeyi, stres düzeyi ve ebeveyn yeterliliğini arttırma	İnternet Tabanlı ve yüz yüze ebeveyn koçluğu karşılaştırıl ması	GAG, SG	Yüz yüze ve çevrimiçi koçluk gruplarında etkileşimde artış, kontrol grubu sabit, Bilgi düzeyinde üç grupta artış, Stres yüz yüze ve çevrimiçi koçlukta azalma kontrol grubu sabit, yeterlilik yüz yüze ve çevrimiçi koçlukta artış, kontrol grubu sabit	Rapor Edilmemiştir.
Boutain vd., (2020)	3 ebeveyn ve çocuk OSB (4-5yaş)	TD/Katılımcı ve Davranışlar arası Eşzamanlı olmayan çoklu başlama modeli	Ipad, videokonferan s, facetime	Ebeveynlerin aşamalı yardım uygulama düzeyi çocuklarda öz bakım becerileri	Yazılı yönerge + Çevrimiçi koçluk	GAG, UG, SG	Ebeveynler aşamalı yardım sunma stratejisini güvenilir uygulamıştır.	Çocuklarda öz bakım becerilerini kazanmıştır.
Wattanawongw an vd., (2020)	3 ebeveyn 3 çocuk (13- 25yaş)	TD/Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Bilgisayar, Tablet, Zoom	Ebeveynlere doğal öğretim müdahalelerini kullanma düzeyi	Yazılı yönerge + Çevrimiçi koçluk	UG(E), SG, GAG	Ebeveynler stratejileri kazanmıştır.	Çocukların iletişim becerileri artmıştır.
Douglas vd., (2018)	3 ebeveyn 3 çocuk (4- 5yaş)	TD/Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Bilgisayar, Çevrimiçi içerik ve video örnekleri	İletişim becerilerinin öğretiminde ebeveynlerin POWR stratejilerini kullanma düzeyi	Anında çevrimiçi koçlukla sunulan POWR programı	UG(K), SG, GAG	Ebeveynlerin yanıtlayıcı olma ve iletişim fırsatlarına tepki düzeyleri artmıştır.	Çocukların iletişim becerileri artmıştır.

Tablo 1.1. (Devam) Çevrimiçi ebeveyn koçluğunun OSB olan çocukların eğitiminde kullanıldığı araştırmalar

Araştırmalar	Katılımcılar/ Yaş	Araştırma Modeli	Kullanılan Teknoloji	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Güvenirlilik (%)	Bulgular	
							Ebeveyn Çıktıları	Çocuk Çıktıları
Ibanez vd., (2018)	104 ebeveyn çocuk çifti (1.5-5yaş)	Kontrol gruplu ön-son test deneysel çalışma	Bilgisayar, internet tabanlı uygulama, video örnekleri	Ebeveyn çocuk etkileşimi, stres düzeyi ve ebeveyn yeterliliğini arttırma	Web tabanlı çevrimiçi koçluk uygulaması	SG,GAG	Ebeveynlik yeterliliklerinde artış stres düzeylerinde azalma, stratejileri uygulama düzeyinde artış	Çocukların etkileşimsel davranışlarında artış olmuştur.
Guomundsdottir vd., (2017)	2 ebeveyn 2 çocuk (3- 4yaş) Özel eğitim öğretmenleri	TD/Katılımcı ve Davranışlar arası çoklu başlama modeli	Bilgisayar, Video konferans,	Ebeveynlerin sosyal-iletişimsel becerileri kazandırma becerisi	Yüzyüze ve videokonfer ansa dayalı koçluk	GAG	Ebeveynlerin kısa yüz yüze durum eğitimi ve devam eden çevrimiçi koçluk yoluyla ebeveynlerin uygulama becerileri artmıştır.	Çocukların sosyal katılım becerilerinin artmıştır.
Meadan vd., (2016)	3 ebeveyn 3 çocuk (2- 4yaş)	TD/Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi	Video konferans/Ipad Skype İpad	Ebeveynin nitelikli ebeveyn davranışları (Sosyal etkileşim, Başlatma, Yanıtlayıcı olma)	Doğal Öğretim Yöntemleri ne Dayalı Çevrimiçi Ebeveyn Eğitimi ve Koçluğu	GAG, SG, UG(E)	Ebeveynlerin stratejileri kullanma düzeyi arttı	Çocukların iletişim becerileri artmıştır.
Wainer ve Ingersoll (2015)	5 ebeveyn 5 çocuk (2- 6yaş)	TD/ katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli	Bilgisayar, modüler internet uygulaması	Kendi kendini yönetme becerileri ve çocuklarının taklit becerileri	Bireysel internet tabanlı eğitim programıyla uzaktan koçluğu birleştiren hibrit koçluk	GAG, UG	Ebeveynlerin öğretim becerileri gelişmiştir.	Çocuklarda taklit becerilerinde kendileri için hedeflenen ölçüte ulaştıkları görülmüştür.

Tablo 1.1. (Devam) Çevrimiçi ebeveyn koçluğunun OSB olan çocukların eğitiminde kullanıldığı araştırmalar

Araştırmalar	Katılımcılar/ Yaş	Araştırma Modeli	Kullanılan Teknoloji	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Güvenirlilik (%)	Bulgular	
							Ebeveyn Çıktıları	Çocuk Çıktıları
Oliver ve Brady (2014),	3 ebeveyn 3 çocuk (5- 6yaş)	TD/ katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli	Uzaktan gizli ses cihazı	Ebeveynlerin ipuçları ve pekiştiricileri uygun kullanmaları çocuklarda zincirleme becerileri tamamlamadaki performans düzeyine etkisi	Anında sunulan sesli koçluğu	GAG, UG	Ebeveynler ipucu ve pekiştiricileri uygun yer ve zamanda kullanmayı öğrenmişler ve bu becerilerini farklı günlük rutinlere genelleyebilmişlerdir.	Çocuklar hedeflenen zincirleme becerileri kazanmışlardır.
McDuffie vd., (2013),	4 ebeveyn 4çocuk OSB (2-6yaş)	TD/AB desen	Video+telekon ferans	Ebeveynlerin doğal dil öğretimi stratejilerini kullanımı ve çocukların iletişim davranışları	Yüz yüze ve Uzaktan Ebeveyn Koçluğu	GAG, UG, SG	Ebeveynler doğal dil öğretimi stratejileri etkili şekilde uygulamışlardır.	Çocukların iletişim becerileri gelişmiştir.

Alanyazında küçük yaş grubundaki gelişimsel yetersizliği bulunan çocukları (OSB, dil konuşma bozukluğu, gelişimsel gerilik gibi) olan ebeveynlere çevrimiçi koçluğa dayalı erken müdahale programlarıyla doğal öğretim, nitelikli yetişkin-çocuk etkileşiminin artırılması üzerine farklı türlerde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların konu içeriği noktasında doğal öğretime dayalı dil, iletişim ve sosyal becerilerin öğretildiği müdahalelerle karşılaşılmaktadır. Bu araştırmalarda uygulamaların çevrimiçi olarak sunulan ebeveyn koçluğunun doğrudan sunulması ya da çevrimiçi ile yüz yüze koçluk uygulamalarının karşılaştırılması şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Araştırmaların ortak özelliği ebeveynleri merkeze alan ve onlara bilgi aktarımının teknolojik alt yapının var olduğu çevrimiçi koçluk uygulamalarıyla olduğu görülmüştür. Çalışmalarda ebeveynlere kazandırılan doğal öğretim stratejileri ve diğer becerileri ebeveynlerin yüksek uygulama güvenilirliğiyle sergilediği ve çocuklarında uygulamalar sonunda olumlu ilerlemeler olduğu rapor edilmiştir.

OSB olan çocukların katılımcısı olduğu ebeveynlere çevrimiçi koçluk uygulamalarının kullanıldığı farklı türden son 10 yıl içerisinde yapılan çalışmalar Tablo 1.1.'de gösterilmiştir. Bu araştırmalar incelendiğinde 10 araştırmanın tek denekli araştırma modelleriyle desenlendiği görülmüştür (Boutain vd., 2020; Douglas vd., 2018; Guomundsdottir vd., 2017; Hamberger vd., 2022; Meadan vd., 2016; McDuffie vd., 2013; Oliver ve Brady, 2014; Wainer ve Ingersoll, 2015; Wattanawongwan vd., 2020; Wattanawongwan vd., 2022). Geri kalan dört araştırma ise deneysel ve yarı deneysel desenlerle planlanmıştır (Blackman vd., 2020; Brain vd., 2022; Graucher vd., 2022; Ibanez vd., 2018). Tek denekli araştırmalarda genelde kullanılan desen katılımcılar ve davranışlar arası desendir. Ebeveynlere çevrimiçi sunulan koçluk uygulamalarının etkililiği genelde katılımcı ebeveynler ve sergiledikleri performanslar üzerinden ortaya konulmaya çalışılmıştır (Blackman vd., 2020; Hamberger vd., 2022; Wattanawongwan vd., 2022).

Araştırmalara katılımcı olarak çocukların yaş grubunun 1,5 yaş ile 9 yaş arasında değiştiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda ileri yaş düzeyinde katılımcılarla erken çocukluk dönemi yaş grubundaki katılımcılar ortak katılımcı olarak alınmıştır. Ancak araştırmaların genelinde erken çocukluk döneminden katılımcılar mutlaka yer almıştır. Araştırmalarda kullanılan teknolojiler bakımından çok farklı teknolojik araç ve gerecin uygulamalarda kullanıldığı görülmektedir. Çoğu uygulama bilgisayar tabanlı olarak gerçekleştirilirken yanında farklı teknolojik araç-gereç kullanıldığı görülmektedir. Bu

araçların başında ebeveynlerle uzaktan toplantılar yapmak için Zoom™ uygulaması gelmektedir (Brain vd., 2022; Graucher vd., 2022; Hamberger vd., 2022; Wattanawongwan vd., 2020). Ebeveynlere koçluk uygulamalarında geribildirimlerin sunumunda kablosuz kulaklıkların kullanıldığı araştırmalar (Hamberger vd., 2022; Oliver ve Brady, 2014) bir diğer farklı araç türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Koçluk uygulamalarının ebeveynlere sunumunda tele-konferans, tablet, telefon gibi teknolojik araçların kullanıldığı da görülmüştür (Boutain vd., 2020; Guomundsdottir vd., 2017; Meadan vd., 2016; McDuffie vd., 2013; Wattanawongwan vd., 2020; Wattanawongwan vd., 2022). Araştırmalarda koçluk uygulamalarının genelinde çevrimiçi koçluk uygulamaları birincil koçluk türü olarak raporlanmıştır (Douglas vd., 2018; Hamberger vd., 2022; Meadan vd., 2016; Wattanawongwan vd., 2022).

Çevrimiçi koçluk uygulamasının yüz yüze koçluk uygulamalarıyla etkililiğinin karşılaştırıldığı uygulamalarda incelenen araştırmalar arasında yer almaktadır (Blackman vd., 2020; Brain vd., 2022; Guomundsdottir vd., 2017; McDuffie vd., 2013). Ayrıca koçluk uygulamalarının çevrimiçi ortamlarda bireysel kullanım için oluşturulmuş internet siteleri üzerinden sunulduğu araştırmalarda web sayfaları aracılığıyla sunulan koçluk uygulamaları da kullanılan bir diğer koçluk türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Douglas vd., 2018; Ibanez vd., 2018; Wainer ve Ingersoll, 2015). İncelenen araştırmaların tamamında ebeveynler ve çocuklar açısından çıktıları bakıldığında çoğunda olumlu sonuçların olduğu görülmektedir (Boutain vd., 2020; Brain vd., 2022; Douglas vd., 2018; Guomundsdottir vd., 2017; Graucher vd., 2022; Ibanez ve diğ., 2018; Meadan vd., 2016; McDuffie vd., 2013; Oliver ve Brady, 2014; Wainer ve Ingersoll, 2015; Wattanawongwan vd., 2020). Ancak bu araştırmalarda sadece üç tanesi doğrudan çocuk çıktıları rapor etmemiştir (Blackman vd., 2020; Hamberger vd., 2022; Wattanawongwan vd., 2022). Ebeveynlerin çevrimiçi koçluk sonucunda uygulamada ilerleme gösterdikleri alanlar doğal öğretim stratejilerinin kullanımı, doğal iletişim fırsatlarını kullanma, bilgi düzeyleri ve ebeveynlik yeterliliklerinde artış, pekiştireç ve ipucu sunmadaki yeterlilikler ve sosyal becerileri arttırmadaki yeterlilikleri olarak sıralanabilmektedir (Blackman vd., 2020; Boutain vd., 2020; Brain vd., 2022; Douglas vd., 2018; Hamberger vd., 2022; Guomundsdottir vd., 2017; Graucher vd., 2022; Meadan vd., 2016; McDuffie vd., 2013; Oliver ve Brady, 2014; Wainer ve Ingersoll, 2015; Wattanawongwan vd., 2020). Bu araştırmalar genel olarak; çevrimiçi ebeveyn koçluk uygulamaları OSB olan çocukların ebeveynlerine genel olarak iletişim ve sosyal

becerilerin öğretimindeki stratejileri ebeveynlere kazandırdığı ve sonucunda çocuklarında ilgili becerilerde ilerlemeler kaydedildiğidir. Ayrıca gelişen teknolojiyle birlikte birçok araç-gerecin sürece katıldığı ve uzaktan ebeveynlere ulaşmayı kolay kılacak stratejilerin işe vuruş şekilde kullanılmaya başlandığdır. Tarihsel süreçle daha çok bireysel ilerlemeli çevrimiçi internet siteleri üzerinden koçluk yerine daha etkileşimli ve anında geribildirim sunulabilecek sistemlerin kullanılmaya başlandığdır. Elde edilen sonuçlar bu araştırmanın alanyazındaki ilerleyişe paralel olarak desenlediğini ve özellikle ebeveynlere koçluk süreçlerinde etkileşim kurulmasına fırsat verecek araştırmanın eksikliğini giderecek noktada oluşturulduğunu göstermektedir. Çalışmanın sonuçları gelişen teknolojiyle birlikte ebeveynlere farklı teknolojik araç-gereçlerle koçluk süreçlerinin daha etkileşimli şekilde uygulamalarla planlanabileceğini göstermektedir.

1.2. Araştırma Gereksinimi

OSB tanısı olan çocukların eğitimlerine erken dönemlerde başlanması önemlidir (Nevill vd., 2018). Yetersizliğin, çocukların üzerindeki etkilerini azaltmak için önerilen en etkili yolun kanıta dayalı uygulamaların mümkün olan en erken dönemden başlanarak sistematik bir şekilde uygulanması olduğu ifade edilmektedir (Bruder, 2010; Estes vd., 2014). Başlangıçta didaktik aile eğitimleriyle başlanan aile eğitimi uygulamaları zamanla evde ve doğal ortamlarda geçirilen zamanın niteliğini arttırmanın öneminin fark edilmesiyle birlikte ebeveyn merkezli uygulamalara dönüşmüştür (Shaw, 2023; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007; Robersts ve Kaiser, 2011). Kanıta dayalı uygulamalar arasında yer alan ebeveyn merkezli uygulamaların farklı uygulamalarla birlikte kullanıldığında çocuklarda istendik ilerlemelerin meydana gelmesine hizmet ettiği ve ebeveynlerin çocukların eğitim süreçlerin katılarak onlara beceri ve davranış kazandırmalarının çocukların gelişimi açısından kritik dönemleri kaçırmamalarını sağladığını ifade edilmektedir (Meaden vd., 2014; Shaw vd., 2020). Bu uygulamalar ayrıca ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmesinde ve davranış kontrolünü ev ve doğal ortamlarda sürdürerek genellemelerinde yardımcı olmaktadır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Pektaş-Karabekir, 2021, Robersts ve Kaiser, 2011, Tomris, 2018).

Ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretim sürecinde kullandıkları uyarıların sayısı ve yoğunluğu çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerin niteliğinin de artmasını sağlamaktadır (Kasari vd., 2015). Uluslararası alanyazında ebeveyn merkezli

uygulamaların farklı yetersizliklerden etkilenmiş bireylerin eğitimlerinde kullanıldığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar konu ve kapsam açısından özellikle erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen müdahalelere ebeveynlerin katılımının önemini de ortaya koymaktadır (Kasari vd., 2015; Nevill vd., 2018; Shalev vd., 2020).

Ebeveyn merkezli uygulamalar yüz yüze ve uzaktan koçlukla tasarlanabilen, bir kısmı uygulamalı davranış analizine dayalı yoğun yapılandırılmış uygulamalardan oluşurken bir kısmı da doğal ortamlarda doğal öğretim yöntemlerinin işe koşulması biçiminde ve çoğunlukla koçluk süreçleriyle birlikte gerçekleştirilebilen uygulamalardır (Bilmez, 2020; Çattık, 2019; Gıcı-Vatansever, 2019; Pektaş-Karabekir, 2021, Tomris, 2018).

Koçluk uygulaması ebeveynlerin hem eğitim hem de kendi uygulamalarına sistematik geri bildirimler alabildikleri en etkili yöntemlerden birisidir (Pellecchia vd., 2020). Ebeveynlere sunulan koçluk uygulamalarıyla onlara nitelikli ebeveynlik becerileri, problem davranışlarla baş etme, doğal ortamları etkili kullanma, farklı öğretim becerileri geliştirmeye birlikte yaşadıkları stresle baş etme gibi konularda kazanımlar sağlanmaktadır (Hernandez-Ruiz, 2020, Ibanez ve diğ., 2018). Doğal öğretime dayalı ebeveyn koçluğunun kullanıldığı araştırmaların sosyal geçerlilik bulguları ailelerin bu yöntemlerle yeni bilgileri kolaylıkla öğrenip uygulayabildiklerini ve doğal ortamlarda çocuklarıyla olan etkileşimlerinde olumlu gelişmeler elde ederek çocuklarında olumlu etkiler gözlemlediklerini ortaya koymaktadır (McDuffie vd., 2013; O'Brian, 2020; Pellecchia vd., 2020; Wattanawongwan vd., 2020). Ebeveyn koçluğu uygulamalarının zaman ve maliyet anlamında sağladığı faydanın artırılabilmesi için uygulamanın bileşenlerinde farklılaştırmaların gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir (Ashburner vd., 2016; Friedman vd., 2012; Meadan vd., 2016; Wainer ve Ingersoll, 2015). Bu uygulamaların gelişen teknolojiye yararlanılarak internet ortamlarına kaydırılmasının bu farklılaştırmaların başında geldiği ifade edilmektedir (Siller vd., 2018). Teknolojideki ilerlemelerle birlikte dünya genelinde olağanüstü etkilere sebep olan pandemi, doğal afetler gibi süreçlerin yüz yüze ve geleneksel hizmet sunma süreçlerinin koçluk uygulamalarının uzaktan ve çevrimiçi olarak sunulmasının önemini artırdığını ve bu tür durumlarda OSB olan çocukların eğitimlerinin kesintisiz ve yoğun bir şekilde devam etmesinin koçluk uygulamalarının uzaktan çevrimiçi olarak uygulanmasıyla mümkün olabileceği belirtilmektedir (Brain ve diğ., 2022; Boutain vd., 2020; Douglas vd., 2018; Guomundsdottir vd., 2017; Hamberger vd., 2022; Ibanez vd., 2018; Meadan vd., 2016;

McDuffie vd., 2013; Oliver ve Brady, 2014; Wainer ve Ingersoll, 2015; Wattanawongwan vd., 2020).

Bununla birlikte çevrimiçi koçluk çalışmaları incelendiğinde bu çalışmaların büyük çoğunluğunda tek yönlü iletişimin esas olduğu (Blackman vd., 2020; Guomundsdottir vd., 2017; Ibanez vd., 2018; Wainer ve Ingersoll, 2015; Wattanawongwan vd., 2022) sınırlı bir bölümünün etkileşimli bir şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir (Boutain vd., 2020; Douglas vd., 2018; Graucher vd., 2022; Hamberger vd., 2022; Oliver ve Brady, 2014). Koçluk çalışmalarının önemli bileşenlerinden bir tanesi de ebeveyn uygulamalarına geri bildirim sunulmasıdır. Geri bildirimler alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda anında sunulabildiği gibi gecikmeli olarak da sunulabilmektedir (Boutain vd., 2020; Douglas vd., 2018; Hamberger vd., 2022; Oliver ve Brady, 2014; Wattanawongwan vd., 2020).

Uzaktan çevrimiçi ebeveyn koçluğunun zaman, maliyet açısından yüz yüze gerçekleştirilen eğitime göre daha verimli olacağı düşünülmektedir (Boutain vd., 2020; Douglas vd., 2018; Graucher vd., 2022; Hamberger vd., 2022). Ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılmalarının önünde bazı engeller olduğu bunların arasında coğrafi konum, yoğun çalışma hayatı, ailenin maddi yetersizlikleri ve eğitim ortamlarına ulaşım gibi etmenlerin olduğu bildirilmiştir (Orum-Çattık vd., 2019). Uzaktan koçluk uygulamalarının kullanılması ve yaygınlaşmasıyla uzmanların pek çok ebeveyn ve çocuğa ulaşma şansı elde etmeleri, gerçekleştirilen uygulamalara aileler tarafından kısa zamanda ve herhangi bir maliyet ve zaman yükü olmadan ulaşılması, birden fazla öğretim yöntem ve stratejisinin öğrenilmesi ve öğretilmesi gibi yararları (Friedman, vd., 2012) nedeniyle bilimsel araştırmalarda kullanılmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

Doğal öğretim yaklaşımı temelli ebeveyn müdahale programları incelendiğinde, bu çalışmalarda doğal öğretim yaklaşımı içerisinde yer alan bazı öğretimsel uygulamaların ele alındığı görülmektedir (Brain vd., 2022; Hamberger vd., 2022; Meadan vd., 2016; McDuffie vd., 2013). Farklı yetersizlik türlerinde katılımcılar ve ebeveynleriyle yüz yüze ya da web üzerinden gerçekleştirildiği veya bu sunum süreçlerinin koçluk uygulamalarıyla birlikte uygulandığı programların bağımsız etkilerinin incelendiği ve bu çalışmaların büyük çoğunluğunun tek denekli araştırma yöntemleriyle desenlendiği ve katılımcı sayılarının sınırlı olduğu gözlemlenmiştir (Boutain vd., 2020; Douglas vd., 2018; Guomundsdottir vd., d2017; Hamberger vd., 2022; Meadan vd., 2016; McDuffie

vd., 2013; Ogourtsova vd., 2019; Oliver ve Brady, 2014; Wainer ve Ingersoll, 2015; Wattanawongwan vd., 2020; Wattanawongwan vd., 2022).

Bu bilgiler doğrultusunda ebeveyn koçluğuna duyulan gereksinimin yaygın bir şekilde devam ediyor olması ancak yüz yüze ebeveyn koçluğu uygulamalarının sahip olduğu sınırlılıklar ile yoğun yapılandırılmış davranışçı uygulamalar yoluyla gerçekleştirilen ebeveyn koçluğu uygulamalarının sınırlı çıktıları göz önünde bulundurulduğunda uzaktan çevrimiçi ebeveyn koçluğunun sağladığı fırsatlar kullanılarak gerçekleştirilecek doğal öğretime dayalı etkileşimli uygulamalara gereksinim olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu amaçla doğal öğretime dayalı çevrimiçi etkileşimli ebeveyn koçluğu uygulamasının iki farklı geri bildirim sunma yoluyla gerçekleştirilecek bir çalışmaya gereksinim olduğu düşünülmüştür.

1.4. Amaç

Bu araştırmanın amacı OSB olan çocukların ebeveynlerine çevrimiçi ebeveyn koçluğuna dayalı sunulan doğal öğretim müdahale programının etkililiğinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda ilk olarak ebeveynlerin çevrimiçi olarak sunulan doğal öğretim müdahale programını etkili bir şekilde öğrenerek uygulamaya dönüştürüp dönüştüremediği incelenmiştir. İkinci ve daha dolaylı bir etki olarak da ebeveynlerin sunduğu doğal öğretim müdahalelerinin OSB olan çocuklarının gelişimsel becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Anında ve gecikmiş geri bildirim içeren çevrimiçi ebeveyn koçluğuyla sunulan doğal öğretim müdahale programı grup içi ve gruplar arası nitelikli ebeveyn davranışları üzerinde etkili midir?
2. Anında ve gecikmiş geri bildirim içeren çevrimiçi ebeveyn koçluğuyla sunulan doğal öğretim müdahale programı grup içi ve gruplar arası, ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarında etkili midir?
3. Katılımcı ebeveynler aracılığıyla sunulan doğal öğretim müdahale programı, OSB olan çocukların grup içi ve grupları arası temel davranışları ve sosyal etkileşimleri üzerinde etkili midir?

4. Katılımcı ebeveynlerin anında ve gecikmiş geri bildirim içeren çevrimiçi ebeveyn koçluğuyla sunulan doğal öğretim müdahale programına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.5. Önem

Erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların eğitimlerinin kesintiye uğramadan sistematik olarak kanıta dayalı uygulamalarla kendi doğal ortamlarında sürdürülmesi alanyazında yapılan farklı türde araştırmayla ortaya konulmuştur. Ayrıca olası aksaklıklar ve bu alanda çalışan uzman sınırlılığı yüzünden çocukların eğitim süreçlerinde ebeveynlerin katılımının önemi artmaktadır. Gelişen teknolojinin eğitsel süreçlere aktarımı, ebeveynlerin sadece bilgilendirilen değil uygulamacı olarak sürece dâhil edilmesi çevrimiçi ebeveyn koçluk uygulamalarının önemini arttırmaktadır. Çocukların ebeveynleriyle doğal ortamlarda kaldıklarında onlara sunulacak destekler genelde ebeveynler tarafından gerçekleşmektedir. Bu noktada ebeveynlerin bilgi ve eğitim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu boyutlar düşünüldüğünde mevcut araştırmanın aşağıda sıralanan boyutlardan önem kazandığı düşünülmektedir:

Toplumsal bir soruna çözüm üretme: Ülkemizde son zamanlarda yapılan araştırmalarla ortaya konulmaya çalışılan özellikle olağanüstü hallerde uzaktan gerçekleştirilen eğitimlerde özel gereksinimli olan bireylerin eğitime ulaşma haklarında ciddi düzeyde sorunlar yaşanmıştır. Ayrıca bu çocukların kendi doğal ortamlarında ebeveynlerinin onlarla nasıl etkileşim içinde olacaklarına ilişkin bilgi ve desteğinin varlığı noktasında çevrimiçi olarak etkileşimli bir koçluk sistemiyle doğal öğretim müdahale programının ebeveynlere destek sunuyor olması araştırmanın en temel önemli boyutudur.

Etkileşimli koçluk ve eklektik bir öğretim yaklaşımı: Bu araştırma alanyazında bilimsel araştırmalarla etkililiği ortaya konulmuş öğretim strateji, yöntem ve teknikleri harmanlayan ve bunların sunumunda teknolojik yenilikleri işe koştan bir yaklaşım benimsemektedir. Ebeveynlere eğitime ulaşma noktasında esneklik sunan etkileşimli çevrimiçi koçluk sürecinin farklı geri bildirim türleriyle sunulması yine bu araştırmanın önemli bir boyutudur.

Ebeveyn Eğitim Planlamalarına Uyarlama: Özel gereksinimi olan çocuklar ve ebeveynlerine çevrimiçi koçluk uygulamalarıyla uzmanların bu bireylere destek ulaştırabilmesi ülke çapında yasa koyucular ve temel eğitimde bir model olarak

benimsenip uyarlamalar yapılması gelişen teknoloji ve yaşanan olağanüstü durumlar sonucu bir gereklilik olmuştur. Bu sistemin hem ebeveynlere eğitim sistemlerine ulaşırken zaman ve maddi kazanç sağlayacağı düşünülürken hem de uzmanlarında bir uygulamayla birden çok ebeveyne ve çocuğa ulaşma gibi kullanıcı dostu bir uygulama olması bu araştırmanın diğer önemli noktasıdır.

Ülke genelinde kullanılabilme: Araştırmanın bulguları sonucu geri bildirim türü fark etmeksizin bu modelin eğitime ulaşamayan ya da eğitimden mahrum kalmış çocuk ve ebeveynleri için bakanlık bünyesinde çevrimiçi sistemlerle bir eğitim kaynağı haline getirilmesi, alanda çalışan öğretmen ve uzmanların teknoloji kullanımı konusunda eğitimler alarak OSB olan çocukları kendi doğal ortamlarında ebeveynleri aracılığıyla desteklemesi ülke çapında yaygınlığı arttırılabileceği açısından önemli olarak düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, Doğal Öğretim müdahale programı, uygulamacı/ebeveyn koçu, araştırmanın uygulanma süreci, verilerin değerlendirilmesi ve analizi ile geçerlik-güvenirlik başlıkları yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ebeveynlerine Sunulan Çevrimiçi Ebeveyn Koçluğuna Dayalı Uyarlanmış Doğal Öğretim Müdahale Programı'nın uygulandığı ve etkililiğinin incelendiği bu çalışma nicel ve nitel veri kaynaklarının birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Karma araştırma yönteminin alanyazında farklı tanımları bulunmaktadır. Tüm bileşenlerini barındıran ve genel bir çerçeve çizen aşağıdaki tanımlara göre karma araştırma yöntemi şu şekillerde açıklanmaktadır. Johnson vd. (2007)'e göre; “*Bir araştırma sürecinde ulaşması beklenen veriye en derinlemesine ve geniş bir bakış açısından ulaşmayı sağlayacak nicel ve nitel araştırma desenlerinin iç içe kullanıldığı genel bir yöntemdir*”. Bunun yanında temel kabul edilen nicel ve nitel araştırma yaklaşımları arasında bir köprü olarak işlevde bulunan karma yöntem *bu yaklaşımlarla oluşturulmuş araştırma sorularının oluşturulmasını şekillendiren, veri toplama işlemleri ile veri analizi süreçlerinin sentezlenmiş bir şekilde kullanılmasını sağlayan bir araştırma şekli*” olarak açıklanmaktadır (Teddle ve Tashakkori, 2015). Sonuç olarak karma araştırma yöntemleri farklı bakış açıları olan nicel ve nitel yaklaşımları tek bir çalışmada sentezleyerek çalışmanın gereksinimleri doğrultusunda araştırma sorularına en istendik cevabı alarak bulguların karşılaştırılıp anlamlandırılmasına hizmet eden araştırma yöntemleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Bu çalışmada temel yöntemsel yaklaşım deneysel uygulamalar olduğu için ileri düzey karma yöntem araştırmalarından “*deneysel karma yöntem*” kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe gömülü desen kullanılmıştır. İç içe gömülü desenin temelinde çalışmayı yönlendiren temel bir araştırma yöntemi ve destekleyici ikinci bir yaklaşım yer almaktadır (Creswell, 2017; Smith, 2012). Araştırmanın ikincil veri havuzunun toplanması ve sonuçlarının analiz edilmesi veri toplama sürecinin öncesinde, sırasında ya da sonrasında gerçekleştirilebilmektedir. Bu verilerin analizi daha büyük desene göre şekillenmektedir (Creswell, 2014). İç içe karma

araştırmaların bazılarında birincil veri kümesi ikincil bir veri kümesi tarafından desteklenmektedir. Örneğin araştırmacı deneysel desenin bileşenlerini derinlemesine açıklayıp sonuçları desteklemek üzere nitel aşamayı nicel yaklaşımın içine gömmektedir (Creswell ve Clark, 2018). Bu desenden özellikle deneysel çalışmalar sonucu elde edilecek nicel verilerin nitel verilerle genişletilmesinin hedeflendiğini belirtmektedir (Creswell, 2017; Creswell ve Plano Clark, 2018).

Yürütülen araştırmanın nicel aşaması bu açıklamaya paralel olarak ön-test son-test statik gruplu yarı deneysel desenle tasarlanmıştır. Elde edilen nitel veriler temel paradigma olana nicel verileri destekleyecek şekilde bütünleştirmiştir. Sonuç olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın temel paradigması nicel yaklaşım olup nitel veriler araştırma kapsamında destekleyici, ikincil bir bakış açısı elde etmeye hizmet etmiştir. Uygulama süreci içerisinde deney-I ve deney-II uygulamalarının gerçekleştirilmesi bu desenin kullanılmasını gerekli kılmıştır. Araştırmada *iç içe gömülü desenle planlanan deneysel karma yöntem araştırma yöntemin* seçilme gereksinimi;

- Araştırmada Çevrimiçi Koçlukla Sunulan Doğal Öğretim Müdahale Programının uygulama öncesi toplanan verilerle uygulama sonrası değişimleri karşılaştırıp aradaki farkı ortaya koymak için ön-son test değerlendirme analizleri yapıp bu değerlendirmelerin nicel veriler üzerinden gerçekleştirilmesi gerekliliğinden dolayı ileri düzey karma yöntemlerden deneysel karma yöntem tercih edilmiştir.
- Araştırma sürecinde daha büyük bir desenin içerisine araştırmayla ilgili farklı türde soruları açıklayabilmek için ilave veri kümelerini dâhil edilmesinden dolayı iç içe gömülü desen bu araştırmada kullanılmıştır. Bu araştırmada ebeveynlerin uygulanan doğal öğretime dayalı müdahale programı sonrası değişimlerinin niceliksel açıklanması onların çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerde sadece skor anlamında oluşan farklılıklarıyla değil aynı zamanda ebeveynlik yeterlilikleri ve uygulamanın etkilerinin onlarda yarattığı değişimleri niteliksel olarak anlamak amaçlı nicel ve nitel veriler birbirini destekleyecek şekilde uygulamanın farklı basamaklarında toplanmıştır.
- İç içe gömülü desen araştırmacının geleneksel nitel veya nicel araştırma desenleri çerçevesinde, bulguları bir araya getirerek bütünleştirdiği, nitel ve nicel verileri analiz ettiği bir karma yöntem yaklaşımdır (Creswell ve Clark, 2018). İkinci veri kümesinin öncesinde, sırasında ve sonrasında nitel veri

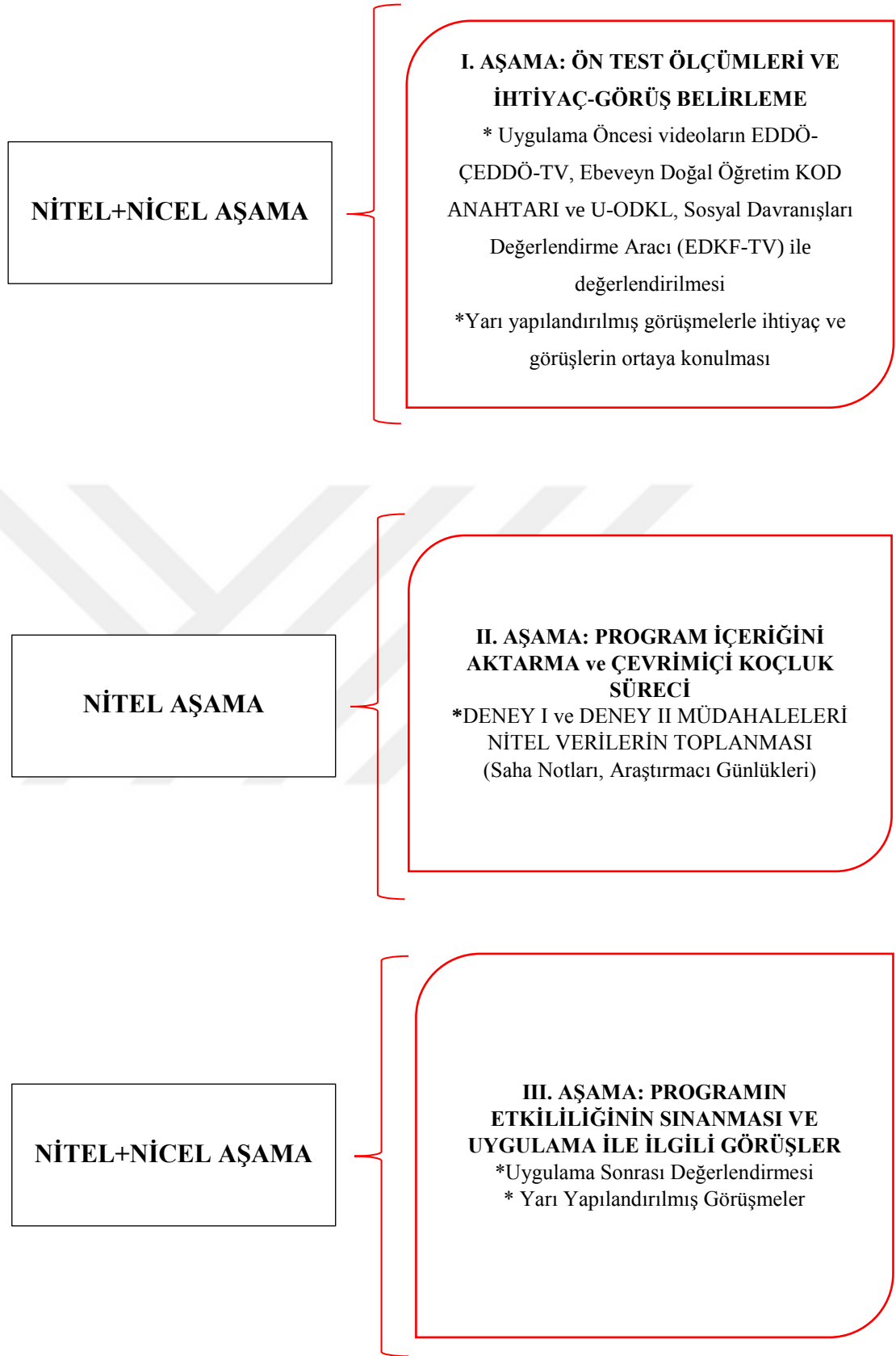
toplanmasına fırsat sunmasından dolayı bu veriler deneysel sürecin öncesi sırası ve sonrasında toplanmıştır. Böylece katılımcı ebeveynlerin uygulanan doğal öğretime dayalı müdahale programıyla gereksinimleri, bakış açıları ve sonuçtaki değişimlerine ilişkin nitel veriler süreci daha derinlemesine anlamak amaçlı kullanılmıştır.

- Bu araştırmada deneysel sürecin öncesinde gereksinimleri ve ön görüşleri belirleme, deneysel süreç esnasında süreci betimleme ve sonrasında deneysel sürecin etkilerine ilişkin durumu betimleme amaçlı nitel veriler nicel paradigmayı desteklemek üzere uygulanmıştır. Ayrıca ebeveynlere uygulanan müdahalenin etkileri sadece niceliksel olarak betimlenirken sürece ilişkin içsel değişimleri ve bakış açılarını daha derinlemesine ortaya koyup uygulamayı onların gözünden anlamak için nitel veriler süreci desteklemekte kullanılmıştır (Creswell ve Clark, 2018). Araştırmanın akış şeması Şekil 2.1’de gösterilmektedir.

“Deney öncesi nitel ve nicel aşaması” olan birinci aşamada iki farklı desen kullanılmıştır. Nitel boyut için fenomenoloji deseni kullanılarak katılımcı ebeveynlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler ile çalışma öncesi duruma ilişkin algıları ve bunun yanında gerçekleştirilen çevrimiçi ebeveyn koçluğuna doğal öğretim müdahale programına karşı bakış açıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Nicel boyutta ise ön-test son-test statik gruplu yarı deneysel desenin ön test verileri toplanmıştır. İkinci aşamada ise toplanan tüm veriler nitel verilerdir. Ayrıca bu aşamada ise deney-I ve deney-II doğal öğretim müdahale programının ebeveynlere çevrimiçi koçlukla anında (deney-I) ve gecikmiş (deney-II) geri bildirim sunumu gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi koçluk uygulamaları esnasında ailelerin süreçte gerçekleştirdikleri uygulamalar video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve saha notlarıyla derinlemesine ortaya konulmuştur.

Son aşama olan üçüncü aşamada yine nicel ve nitel desenler birlikte kullanılmıştır. Nicel desende son test verileri toplanarak, nitel desen için ailelerle yapılacak ikinci yarı yapılandırılmış görüşmelerden yapılan uygulama hakkında görüşleri alınmıştır.

Araştırmadaki araştırma soruları deneysel karma araştırma yöntemine uygun olarak uygulanan müdahale programın etkililik verilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Ayrıca son görüşmede sorularda çalışmanın sosyal geçerlik verisini destekleyecek sorulara yer verilmiştir.



Şekil 2.1. Araştırma akış şeması (Creswell, 2016 ve Miles ve Gay, 2016 kaynaklarından uyarlanmıştır.)

2.2. Katılımcılar

2.2.1. Çocuk Katılımcılar

Bu araştırmanın çocuk katılımcıları amaçlı örneklem seçimi yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemin kullanılma amacı katılımcı grubun homojen yapıda olmasını sağlamak ve uygulamanın yinelenebilirliğini bu özelliklere yakın katılımcılarla tekrar edilmesiyle arttırmaktır. Çocuk katılımcılar bir üniversitenin gelişimsel destek biriminde öğrenimlerine devam etmekte olan 42–72 aylık otizm tanısı almış toplam 16 çocuktan oluşmaktadır. Çocuklara ilişkin demografik bilgiler aşağıda verilen Tablo 2.1. de detaylı olarak verilmiştir. Çocukların araştırma sürecine katılabilmeleri için bazı ön koşullar bulunmaktadır. Bu çalışmaya katılmak için ön koşul ölçütlerin değerlendirilmesi çocukların ebeveynleri ile yapılan görüşmeler ve çocukların eğitim aldıkları sınıflar ile doğal ortamları olan evlerinde yapılmış olan doğrudan gözlemler ile gerçekleştirilmiştir. Bu belirtilen değerlendirmeler sonrasında toplam 16 OSB olan çocuk ve onların ebeveynleri araştırma sürecine dâhil edilmiştir.

Araştırmaya katılması beklenen katılımcı çocukların sahip olması istenen ön koşul özellik ve beceriler aşağıda açıklandığı gibidir:

- *Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış olma:* Çocukların her biri hastanelerin Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalından OSB ya da Yaygın Gelişimsel Bozukluk tanısı almış olmalıdır. İlgili ön koşul özellik, ebeveynlere sorularak ve çocukların sağlık kurulundan aldıkları raporları incelenerek belirlenmiştir. UODKL skorlarıyla otizmden etkilenme dereceleri belirlenmiştir.
- *Katılımcı çocukların yaş aralığı:* Çalışmaya katılan çocukların takvim yaşlarının 0–6 yaş aralığında olması gerekmektedir. Bu ön koşul özellik nüfus kayıtları incelenerek değerlendirilmiştir.
- *Karşısında bulunan kişiyle göz teması kurabilme:* Çocukların çalışmaya katılabilmeleri için sahip olmaları gereken bir diğer ön koşul beceri karşısında bulunan kişiyle en az 15–20 saniye göz kontağı kurabiliyor olmasıdır. Araştırmacı, katılımcı çocuk ve ebeveynini yerde ya da masaya oturmuş ve ilgisini çeken bir oyunu oynarken çocuğun göz teması kurup kurmadığını doğrudan gözlemleyerek değerlendirme yapmıştır.

- *Etkinlikle en az iki dakika süreyle meşgul olma*: Çalışmaya katılan çocukların sahip olmaları gereken diğer ön koşul becerilerden birisi de gerçekleştirilecek olan etkinlikle en az 2 dakika süreyle meşgul olabilmeleridir. Katılımcı çocuğa arabayı sürme, topu atma ve boyama yapma gibi farklı etkinlikler verilmiş ve uygun yönerge ile etkinlik başlatılmıştır. Çocuğun bu etkinliğe ne kadar süre ile dikkatini yöneltebildiği doğrudan gözlemlenmiştir. Çocuğun en az 2 dakika süre boyunca gerçekleştirdiği etkinliğe dikkatini yöneltmesi doğru tepki olarak kabul edilerek kayıt formuna artı işareti (+) konulmuştur.
- *İsteklerini iki veya daha fazla sözcükle ifade etme*: Araştırmaya katılacak çocuklardan sahip olmaları beklenen diğer bir önkoşul beceri de isteklerini sözel olarak ifade edebilmeleridir. Bu becerinin değerlendirilmesi aşamasında çocukların ebeveynlerinden bilgi almanın yanı sıra; gelişimsel destek biriminde aldıkları bireysel/grup derslerdeki performansları gözlemlenmiştir.
- *En az bir eylem gerektiren yönergeleri anlama ve yerine getirme*: Çocukların çalışmaya katılabilmeleri için ebeveynlerin vereceği yönergeleri anlayarak yerine getirmeleri gereklidir. Bu ön koşul becerinin değerlendirilmesi ebeveyn ve çocuğun yer alacağı bireysel değerlendirme oturumunun araştırmacı tarafından gözlemlenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan OSB olan çocuklara ilişkin betimleyici istatistik veriler Tablo 2.1’ de verilmiştir.

Tablo 2.1.’de incelendiğinde katılımcıların %87,50’sinin (n=14) çocuğun erkek olduğu görülmektedir. Çocukların yaş ortalamalarının 55,25 ay olduğu, zekâ puanı ortalamalarının 70,06 ve UODKL ortalamalarının 20,75 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.1. Çocukların demografik bilgilerine ilişkin betimleyici istatistikler

Kategorik Değişkenler			n	%
Cinsiyet				
Kız			2	12,50
Erkek			14	87,50
Ailedeki Çocuk Sırası				
1. Çocuk			5	31,25
2. Çocuk			8	50,00
3. Çocuk			3	18,75
Sürekli Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Yaş (ay)	55,25	7,72	42	72
Wisc-R Puanı	70,06	17,51	43	95
UODKL*	20,75	5,68	11	33

*UODKL= Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi

2.2.2. Ebeveyn katılımcılar

Çocukları bir üniversitenin gelişimsel destek biriminde öğrenim gören OSB tanısı olan çocuğa sahip anne ve babalardan ön-koşul becerileri karşılayan katılımcı çocukların ebeveynleri olmaları temel ön koşul özellikler olarak belirlenmiştir. Diğer ön koşul özellikler aşağıda sıralandığı şekildedir:

- Araştırmaya katılma konusunda gönüllü olmaları ve doğal öğretim yöntemleri ve sürecine ilişkin daha önce sistematik bir eğitim geçmişinin olmaması,
- Evlerinde kablolu ya da kablosuz internet bağlantısı ile öğretim uygulamalarının yapılabileceği sosyal medya platformunun desteklendiği masaüstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar, tablet vb. internet erişimi olan araca sahip olmaları,
- Ebeveynlerin temel düzeyde bilgisayar ve internet kullanabilme becerilerinin olması,
- Haftada en az 2 gün ikişer saat araştırmaya katılabilmesidir.

Ebeveynlerin ile yapılan birebir görüşmeler aracılığıyla yukarıdaki özellikleri taşıdıkları belirlenen ebeveynlere çalışma için hazırlanmış gönüllü katılım formu ve aile onam formu imzalatılarak araştırmaya dahil edilmiştir. Ebeveynlere ilişkin demografik veriler Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Ebeveynlerin demografik bilgilerine ilişkin betimleyici istatistikler

Kategorik Değişkenler	n	%		
Cinsiyet				
Kadın	11	68,75		
Erkek	5	31,25		
Eğitim Düzeyi				
İlkokul	1	6,25		
Lise	4	25,00		
Üniversite	11	68,75		
Çalışma Durumu				
Ev hanımı	9	56,25		
Mühendis	2	12,50		
Eğitimci	2	12,50		
Bankacı	2	12,50		
Serbest Meslek	1	6,25		
Çocuk Sayısı				
1	2	12,50		
2	10	62,50		
3	4	25,00		
Sürekli Değişken	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Yaş (yıl)	38,06	3,85	30	46

Ebeveynlere yönelik elde edilen demografik özelliklerin yer aldığı Tablo 2.2'ye göre ebeveynlerin 11'ini (%68,75) kadınlar yani anneler oluşturmaktadır. Ebeveynlerin eğitim düzeylerine yönelik dağılımla göre ilköğretim mezunu olan sadece bir katılımcı; lise mezunu dört katılımcı ve üniversite mezunu 11 katılımcı olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunu anneler oluşturduğu için çalışma durumuna ilişkin dağılımda da en yüksek frekans 9 (%56,25) katılımcı ile ev hanımı seçeneğinde gözlenmiştir. Ebeveynler özelinde sunulmuş olsa da ailedeki toplam çocuk sayısı değişkenini ifade eden demografik özellikte katılımcı ailelerin çoğunun 2 (n=10; %62,50) çocuklu olduğu görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin yaş ortalaması 36,06 olarak belirlenmiştir.

2.2.3. Araştırmacı/ebeveyn koçu

Bu çalışmanın araştırmacı ve eğitim koçu yüksek lisans eğitimini 2016 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Erken Çocuklukta Özel Eğitim Anabilim dalında tamamlamıştır. Araştırmacı halen, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Ana bilim dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Doktora Programı'na devam etmektedir. Araştırmacı 2014 yılından bu yana Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacı, çalışma sırasında aşağıda sıralanan rol ve sorumlulukları yerine getirmiştir:

- Müdahale programı uyarlanırken gerekli düzenlemeler yapılmıştır
- İlgili Üniversite ve Enstitüsü'nden araştırma yapabilmek için gerekli resmi izinler alınmıştır.
- İlgili Üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan araştırmanın etik açıdan herhangi bir sakıncasının bulunmadığına dair "Etik Kurul Raporu" alınmıştır. "Etik Kurul Raporu" EK-1'de verilmiştir.
- Araştırmaya katılacak OSB olan çocukların ve ebeveynlerinin çalışmaya katılmak için uygun becerilere sahip olup olmadıklarını değerlendirmek üzere ön koşul özellik, uygulama öncesi ve sonrası değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir
- Araştırmaya katılacak olan tüm çocukların ebeveynlerini araştırma süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

- Ebeveynlere çocuklarıyla kullanacakları nitelikli yetişkin becerileri ve doğal öğretim stratejilerini kazandırmada müdahale programının uygulama aşamalarını nasıl kullanacakları öğretilmiştir.
- Ebeveynlere müdahale programının uygulanması ile ilgili olarak anlık ve gecikmiş geri bildirimler sunarak koçluk desteği sağlanmıştır.
- Araştırmanın tüm evrelerinde elde ettiği verileri veri kayıt formlarına kaydederek gerçekleştirilen uzaktan eğitim ve uygulamaların kaydını alarak güvenli ortamlarda saklanmıştır.
- Araştırmanın tüm aşamalarında elde edilen veriler analiz edip yorumlanıp bulguların etkililiği ortaya konulmuştur.

2.2.4. Gözlemci

Araştırmanın güvenirlik verilerinin analizini Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi alanında doktora öğrenimine devam eden bir araştırma görevlisi yapmıştır. Gözlemciye, araştırmaya başlamadan önce çalışmanın genel amaçları, uygulama süreci ve uygulama aşamaları hakkında bilgi sunulmuştur. Gözlemci güvenirlik verilerini çevrimiçi sunulan eğitimler ve koçluk süreçlerine ilişkin video kayıtları üzerinden gerçekleştirmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın etkililiğini ortaya koymak amaçlı çok yönlü ve derinlemesine bilgi veren farklı türde veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu amaçla nicel ve nitel olmak üzere farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları, kullanılma amacı, uygulandığı hedef kitle ve kullanıldığı zamana ilişkin detaylı bilgiler alt başlıklar halinde açıklanarak verilmiştir.

2.3.1. Nicel veri toplama araçları

Araştırmanın nicel verileri aşağıda yer alan veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır.

- Kişisel bilgi formu:** Çalışma öncesinde katılımcı ebeveynlerin hem kendileri hem de OSB olan çocukları için demografik bilgileri “Demografik Bilgi Formu” (EK-2) kullanılarak elde edilmiştir.

- b. Ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği-Türkçe versiyonu (EDDÖ-TV):** Ebeveyn ve çocuğu arasında gerçekleşen etkileşim esnasında, ebeveynlerin kendi çocuklarıyla gerçekleştirdikleri etkileşimsel davranışların genelini değerlendirme amacıyla geliştirilmiş ölçme aracıdır. Ölçek, Maternal Behaviors Rating Scales (MBRS) adıyla Mahoney (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması ise farklı gelişimsel yetersizliğe sahip olan toplam 123 anne-çocuk çifti üzerinden Diken (2009) tarafından yapılmıştır. Kullanılacak bu ölçekte 5’li likert tipi bir ölçme sistemi mevcuttur ve ebeveynlerin etkileşimsel davranışları en düşükten en yükseğe doğru bir derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Uygulanması ebeveyn ve çocuğun 10-15 dakikalık serbest oyun etkinliğinde gerçekleştirdikleri etkileşimlerin kayıt altına alınması ve bu davranışları her bir alt ölçekte yer alan her bir madde için 1-5 arası puan verilerek derecelendirilmesine dayanmaktadır. Diken (2009) tarafından yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçekte yer alan 12 madde üç faktör altında toplanmıştır. Bunlar; “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” (duyarlı olma, yanıtlayıcı olma, etkili olma, yaratıcı olma), “Duygusal-İfade Edici Olma” (kabullenme, keyif alma, sözel pekiştireç kullanma, sıcak olma, duygusal ifade edici olma) ve “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” (başarı odaklı olma, yönlendirici olma, etkileşim hızı) olmak üzere 3 alt faktör şeklinde oluşturulmuştur.
- c. Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ-TV):** Ebeveyn ve çocuk etkileşimi esnasında, çocukların etkileşimsel/temel davranışlarını değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş bir ölçektir. Bu temel davranışlar, çocukların günlük yaşamlarında kullanmaları beklenen ve hedeflenen gelişim alanında (bilişsel, iletişim, sosyal-duygusal) ilerleme göstermesi için sahip olması gereken davranışlar (dikkat, katılım, iş birliği, başlatma, ortak dikkat vb.) olarak açıklanmaktadır. Bu ölçme aracı, Child Behavior Rating Scales (MBRS) orjinal ismiyle Mahoney ve Wheeden (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması ise, farklı gelişimsel yetersizliğe sahip olan toplam 123 anne-çocuk çifti üzerinde Diken (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Diken (2009) tarafından yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçekte yer alan 12 madde orijinal ölçekte olduğu gibi

“Dikkat” (dikkat, devamlılık, katılım ve iş birliği) ve “Başlatma” (başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum) olmak üzere iki alt faktörde toplanmıştır.

d. Etkileşim kod anahtarı: Etkileşim kod anahtarı (EKA) çalışmanın araştırmacısı tarafından uygulama öncesi ve sonrası süreçlerde ebeveyn çocuk etkileşimlerinin kayıt altına alınmış yaklaşık 10 dakikalık etkinlik rutini sırasında ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini doğru bir biçimde uygulamalarını ve kullanma sıklıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirme sürecinde uzman görüşü alınmıştır ve aracın temel mantığı etkileşim süresi içerisinde ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini ne sıklıkta ve ne kadar güvenilir uyguladığını belirlemektedir. Bu araçla araştırma öncesinde ebeveynlerin etkileşimlerinde doğal öğretim stratejilerini herhangi bir eğitim almadan kullanma sıklıkları ortaya konulmuştur. Daha sonra ebeveynlere sunulan uzaktan ebeveyn koçluğu ile aynı ölçüm tekrar yapılmıştır. Arada oluşan farklar bulgular kısmında detaylı olarak paylaşılmıştır.

e. Uyarlanmış-Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL): Katılımcı OSB olan çocukların otizmden etkilenme düzeylerini ortaya koymak amaçlı kullanılmıştır. Aracın madde sayıları incelendiğinde konuşma becerisi (ifade edici dil becerileri) olmayan bireyler için 50 madde ve konuşma becerisi (ifade edici dil becerileri) olan bireyler için ise 7 madde ile birlikte 57 madde ölçme aracının madde sayısıdır. Araçta derecelendirme 0 (Yok) ve 1 (Var) şeklinde yapılmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde kullanılan puanlama sonucunda elde edilecek toplam puanlar 0 ile 159 arasında değişmektedir ve ayrıca 68 puan ve üzerinde olanlar “yüksek olasılık ile OSB gösterir” şeklinde değerlendirilme yapılmaktadır. Bu ölçme aracı Otizm tanısı almış çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından uygulanmaktadır. Araçla ilgili yapılmış güvenirlik çalışmalarına bakıldığında 2008 versiyonunda iç tutarlık düzeyinin .88 Cronbach Alfa katsayısına sahip olduğu görülmüştür ve test-tekrar test korelasyon katsayısı öğretmen formu için .99, ebeveyn form için .76, öğretmenler ve ebeveynler arası güvenirlik katsayısı .55 düzeylerindedir. Yine araç için geçerlilik analizlerinde ölçüt geçerliğine ilişkin gerçekleştirilen çalışmada Otizm Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist-ABC), ile GARS-2 (Gilliam Autism Rating Scale-2) arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonucunda yüksek ve anlamlı düzeyde bir ilişki ortaya konulmuştur.

f. **Sosyal Etkileşimi Değerlendirme Kayıt Formu-Türkçe Versiyonu (EDKF-TV):** Çalışmada uzaktan ebeveyn koçluğuyla sunulan doğal öğretim stratejilerinin öğretiminin etkililiğinin yanı sıra OSB olan çocukların ebeveynleriyle sosyal etkileşimlerinin düzeyini ortaya koymak amacıyla *Sosyal Etkileşim Değerlendirme Kayıt Formu-Türkçe Versiyonu (EDKF-TV)* kullanılmıştır. Bu değerlendirme aracı yapılandırılmış etkileşim ortamlarında OSB olan ya da riski taşıyan çocukların sosyal etkileşim becerilerini belirlemek amacıyla kullanılan hem kendiliğinden hem de yetişkin yönlendirmesiyle ortaya çıkan tepkileri ölçebilen bir değerlendirme aracıdır (Aksoy ve Diken, 2016). EDKF-TV; Krug, Arick ve Almond (2008) tarafında geliştirilmiş *Autism Screenin Instrument for Education Planning-3 (ASIEP-3)* adlı değerlendirme seti içerisinde bulunan bir araçtır. Aracın güvenirlik katsayısı için ortaya konulan KR-21 değeri .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve elde edilen analiz sonuçları; *Etkileşim* ($t = 4.76(88)$, $p < .01$), *Yapıcı 83 Bağımsız Oyun* ($t = 1.65(88)$, $p > .01$), *Tepkisizlik* ($t = 4.05(88)$, $p > .01$) ve *Negatif Agresif* ($t = 1.80(88)$, $p < .01$) olarak raporlanmıştır. EDKF-TV aracı dörder dakikalık üç farklı bölümden oluşan ve kesintisiz 12 dakikalık zaman aralığında yarı yapılandırılmış etkileşim ortamında kullanılmaktadır. Ortamda yetişkin, çocuk ve etkileşimde kullanılacak oyuncakla araç-gereçler bulunmaktadır. Dört dakikalık ilk bölümde yetişkin çocuk için model olmaktadır. İkinci dört dakikalık bölümdeyse yetişkin tepkisiz bir şekilde çocuğu gözlemlemektedir ve son dört dakikalık bölümde ise çocuğa yönergeler sunmaktadır. Çocuğun bu etkileşim süreci içerisindeki davranışları etkileşim, bağımsız oyun, tepkisizlik ve negatif agresif kategorilerine göre değerlendirilmektedir. 12 dakikalık gözlem sürecinde her dakika toplamında toplam 48 gözlem yapılmış olmaktadır. Aracın uygulanması sonucunda davranış puanları toplanarak bu puanlardan *Otistik Etkileşim Puanı (OEP)* hesaplanmaktadır.

2.3.2. Nitel veri toplama araçları

Çalışma süresince toplanan nicel verilerden elde edilen sonuçların desteklenmesi, güçlendirilmesi ve derinlemesine veri toplayarak veri çeşitliliği sağlanması amacıyla araştırma sürecinde nitel verilerde toplanmıştır. Bu veriler çevrimiçi gerçekleştirilecek

olan koçluk sürecinin video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, saha notları ve araştırmacı günlüklerinden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçları ilişkin bilgiler izleyen şekilde açıklanmaktadır.

- a. **Video Kayıtları:** Araştırmanın her aşaması video kaydına alınmıştır. Araştırmanın uygulama öncesi, uygulama sırası ve sonrası verilerinin toplanmasında, grup aile eğitimleri ve bireysel koçluk uygulaması oturumlarının yapılması aşamasında video kayıtları alınmıştır. Video kayıtları uygulamanın yürütüldüğü sosyal medya platformu olan Zoom üzerinden yapılan kayıtlarla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin etkileşim süreçlerini kaydettikleri video kayıtları üzerinden ebeveynlerin etkileşimsel ve çocukların temel davranışları, ebeveynlerin uygulama kapsamında öğrendikleri doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları, çocukların temel davranışlarındaki değişimlere ilişkin sıklıklarının ve güvenirlilik verilerinin hesaplanmasında kullanılmıştır. Ayrıca kayıtlardan elde edilen verilerde uygulamanın işleyişi hakkında düşünceler, yaşanan aksaklık veya olumlu yönler ailelerin uygulamacıyla paylaştığı bilgiler gibi farklı türden içerikler bulunmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin farklı oturumlardaki uyguladıkları stratejilere ilişkin deneyimleri, çocukların stratejiye verdiği tepkiler, çocukların gelişimlerindeki gözlemlere ilişkin bilgiler nitel veri kaynağı olarak nicel verilerle ilişkilendirilmiştir.
- **Yarı yapılandırılmış görüşmeler:** Araştırmaya yönelik ebeveynlerin; kullanılacak müdahale programının çocuklarıyla olan etkileşim düzeylerine etkisi, öğrenecekleri bilgileri başka durum ve rutinlere nasıl genelleyecekleri, bireysel gelişimlerine ve çocuklarının gelişimlerine etkisi ve çevrimiçi sürdürülecek olan koçluk ve eğitimlerin artı ve eksilerini ortaya koyabilmek hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen “Katılımcı Ebeveynlere Yönelik Uygulama Öncesi Görüşme Soruları” ve “Katılımcı Ebeveynlere Yönelik Uygulama Sonrası Görüşme Soruları” kullanılmıştır.
- **Saha notları:** Araştırmayı gerçekleştirecek uzmanın süreci tamamen çevrimiçi olarak yönetecek olması ve bu esnada ebeveynlerin kendi evlerinde ve uzmanında kendi çalışma alanında çalışma öncesi, sırası ve sonrasında yaşanan durumların detaylarını kaydettiği verilerdir. Bu verilerin çalışmanın akışına olan etkileri ve katkıları yapılan değerlendirme ve analizlerle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Saha notları ayrıca analiz sırasında bir gözleme geri dönmeye olanak sağlayan ve nihayetinde araştırmanın bulgularını okuyan kişiye araştırmada gözlemlenen durumları deneyimlemesine izin veren betimsel bilgileri içermiştir.

- **Araştırmacı günlükleri:** Araştırmacının yapılan uygulamalar öncesi ve sonrası oluşan durumlara ilişkin aldığı notları araştırmanın geneline ilişkin bilgi olarak kullanılmıştır. Grup ebeveyn eğitimleri ve her katılımcı ebeveynle bireysel gerçekleştirilen koçluk uygulamaları kod isim kullanılarak analize eklenmiş ve betimsel olarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır.

2.4. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın birden çok bağımlı değişkeni vardır. Bunlar;

- Ebeveynlerin nitelikli ebeveyn davranışları,
- Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları,
- Çocukların temel davranışları olarak sıralanmaktadır.

2.5. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni anında ve gecikmiş geri bildirimle sunulan çevrimiçi ebeveyn koçluğuna dayalı doğal öğretim müdahale programıdır.

Anında ve gecikmiş geri bildirimle sunulan çevrimiçi koçluğa dayalı müdahale programı beş haftalık ebeveyn eğitim programıdır. Bu müdahale programı çevrimiçi ebeveyn koçluğuyla birbirine paralel olarak geri bildirim sunuluş biçimine göre anında geri bildirim ve gecikmiş geri bildirimle olmak üzere iki şekilde sunulmuştur. Uygulanan müdahale programı OSB olan çocuğa sahip ebeveynlere yönelik ebeveyn merkezli uygulamalı bir erken müdahale programıdır. Temel amacı ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimleri nitelikli hale gelecek şekilde güçlendirmek, bulundukları doğal ortamlardaki fırsatları anlamlı öğrenme yaşantılarına dönüştürecek stratejileri edinmelerini öğretmen ve çocuklarının temel davranışları sergilemelerine destek olmaktır. Müdahale programının içeriği şu şekildedir: OSB'nin tanım ve özellikleriyle doğal öğretim sürecine giriş, nitelikli yetişkin davranış stratejileri, doğal öğretim yöntem, teknik ve stratejileri ve çevresel düzenlemelerdir. Bununla birlikte doğal öğretim müdahale programıyla aktarılabilecek stratejilerle doğal ortamlardaki etkinliklere uzaktan koçluk desteğiyle bu stratejilerin çevrimiçi şekilde sunulmasıdır.

Müdahale programı çeşitli temel araç ve gereçlerden oluşturulmuştur. Program dört ana modül kitapçığını içermektedir. Birinci modül kitapçığı ebeveynlerin OSB olan çocuklarını daha iyi tanıma ve anlamaları için OSB'nin tanımı ve genel özelliklerini ve doğal öğretim sürecini anlamalarına yönelik bilgi notları, örnek video ve görselleri içermektedir. İkinci modülde ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimler esnasında kullanabilecekleri nitelikli ebeveyn davranışlarına ilişkin bilgi notları ve karekod bağlantılı toplam dokuz adet örnek video içermektedir. Üçüncü modülde doğal öğretim strateji ve tekniklerini anlatan bilgi notları, görseller ve toplam 25 adet karekod bağlantılı video örneği bulunmaktadır. Son olarak dördüncü modülde ise çevresel düzenlemeler stratejilerini anlatan bilgi notları, görsel örnekler ve 12 adet karekod bağlantılı video örneği yer almaktadır. Kitapçıkların tamamında 46 adet ebeveynlere uygulama örneği sunan ve akıllı cihazlarıyla karekodu okutarak ulaşabilecekleri örnek video sunulmuştur. Program kapsamındaki tüm yazılı ve görsel materyaller elektronik ortamda ailelerle çevrimiçi oturumların öncesinde ve esnasında paylaşılmıştır. Ayrıca bu modül kitapçıkları çıktı olarak ebeveynlere bilgisayar ortamı dışında ellerinde sürekli kalıp bilgilerini ileriki dönemlerde güncellemeleri için basılı olarak dağıtılmıştır. Ayrıca süreçte bilgi paylaşımlarının çevrimiçi ortamdan sunulmasında Zoom™ uygulaması kullanılmıştır. Sürece ilişkin tüm video kayıtları bu program üzerinden toplanmıştır.

2.5.1. Çevrimiçi ebeveyn koçluğa dayalı doğal öğretim müdahale programını uyarlama süreci

Bu program gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin eğitimleri için ebeveyn katılımlı uygulamalar temeline dayalı ve koçluk desteği sağlanması yoluyla daha nitelikli uygulamaları ebeveynlere kazandırmayı hedefleyen bir program olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda, çevrimiçi ebeveyn koçluğuna dayalı doğal öğretim müdahale programı, ebeveyn merkezli erken müdahale programlarının içerdiği: (a) öğretimin çocuğun doğal ortamlarda uygulanması (örneğin; ev ortamı vb.), (b) gelişimsel destek için bilimsel araştırmalar temelli strateji ve tekniklerin kullanılması (örneğin; doğal öğretimi stratejileri vb.), (c) müdahalenin sürecinde ailelerle iş birliği kurulması (Meadan vd., 2013; Moore vd., 2014) temel bileşenleri içerecek şekilde ebeveynlerin ve çocukların doğal ortamları olan evlerinde, araştırma ve kanıt temelli strateji ve tekniklere yer vererek ve ebeveyn uzman işbirliğini temel alarak oluşturulmuştur.

Çevrimiçi ebeveyn koçluğuna dayalı doğal öğretim müdahale programının uyarlaması sürecinde öncelikle nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi davranışlarının ebeveynlere koçluk uygulamasıyla kazandırılması hedeflenmiştir. Bu noktada nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimini güçlenmesine destek olabilecek temel yetişkin davranışlarına yer verilmiştir. Bunun gerekçesi ise; (a) nitelikli yetişkin-çocuk etkileşiminin çocuğun gelişiminde olumlu etkilerinin sağlaması, (b) yetişkin ve çocuk arasındaki sosyal etkileşimin niteliği oluşan öğrenme fırsatlarını anlamlı hale getirmesi, (c) doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklerin yetişkin-çocuk etkileşimini güçlendirmeden uygulamanın sınırlı kalacağının ileri sürülmesi, (d) yetişkin yanıtlayıcılığının tutarlı ve sürekli olması ile yetişkin ve çocuk arasındaki etkileşimin güçlenmesi ve çocuğun dikkat, etkileşim başlatma gibi temel davranışlarında artış olması şeklinde açıklanabilir (Yoder ve Warren, 2002). Bunun yanında yapılan araştırmaların sonuçları ebeveynlerin çocuklarıyla nitelikli etkileşim kurma becerisine sahip olması onların doğal öğretim stratejilerini daha etkili şekilde kullanabileceklerini (Fey vd., 2006; Yoder ve Warren, 2001; Yoder ve Warren, 2002) ve çocuklarının gelişimini destekleme boyutunda bu becerilerin kilit bir rol oynayacağı söylenmektedir (Kim ve Mahoney, 2004; Landry, Smith ve Swank, 2008; Mahoney vd., 1998; Mahoney vd., 2007).

Bu bilgiler ışığında, program uyarlanma sürecinde Mahoney ve MacDonald (2007) tarafından geliştirilen, Diken (2013) tarafından Türkiye uyarlaması yapılan, temel amacı çocuk ile yetişkin arasındaki etkileşimi nitelikli hale geliştirmek olan Responsive Teaching Program/Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'ndan yararlanılmıştır. Ayrıca programda ebeveynlere kazandırılmaya çalışılan doğal öğretim stratejilerinin bilgi içerikleri ve video örnekleri “ Doğal Öğretim Projesi: Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarında Öğretmenler için Doğal Öğretim Süreci” başlıklı 114K164 proje numaralı 2014–2017 yılları arasında Prof. Dr. İbrahim H. Diken tarafından yürütülen TÜBİTAK 1001 projesinden uyarlanmıştır (<https://site.dogalogretimprojesi.com/>). Proje içeriği okul öncesi öğretmenlerine doğal öğretim stratejilerini kazandırmak olan bu projede doğal öğretim stratejilerinin OSB olan çocukların ebeveynlerine göre içerikte değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca video içeriklerinde uyarlamalar ve eklemeler yapılarak modül kitapçıklarında ebeveynlerin karekod okutarak örnek videolara ulaşması sağlanmıştır.

Bu müdahale programı OSB olan çocukların ebeveynlerine dört farklı modülden oluşan kapsamlı bir erken müdahale paketi olarak sunulmuştur. Sunumlar modüllerin 16

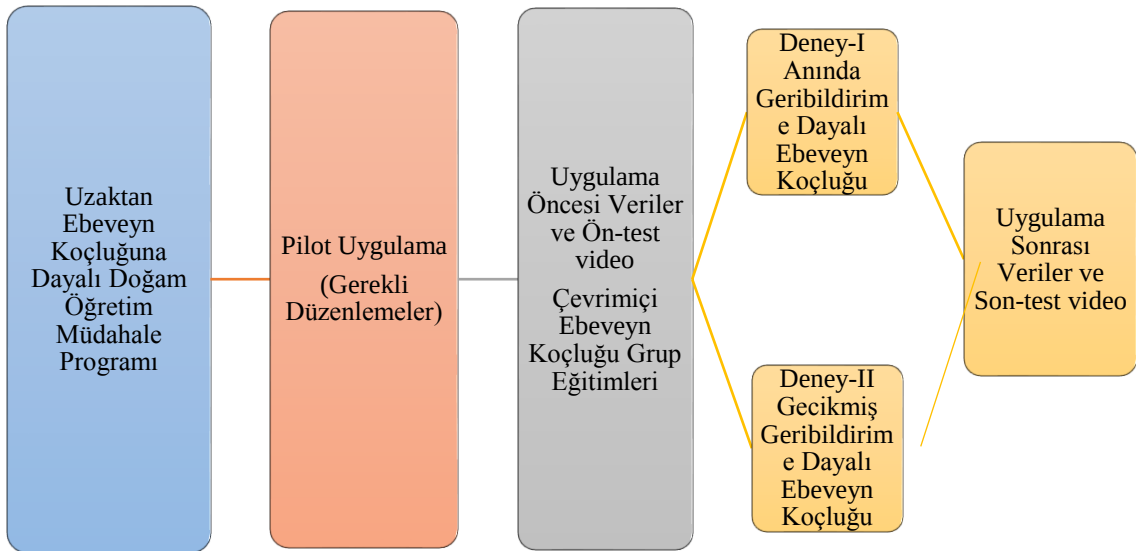
katılımcı ebeveyne grupla aktarılmasıyla başlayıp daha sonra bireysel olarak bu modüllere ilişkin dört çevrimiçi anında ve gecikmiş ebeveyn koçluk uygulamasını içinde barındırmaktadır. Programda kullanılan araç-gereç, metinler ve görseller çevrimiçi ortamda sunulacak şekilde elektronik ortama uygun hale getirilmiştir. Kendi içerisinde dört modülü barındıran doğal öğretime dayalı müdahale programı aşağıdaki aşamalar takip edilerek oluşturulmuştur. Öncelikle ilgili alanyazın taraması sonucu programın kuramsal temellerine destek oluşturan kaynakların incelenmesi ve bunların sentezlenerek çalışmanın amaç, önem ve gereksinimi ortaya konulmuştur. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için kullanılan ve doğal öğretim süreçlerini içeren programların genelinde OSB olan çocukların özelliklerine uygun olarak program temelleri bu programlara göre uyarlanmıştır. Modül bir ailelerin kendi çocuklarının özelliklerini tanıma ve anlama konusunda onlara bilgi havuzu oluşturmuştur. Diğer modüllerde ise sunulan stratejilerin bilgi içerikleri ve örnek video klipleri OSB olan çocuklara göre düzenlenmiştir. Stratejilerin ebeveynler tarafından anlaşılması için canlı modelle çekilmiş videolar içerik olarak OSB olan çocukların yer aldığı ve stratejileri uzmanların aktardığı şekilde senaryolaştırılmıştır. Yine ebeveynlere sunulan modül kitapçıkları dijital ortamda hazırlanmış ayrıca daha sonraki süreçte kullanılması için tam içeriğinin çıktısı alınarak kullanılması için ailelere gönderilmiştir. Bu kitapçıklar interaktif olarak ailelerin videolara ulaşması için karekod uygulamaları içermektedir. Bu karekod içerikleri çevrimiçi ebeveyn koçluk uygulamasının temeline uygun bir şekilde ailelerin teknoloji kullanımlarını arttıracak şekilde tasarlanmıştır. Uzman görüşü alınarak hazırlanan yazılı ve görsel materyallerin işlevsellikleri ve bu araçlarla kazanılacak edinimlerin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme araçları da yine uzman görüşü alınarak son haline getirilmiştir.

2.6. Uygulama süreci

Araştırmanın uygulama süreci beş aşamadan oluşmuştur. Araştırma süreci Şekil 2.2’de gösterilmektedir. Pilot çalışmanın uygulanmasıyla sürece başlanmıştır. Bu süreçte araştırmanın ana uygulaması için ortaya çıkabilecek aksaklıklar ve durumlar tespit edilerek uygulama, araç-gereç ve diğer hususlara son hali verilerek ana uygulamaya başlamaya hazır hale gelinmiştir.

Ana uygulama bazı aşamalardan oluşmuştur. Önce belirlenen katılımcılar uygulama öncesi değerlendirme sürecine alınmıştır. Bu süreçte ebeveynler ve çocuklar

için farklı değerlendirme araçları kullanılarak uygulama öncesi veriler toplanmıştır. Ayrıca ebeveynlerle yapılacak uygulamaya ilişkin görüş belirleme ve ihtiyaçlarını ortaya koymak adına yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra kendi içerisinde iki farklı uygulama türünü barındıran deney sürecine geçilmiştir. Araştırmanın deney süreci iki basamaktan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi katılımcı ebeveynlere grupla müdahale programının dört farklı modül halinde sunulmasıdır. Grup eğitimi şeklinde sunularak tamamlanan modüllerin her birinin hemen ardından katılımcı ebeveynlere bireysel olarak uzaktan koçluk uygulaması iki farklı türde sunulmuştur. Deney-I grubunda bulunan sekiz ebeveyne anında geribildirim sunularak koçluk süreci uygulanmıştır. Deney-II grubunda bulunan sekiz ebeveyne ise gecikmiş geribildirime dayalı uzaktan ebeveyn koçluğu sunularak sürece devam edilmiştir. Bu süreç sonunda uygulama öncesi toplanan verilerin müdahale programı sonrası etkililiğin belirlenebilmesi adına uygulama sonrası değerlendirme araçlarının son test verileri toplanmıştır. Bu süreçte uygulama öncesi ebeveyn ve çocuklar için kullanılan değerlendirme araçlarının ölçümler ortaya koyması için 16 ebeveyn çocuk çiftinin son-test etkileşim video kaydı alınmıştır. Ayrıca katılımcı ebeveynlerle yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ikinci kısmı yapılarak uygulama sonrası sürece ilişkin görüşleri alınmıştır.



Şekil 2.2. Araştırmanın uygulama süreci

2.6.1. Pilot çalışma

Çalışmanın akış takvimine göre ana uygulamaya başlanmadan bir ay önce pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma kendi içerisinde üç bölümden oluşmuştur. Bunlar uygulama öncesi veriler, uygulama ve uygulama sonrası verileridir. İlk olarak ön test verisi elde etmek için çevrimiçi ortamda hedef yaş grubunda olan OSB olan bir çocuk ve ebeveyninden gerekli izinler alınarak gerçekleştirilen ön görüşmede ebeveyn ve çocuğa ilişkin detaylı veriler toplanmıştır. Ebeveyn araştırmacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapıp daha sonra ebeveyn ve çocuktan doğal ortamlarında etkileşim videosu istenmiştir. İkinci aşamada ebeveyne çevrimiçi olarak doğal öğretime dayalı müdahale programı belirli aralıklarla toplam dört modül sunulmuştur. Gerçekleştirilen bu eğitimlerin ilk ikisinin her birinin ardından ebeveyne anında geribildirime dayalı koçluk sunmak üzere uzaktan kablosuz kulaklık kullanılarak etkileşimleri esnasında koçluk uygulamasının geribildirim süreci tamamlanmıştır. Ardından sunulan iki modülün her birinin hemen ardından ebeveynden etkileşim video çekmesi talep edilmiştir ve bu videoları araştırmacıya sosyal platformlar üzerinden paylaşması istenmiştir. Bu videolar araştırmacı olan ebeveyn koçu tarafından analiz edildikten sonra ebeveyne gecikmiş geribildirime dayalı uzaktan koçluk uygulaması sunulmuştur. Bu aşamalar tamamlandıktan sonra üçüncü aşama olan son test verileri toplama aşaması gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn ve çocuk ikilisinden yapılan eğitimler sonrasında yine oyun rutini içerisinde 10 dakikalık bir etkinlik videosu çekmeleri istenmiş. Bu videoların incelenip analizi yapıldıktan sonra uygulama öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan öğretimsel yöntemler, materyaller ve veri toplama araçları test edilerek bu doğrultuda gereken değişiklikler yapılmıştır. Bu süreçte ortaya çıkan en belirgin durum ebeveynin çocuğuyla çektiği etkileşim videosunu araştırmacıya aktarması noktasında ortaya çıkmıştır. Çekilen videonun uzun boyutundan kaynaklı bu miktarda bir gönderim sağlayan iletişim platformu bulunması gerekmiştir. Bu noktada araştırmacı sosyal iletişim platformlarından telegram üzerinden ebeveynin iki uçtan şifreli olarak veri güvenliği ve etik unsurlara uygun şekilde video paylaşımını gerçekleştirmişti.

2.6.2. Uygulama öncesi ön-test verilerinin toplanması

Uygulama öncesi verilerin toplanmasında öncelikle katılımcı olarak belirlenen çocuk ebeveynlerine araştırmanın amacına ilişkin derinlemesine bilgi aktarılmıştır. Daha sonra katılımcı ailelere katılımın gönüllü olduğuna ilişkin onam formu doldurtularak

izinleri alınmıştır. Bu esnada çevrimiçi şekli hazırlanan katılımcı aile kişisel bilgi formu ebeveynlerle paylaşarak geri dönüşleri çevrimiçi kanallardan olacak şekilde doldurmaları sağlanmıştır. Daha sonra ailelere çocuklarıyla gerçekleştirecekleri oyun rutini esnasındaki etkinliklerde kullanmaları gereken araç gereç setleri hakkında bilgi sunulmuştur. Araç-gereç hakkında bilgi sunumu sonrası ailelerin çevrimiçi eğitimlere nasıl katılacakları ve sistemi nasıl kullanacaklarına ilişkin kısa bilgilendirme yapılmıştır. Ebeveynlerin onam formu ile, kişisel bilgi formunu doldurmalarından ve gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra katılımcı ebeveynlerden çocukları ile oyun rutinleri esnasında kendi evlerinde ortalama 10-15 dakikalık oyun etkinliği sürecini video ile kayıt altına alıp araştırmanın yürütücüsüyle paylaşmaları istenmiştir. Ebeveynlere video çekiminden önce “normal zamanda çocuğunuzla nasıl oyun oynuyorsanız aynı şekilde oyun oynamanızı istiyorum” şeklinde yönergeler sunulmuştur. Bütün aileler daha önce uzman tarafından belirenmiş olan materyal ve oyun araç-gereçlerini kullanarak bu videoları çekip çevrimiçi kanalla araştırmacıya ulaştırmıştır. Elde edilen videolardan araştırmada kullanılacak olan EDDÖ-TV - ÇDDÖ-TV araçları ve Etkileşim Kod Anahtarı (EKA) ölçme araçlarıyla katılımcıların araştırma öncesi puanları elde edilmiştir. Ayrıca çocukların OSB’ den etkilenme düzeyleri ve sosyal etkileşim düzeylerini ortaya koymak adına U-ODKL ve EDKF-TV değerlendirme araçlarını doldurmak üzere ailelerle görüşmelerden veriler toplanmış ayrıca EDKF-TV aracını doldurmak için yapılandırılmış sosyal etkileşim ortamı oluşturularak çocukların yetişkinlerle etkileşimleri kayıt altına alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirme sonucu çocuklara ilişkin uygulama öncesi verileri ortaya konulmuştur.

2.6.3. Çevrimiçi koçluğa dayalı doğal öğretim müdahale programının uygulanması

Müdahale programının uygulanması kendi içerisinde iki deney sürecini içermektedir. Deney-I uygulamasında çevrimiçi olarak anında geribildirimle sunulan ebeveyn koçluğuyla doğal öğretim müdahale programının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Toplam katılımcı sayısı olan 16 otizmli çocuk ebeveyn çiftinden sekiz tanesi uygulama sürecinin bu basamağında yer almıştır. İkinci basamakta ise Deney-II çevrimiçi olarak gecikmiş geribildirimle sunulan ebeveyn koçluğuyla doğal öğretim müdahale programının öğretimidir. Bu grupta da toplam 16 olan otizmli çocuk ve ebeveyn çiftinden sekiz tanesi yer almıştır. Bu atamalar rastgele olarak ayarlanmıştır. Koçluk uygulamasının

tüm basamakları çevrimiçi platformlardan zoom üzerinden devam etmiştir. Deney- I ve II aşamalarının detaylı işleyişi alt başlık açıklanmıştır.

2.6.3.1. Deney-I (çevrimiçi olarak anında geribildirimle sunulan ebeveyn koçluğuna dayalı doğal öğretim müdahale programı)

Araştırmanın Deney-I kısmında olan sekiz ebeveyn Deney-II kısmında olan diğer sekiz ebeveynle beraber daha önceden çalışmanın araştırmacısı tarafından oluşturulmuş olan çevrimiçi doğal öğretim müdahale paket programı grup eğitimlerine katılmıştır. Sunulan program 4 modülden oluşmuştur. Tüm eğitimler ebeveynler ve araştırmanın uygulamacısıyla ortak belirlenmiş zaman diliminde çevrimiçi platform olan zoom aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Birinci modülde OSB tanımı ve genel özellikleri, ikinci modül nitelikli ebeveyn davranışları, üçüncü modülde doğal öğretim strateji ve teknikleri son dördüncü modülde ise çevresel düzenlemeler stratejileri yer almıştır. İlk modül olan OSB ile ilgili bilgiler paketinde katılımcılara OSB tanımını yapılarak genel özellikleri açıklanmış ve bu şekilde ebeveynlerin çocuklarına ilişkin derinlemesine bilgi edinmesi ve uygulamaları gerçekleştirebilmeleri için hazır bulunuşluk düzeyi arttırılmıştır. Bu bilgi paketi sonrası sekiz katılımcı ebeveyn ile çevrimiçi platform olan zoom üzerinden bireysel toplantılar yapılmış ve konuya ilişkin detaylı bilgi aktarımı ve otizme ilişkin videolar üzerinden koçluk uygulaması yapılmıştır.

Modül iki sürecinde yine tüm katılımcıların olduğu grup eğitimiyle ailelere nitelikli ebeveyn davranış stratejileri hakkında PowerPoint sunumları ve örnek videolarla bilgilendirme araştırmacı tarafından yine çevrimiçi ortamdan sunulmuştur. Uygulamalı bir modül olan nitelikli yetişkin çocuk etkileşimi sonunda ebeveynlerin araştırmacıyla ortak belirledikleri gün ve saatte öğrendikleri bilgileri çocuklarıyla 10 dakikalık etkileşim süreçlerinde aktarmaları için plan yapılmıştır. Deney-I grubunda yer alan sekiz ebeveyn bireysel olarak hafta içi bir günde çevrimiçi olarak uzmanla bir araya gelerek aktarılan bilgileri etkileşimde kullanmaya başlamıştır. Bu esnada uzman ebeveyne kablosuz kulaklık ile uygulama esnasında geribildirimler sunarak koçluk sürecinin geribildirim aşamasını tamamlamıştır. Uygulama esnasında yanlış kullanılan stratejiler hakkında anında geribildirim alan ebeveynler doğru davranışları noktasında uzman tarafından pekiştirilmiş ve cesaretlendirilmiştir. Bu aşama tüm sekiz katılımcı ebeveyn-çocuk çiftiyle bireysel olarak modül iki sonrası modül üç eğitimine kadar devam etmiştir.

Üçüncü modüle geçildiğinde ebeveynlere bu sefer doğal öğretim stratejilerinin yer aldığı sunu ve video örneklerinin olduğu bilgi paketi grup eğitimiyle 16 ebeveyne sunulmuştur. Bu uygulama tamamlandıktan sonra deney-I grubunda yer alan sekiz ebeveyn araştırmacıyla ortak belirledikleri ortak zamanda yine çevrimiçi olarak bireysel koçluk uygulamasının geribildirim aşamasına geçmişlerdir. Bu esnada ebeveyn ve araştırmacı kablosuz kulaklıkla bağlı olup ebeveynin öğrendiği doğal öğretim stratejiler ve önceden öğrendiği nitelikli yetişkin çocuk etkileşimi stratejilerine ilişkin anında geribildirimler almıştır. 10 dakikalık etkileşim sonrası araştırmacı ve ebeveyn uygulama süreci hakkında kısa bir görüşme yaparak süreci özetlemişlerdir. Son modül konusu ise yine doğal öğretim uygulamalarının içinde yer alan çevresel düzenlemeler modülü olarak katılım 16 ebeveyne grup eğitimiyle aktarılmıştır. Sonrasında deney-I grubundaki ebeveynler yine ortak belirlenen zamanda araştırmacıyla bireysel uygulama sürecini gerçekleştirmiş ve kablosuz kulaklık üzerinden çevrimiçi anında olacak şekilde geribildirimler almıştır.

Son modül içeriği olan çevresel düzenlemelerine ilişkin ebeveynin etkileşim sürecindeki hataları anında uzman tarafından düzeltilmiş ve doğru yaptığı kısımlar pekiştirilerek motivasyonları arttırılmıştır. Deney-I katılımcısı olan sekiz ebeveyn ile bireysel olarak yapılan dört uygulamada genel olarak ebeveynlerden modüllerde öğrendikleri stratejileri kullanarak çocuklarıyla etkileşime girmeleri istenmiştir. Bu etkileşimler uzman tarafından çevrimiçi takip edilerek kablosuz kulaklık aracılığı ile ebeveynlere eksik ve yanlış yaptıkları stratejiler hakkında anında geribildirim sunarak hata düzeltilmesi yapmıştır. Böylece ebeveynlerin ilgili stratejilerdeki uygulama düzeylerinin arttırılması hedeflenmiştir. Dört modülün aktarılmasının hemen ardından sekiz ebeveynin her birine bireysel olarak dört ve toplamda tüm ebeveynler için 32 bireysel koçluk uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar 10 dakikalık etkileşim süresi üzerinden hesaplanarak toplamda beş saat 30 dakika (320 dakika) tüm ebeveynlere çevrimiçi koçluk uygulaması sunulmuştur.

2.6.3.2. Deney-II (çevrimiçi olarak anında geribildirimle sunulan ebeveyn koçluğuna dayalı doğal öğretim müdahale programı)

Araştırmanın Deney-II kısmında olan sekiz ebeveyn Deney-I kısmında olan diğer sekiz ebeveynle beraber daha önceden çalışmanın araştırmacısı tarafından oluşturulmuş olan çevrimiçi doğal öğretim müdahale paket programı grup eğitimlerine ortak bir şekilde

katılmıştır. Tüm eğitimler deney-II grubunda olan sekiz ebeveyn ve araştırmacının uygulamacısıyla ortak belirlenmiş zaman diliminde çevrimiçi platform olan zoom aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Birinci modülde OSB tanımı ve genel özellikleri, ikinci modül nitelikli ebeveyn davranışları, üçüncü modülde doğal öğretim strateji ve teknikleri son dördüncü modülde ise çevresel düzenlemeler stratejileri yer almıştır.

İlk modül olan OSB ile ilgili bilgiler paketinde katılımcılara OSB tanımını yapılarak genel özellikleri açıklanmış ve bu şekilde ebeveynlerin çocuklarına ilişkin derinlemesine bilgi edinmesi ve uygulamaları gerçekleştirebilmeleri için hazır bulunuşluk düzeyi arttırılmıştır. Bu bilgi paketi sonrası sekiz katılımcı ebeveyn ile çevrimiçi platform olan zoom üzerinden bireysel toplantılar yapılmış ve konuya ilişkin detaylı bilgi aktarımı ve otizme ilişkin videolar üzerinden koçluk uygulaması yapılmıştır.

Modül iki sürecinde yine 16 katılımcı ebeveynin olduğu grup eğitimiyle ailelere nitelikli ebeveyn davranış stratejileri hakkında PowerPoint sunumları ve örnek videolarla bilgilendirme araştırmacı tarafından çevrimiçi platform olan zoom üzerinden sunulmuştur. Uygulamalı bir modül olan nitelikli yetişkin çocuk etkileşimi sonunda deney-II grubunda bulunan sekiz ebeveyn araştırmacıyla ortak belirledikleri gün ve saatte önceden öğrendikleri bilgileri çocuklarıyla 10 dakikalık etkileşim süreçlerini kayıt altına alıp belirlenen oturum gününden en az bir gün önce araştırmacıya sosyal medya aracı telegram üzerinden göndermeleri istenmiştir. Bu süre uzmanın videoları izleyerek analiz edip ebeveynin öğrendiği stratejiler hakkında gecikmiş video geribildirim sunması için gerekli süredir. Deney-II grubunda yer alan sekiz ebeveyn bireysel olarak hafta içi bir günde çevrimiçi platform olan zoom üzerinden uzmanla bir araya gelerek modülde aktarılan bilgileri kullanarak çocuklarıyla kayıt altında aldıkları etkileşim videolarını birlikte izlemişlerdir. Uzmanın daha önce izleyerek analiz ettiği videolar üzerinden ebeveynlere gecikmiş geribildirim sunma koçluk aşaması gerçekleştirilmiştir. Bu noktada uzman ve ebeveyn videoyu izleyerek yanlış ve eksik olan yerlerde durarak üzerinde konuşmuşlar ve doğrusunun ne olması konusunda uzman düzeltmeler yapmıştır. Doğru kullanılan stratejiler uzman tarafından ebeveyne izletilerek gerekli pekiştirmeler yapılmıştır. Birlikte video analizi sonrası ebeveynin soru ve görüşleri alınarak gecikmiş video geribildirim koçluk süreci tamamlanmıştır. Bu aşama katılımcı ebeveynlerin öğrendikleri modül üzerine video kaydı alıp uzmanla paylaşması şeklinde tüm sekiz katılımcı ebeveyn-çocuk çiftiyle bireysel olarak modül üç ve modül dört eğitimlerinin her birinin sonlarında kararlaştırılan bireysel toplantılarla devam etmiştir.

Modül üç ve dört doğal öğretim stratejileri ve çevresel düzenlemeler içeriklerinden oluşmuştur. Bu modüllerin sonrasında ebeveynler kendi doğal ortamlarında kayıt altına aldıkları yaklaşık 10 dakikalık etkileşim video örneklerini uzmanla paylaşarak gecikmiş geribildirime dayalı koçluk süreçlerini tamamlamışlardır. Bu geribildirim aşamalarında uzman ebeveynlere eksik ve yanlış yaptıkları stratejiler hakkında gecikmiş geribildirim sunarak hata düzeltilmesi yapmıştır. Böylece ebeveynlerin ilgili stratejilerdeki uygulama düzeylerinin artırılması hedeflenmiştir. Video izleme esnasında ebeveyn koçu ebeveynin doğru yaptığı uygulama basamakları betimleyerek sözel olarak ebeveyni pekiştirmiş; yanlış uygulama basamaklarında doğrusunun nasıl gerçekleştirileceğine dair açıklama yaparak örnekler vermiştir. Dört modülün aktarılmasının hemen ardından sekiz ebeveynin her birine bireysel olarak dört ve toplamda tüm ebeveynler için 32 bireysel koçluk uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar 10 dakikalık etkileşim süresi üzerinden hesaplanarak toplamda beş saat 30 dakika (320 dakika) tüm ebeveynlere çevrimiçi koçluk uygulaması sunulmuştur.

2.6.4. Uygulama sonrası son-test verilerinin toplanması

Uygulama sonrası verilerinin toplanması sürecinde uygulama öncesi verilerinin toplanması sırasındaki tüm aşamalar benzer bir şekilde gerçekleştirilmiştir, aynı oyuncak setleri, araç-gereçler ve ortam kullanılarak bu veriler toplanmıştır. Bu bağlamda, her bir ebeveyn-çocuk çifti oyun rutini içinde ortalama 10-15 dakika video ile kaydedilmiştir. Bu videolardan elde edilen veriler uygulama öncesinde kullanılan değerlendirme araçları kullanılarak analiz edilmiştir.

2.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Bu araştırmada araştırmanın temel amacını ortaya koyabilmek adına hem nicel hem de nitel veri toplama ve analizi yöntemleri kullanılmıştır. İzleyen bölümde ilk olarak elde edilen nicel verilerin nasıl değerlendirildiği ve analiz edildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bir sonraki bölümde ise nitel verilerin nasıl değerlendirildiği ve analiz edildiği bilgileri açıklanmıştır.

2.7.1. Nicel verilerin değerlendirilmesi ve analizi

Çalışmanın bulgularıyla ortaya konulmaya çalışılan değişkenlerin belirlenip ve bu değişkenlere ilişkin nicel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Bu veriler ve analiz şekilleri

aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen müdahale programının katılımcı çocukların bilişsel düzeyleri Wisc-R zekâ testi kullanılarak belirlenmiştir. Yine uygulamanın öncesi ve sonrası aşamalarında ebeveyn ve çocuk çiftlerinin yaklaşık 10 dakikalık oyun rutinleri video kaydıyla;

- Ebeveynlerin ve çocukların etkileşimsel/temel davranışlarını,
- Katılımcı ebeveynlerin Çevrimiçi olarak sunulan Doğal Öğretime Dayalı Müdahale Programı kapsamında öğrendikleri stratejileri kullanma sıklıklarını,
- Çocukların sosyal etkileşim davranış düzeylerine ilişkin sıklıkları ortaya konulmuştur.

Ebeveynlerin ve çocukların etkileşimsel/temel davranışlarını değerlendirmek amacıyla EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV kullanılmıştır. Bu ölçme araçları uygulama öncesi ve sonrası aşamalarında ebeveynlerin çocukları ile etkileşime girdikleri ortalama 10 dakikalık etkinlik rutinlerinin kaydedildiği videolar dikkate alınarak doldurulmuştur.

EDDÖ-TV, ÇDDÖ-TV, U-ODKL ve EDKF-TV araçlarından toplanan veriler IBM® SPSS® programı kullanılarak ileri düzey analizler kullanılarak ortaya konulmuştur. Katılımcı ebeveynlerin Çevrimiçi olarak sunulan Doğal Öğretime Dayalı Müdahale Programı Doğrultusunda öğrendikleri stratejileri kullanma sıklıkları kayıt edilen etkileşim videoları izlenerek EKA ile sıklıkları belirlenmiştir. Daha sonra uygulama öncesi ve sonrası verilerle her bir ebeveynin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları IBM® SPSS® programı kullanılarak analiz edilmiştir.

2.7.2. Nitel Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Çalışmanın temel amacı nicel araştırma soruları neticesinde elde edilen bulguların nitel sonuçlarla birleştirilip desteklenmesidir. Bu noktadan hareketle çalışmanın nitel boyuttaki araştırma sorularından sonuç elde edebilmek adına nitel veri toplama teknikleri kullanılarak elde edilen bulgular araştırma soruları bağlamında analiz edilmiştir.

Bu bağlamda araştırmada;

- Ebeveynlerin kullanılan çevrimiçi ebeveyn koçluğuna dayalı doğal öğretim müdahale programı sonucunda OSB olan çocuklarıyla olan etkileşim düzeylerinde ne gibi değişimler olduğunu,
- Ebeveynlerin müdahale programı sonucunda öğrenecekleri doğal öğretim stratejilerini günlük etkileşim rutininde nasıl kullandıkları,

- Uygulanan müdahale programının çocukların ve ebeveynlerin gelişim düzeylerine olan etkisini,
- Uygulan müdahale programının sunuluş biçimine ilişkin düşünceleri ve önerilerini ortaya koymak adına araştırmanın başında yarı yapılandırılmış görüşmelerle, deney süreci esnasında araştırmacı günlükleri, video kayıtları ve saha notlarıyla ve araştırmanın sonunda yine yarı yapılandırılmış görüşmeler gibi veri çeşitlemesini sağlan çoklu veri kaynaklarından yararlanılmıştır.

Kullanılan saha notları ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulguların yorumlanması araştırmanın temel paradigması olan nicel desene destek veri olarak yararlanılmıştır. Yine bir diğer veri toplama tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde elde edilen veriler betimsel analizi kullanılarak ortaya konulmuştur. Bu süreçte verilere göre temalar oluşturularak kategorize edilmiştir. Bu temalar ve elde edilen bulgular birbiriyle ilişkilendirilip sistematik bir biçimde araştırma sorularını yanıtlayacak bir şekilde raporlaştırılmıştır. Daha sonra elde edilen nitel veriler nicel bulgularla karşılaştırılarak araştırmanın sorularına hizmet edecek şekilde araştırmanın bulgular kısmında detaylı olarak paylaşılmıştır.

2.8. Geçerlik-Güvenirlik

Karma araştırmalarda çalışma öncesi, başlama sırası, uygulamada veri toplama ve analizi ile bulguların raporlaştırılması ve sunulması aşamalarından çeşitli geçerlik-güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Araştırmalardaki nicel ve nitel aşamalarda bu geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kavramsal olarak bazı farklılıklar göstermektedir. Araştırma içerisindeki bazı yapıların açıklanmasında nicel ve nitel aşamalardaki geçerlik-güvenirlik kavramları kullanılmıştır. Bu yapılar;

- Araştırma sonuçlarının sonuçları ne kadar doğru gösterdiği; nicel araştırmalar için **iç geçerlik**, nitel araştırmalar için **inandırıcılık** kavramlarıyla betimlenecektir.
- Elde edilen bulguların uygulanabilirliği; nicel araştırma için **dış geçerlik**, nitel araştırma için **aktarılabirlik**,
- Araştırma sürecinde genel tutarlılığın sağlanabilmesi; nicel araştırma için **iç güvenirlik**, nitel araştırma için **tutarlılık**,
- Araştırmanın tarafsız, objektif olması; nicel araştırma için **dış güvenirlik**, nitel araştırma için **teyit edilebilirliktir**.

Bu kavramlar araştırmanın nicel ve nitel aşamalarını ayrı şekilde elde alınarak kullanılan stratejilerle açıklanmıştır.

2.8.1. Nicel ve nitel aşama için geçerlik

2.8.1.1. Nicel aşama iç ve dış geçerlik

Bu çalışmanın nicel aşamasında çeşitli geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Deneysel kontrolü kurabilmek için özellikle iç geçerliğe ve dış geçerliliğe doğrudan etkisi olacak değişkenler kontrol altına alınmıştır. Araştırmada katılımcılardaki davranışsal değişimlerin uygulanan müdahale programının sonucunda ortaya çıktığını ortaya koyabilmek için araştırmanın deneysel süreci yüksek uygulama güvenirliği gerçekleştirilmiştir böylece iç geçerlik kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin dışında bağımlı değişken üzerinde etkili olabilecek tüm unsurlar kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Araştırmada ölçme etkisini kontrol altına almak için uygulama öncesi ve sonrası veriler aynı veri toplama araçlarıyla, aynı ortamlarda ve aynı araç-gereç-oyuncak setleriyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamada olgunlaşma etkisi kontrol altına alınması adına süreç yaklaşık beş haftalık dönemde gerçekleştirilmiştir. Bu hususta uygulama süresince ebeveynler ve çocukların sunulan doğal öğretim stratejilerine ilişkin bir bilgi kaynağına başvurmaları engellenmiştir. Bu içeriğe benzer başka bir eğitim ya da uygulama sürecine katılmamaları istenmiş ve kontrol edilmiştir. Süreçte katılımcı kaybı yaşanmamıştır. Araştırmanın katılımcıları içerisinde özel gereksinimi olan OSB olan çocuk ve aileleri olduğu için katılımcılar amaçlı örneklem seçimi yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemin kullanılması katılımcı grubun homojen yapıda olmasını sağlamak ve uygulamanın yinelenebilirliğini bu özelliklere yakın katılımcılarla tekrar edilmesiyle arttırmaktadır. Ölçülme etkisi ise kullanılan değerlendirme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın değişkenlerin işlevsel tanımlarının ortaya konulması ve uygulama sürecinin detaylı bir şekilde anlatılmasıyla araştırmanın tekrar edilebilirliği ve genellenebilirliği artırılmaya çalışılmış, özgünlük etmeni bu noktalardan kontrol edilmeye çalışılmıştır.

2.8.1.2. Nitel aşama inandırıcılık (iç geçerlik) ve aktarılabilirlik (dış geçerlik)

Araştırmanın nitel aşamasının geçerlik boyutunda belirtilen inandırıcılık, aktarılabilirlik kavramlarına ilişkin yapılanlar şu şekildedir. İnanđırıcılık boyutunda (a) uzman görüşü alınması, (b) derin ve odaklı veri toplama, (c) karşılaştırma, (d) çeşitleme ve (e) uzun süreli etkileşim stratejileri kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İnanđırıcılık boyutunda araştırmacı sürece katılım göstererek ve gözlemler yapmıştır. Bu noktada ebeveynler ve çocuklar çevrimiçi ortamlarda yapılan görüşmeler ve uygulamalar sürecinde doğal ortamlarda gözlemler yapılmış ve onların etkileşim süreçlerine doğrudan katılım gösterilmiştir. Ayrıca bu görüşmeler öncesi ve sonrasında ebeveynlerle sürece ilişkin sohbetler edilerek derinlemesine veriler toplanmıştır. Veri çeşitlemesi noktasında çevrimiçi video kayıtları, saha notları (çevrimiçi ortamlarda) ve araştırmacı günlükleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmada veri çeşitlemesi sağlanması için kullanılmıştır. Elde edilen veriler ve analizler uzman görüşü boyutunda nitel araştırma konusunda uzman gözlemci tarafından gözden geçirilmiştir. Ayrıca analiz karşılaştırması boyutunda çalışmanın nitel verileri başka araştırmalarla karşılaştırılıp yorumlanmıştır. Bu uygulamaların temel amacı nitel verilerin inandırıcılığını sağlamak üzeredir. Nitel verilerin dış geçerlik boyutu olan aktarılabilirlik noktasında ise çalışmanın araştırmacı zengin ve ayrıntılı betimlemeyle saha notları, araştırmacı günlükleri ve görüşmelerden elde ettiği ham verileri yorum katmadan doğrudan aktarımlarla alıntılanmıştır böylece verileri okuyan kişiler sürece ilişkin derinlemesine bilgiye sahip olacaklardır. Aktarılabilirliği arttıran diğer bir unsur olan amaçlı örneklemeyle yeterli katılım boyutunda araştırmaya amaçlı örneklem seçimiyle 16 ebeveyn çocuk çifti dâhil edilmiştir. Ebeveyn ve OSB olan sekizerli iki grup örneklemin çeşitlenmesini sağlayarak verilerin niceliksel ve niteliksel açıdan aktarılabilirliğini sağlamıştır.

2.8.2. Nicel ve nitel aşama için güvenilirlik

Araştırma süreci için nicel ve nitel veriler için güvenilirlik sağlama stratejileri kullanılmıştır. Nicel veriler noktasında araştırmada katılımcı ebeveyn ve çocukların etkileşimsel davranışları, uygulanan doğal öğretime dayalı müdahale programından edindikleri becerileri sergileme sıklıkları çalışmanın araştırmacısı tarafından toplanmıştır. Bu verilere ilişkin araştırmanın gözlemcisi tarafından gözlemciler arası güvenilirlik kodlamaları yapılmıştır. Ayrıca çalışmanın araştırmacısının müdahale programını ebeveynlere çevrimiçi olarak sunduğu modüllerin uygulama sürecini

değerlendirme adına uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Nitel veriler için uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında toplanan verilerin tutarlılığı bu veriler için güvenilirlik verisi sağlamaktadır. Araştırma öncesi ebeveyn katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan sorular, uygulama esnasında saha notları, araştırmacı günlükleri ve video kayıtlarıyla uygulama sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin farklı güvenilirlik stratejileri kullanılmıştır. Bu iki yaklaşımla toplanan verilere ilişkin güvenilirlik verileri aşağıda sırasıyla paylaşılmıştır.

2.8.2.1. Nicel aşama gözlemciler arası güvenilirlik

Araştırmada elde edilen nicel verilerin uygun şekilde toplanıp toplanmadığını belirlemek üzere gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Araştırma kapsamında hem ebeveynlere yönelik olan hem de çocuklar yönelik yapılan değerlendirmelerin %30'unun ikinci bir gözlemci tarafından da değerlendirilmesi sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının değerlendirilmelerine ilişkin ulaşılan güvenilirlik katsayıları Tablo 2.3, 2.4 ve 2.5'te sunulmuştur.

İki uzmanın yaptıkları kodlamalar arasındaki tutarlılığın hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ulaşılan güvenilirlik katsayıları, ÇDDÖ-TV için %89,25; EDDÖ-TV için 89,6 ve EKA için 87,50 olarak bulunmuştur. Hesaplanan katsayısının %70'in üzerinde olması sebebiyle uzmanlar tarafından ortaya konulan kodlamaların tutarlı olduğu kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

Tablo 2.3. ÇDDÖ-TV gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları

Ölçümler	Ön Test (%)	Son Test (%)
Dikkat	100	100
Devamlılık	100	75
Katılım	100	75
İş birliği	75	100
Başlatma	100	75
Ortak Dikkat	75	100
Duygusal Durum	100	75
Ortalama (%89,25)	92,8	85,7

Tablo 2.4. EDDÖ-TV gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları

Ölçümler	Ön Test (%)	Son Test (%)
Duyarlı Olma	75	100
Yanıtlayıcı Olma	100	100
Etkili Olma	75	75
Yaratıcı Olma	100	100
Kabullenme	100	100
Keyif Alma	75	75
Sözel Pekiştireç Kullanma	75	100
Sıcak Olma	100	100
Duygusal İfade Edici Olma	100	100
Başarı Odaklı Olma	100	75
Yönlendirici Olma	100	75
Etkileşim Hızı	75	75
Ortalama (%89,6)	89,6	89,6

Tablo 2.5. EKA gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları

Ölçümler	Ön Test (%)	Son Test (%)
Yanıt Beklemeden Model Olma	75	75
Seçenek Sunma	75	100
Genişletme	75	100
Talep Etme Model Olma	75	75
Doğru Sorular Sorma	100	75
Bekleme Süreli Öğretim	75	100
İpucu Sunma	100	100
Ulaşılmaz Hale Getirme	100	75
Sınırlı Oranda Ver	100	75
Eksik Bırak	100	75
Şaşırtıcı Beklenmedik Durum Yaratma	100	100
Ortalama (%87,5)	88,6	86,4

2.8.2.2. Nicel aşama uygulama güvenilirliği

Araştırma kapsamında toplam 4 modül olarak sunulan müdahale programının deneysel sürecine ilişkin uygulama güvenilirliğinin belirlenmesi için uygulama videoları araştırmanın gözlemcisi tarafından izlenmiş ve uygulamacının sergilemesi beklenen davranışların uygulama da yer alıp almadığı değerlendirilmiştir. Her bir modül için beklenen 13 uygulayıcı davranışının varlığı değerlendirilen toplam davranışa oranı hesaplanarak Tablo 2.6’da sunulmuştur.

Tablo 2.6’da yer alan sonuçlar incelendiğinde üç modülde güvenilirlik katsayısının %92,3 olduğu bir modülde ise %100 olduğu belirlenmiştir. Toplam uygulama güvenilirliği katsayısı %94,2 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2.6. Uygulama güvenilirliği katsayıları

Beklenen Uygulamacı Davranışı	Davranış Gözlemlendi mi?			
	Modül 1	Modül 2	Modül 3	Modül 4
1. Sunumun yapılacağı internet ortamı uygulamacı tarafından önceden hazırlanmış mı?	☒	☒	☒	☒
2. Uygulamacı ebeveynleri uygun şekilde karşılayıp selamladı mı?	☒	☐	☒	☒
3. Uygulamacı ebeveynlerin dikkatini çekerek sunuma başladı mı?	☒	☒	☒	☒
4. Uygulamacı ebeveynlerle etkileşim kurarak tanışmayı sağladı mı?	☐	☒	☒	☒
5. Uygulamacı Doğal Öğretime Dayalı Müdahale Programı hakkında ebeveynleri bilgilendirdi mi?	☒	☒	☒	☒
6. Uygulamacı Modülde neler anlatacağından ve içerikten bahsetti mi?	☒	☒	☒	☒
7. Uygulamacı Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özelliklerine ilişkin detaylı bilgi sundu mu?	☒	☒	☒	☒
8. Uygulamacı sunum esnasında düz anlatı-soru cevap-tartışma gibi farklı yöntemler kullandı mı?	☒	☒	☒	☒
9. Uygulamacı konuyla ilişkili video gösterdi mi?	☒	☒	☒	☒
10. Uygulamacı tarafından kullanılan dil anlaşılır mıydı?	☒	☒	☒	☒
11. Uygulamacı sunum için belirtilen süreye uydu mu?	☒	☒	☒	☐
12. Uygulamacı oturumun sonunda ebeveynlerin oturumu değerlendirmelerini sağladı mı?	☒	☒	☒	☒
13. Uygulamacı ebeveynlere Modüle uygun: İçerik Kitapçığını verdi mi?	☒	☒	☒	☒
Ortalama Uygulama Güvenirliği = %94,2	12 (%92,3)	12 (%92,3)	13(%100)	12(%92,3)

2.8.3. Nitel veriler güvenilirliği

Nitel bulguların güvenilirliği elde edilmiş olan verilerin kendi arasında ne kadar tutarlı olduğuyla alakalıdır. Bu noktada nitel verilerin güvenilirliği için tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejileriyle ortaya konulmuştur.

Araştırmanın nitel verilerinde tutarlılığın sağlanmasında tutarlılık incelemesi yapılması gereklidir. Bu inceleme içerisinde araştırma bulgularına bir dış gözün bakarak tüm sürece ilişkin (veri toplama araçlarının oluşturulması, verileri toplama ve analiz etme gibi) tutarlı hareket edilip edilmediğini belirlemesi yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada tutarlılık uyumu aşamasında araştırmacı öncelikle uygulama öncesi gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin soruları için uzman görüşü alıp gelen geribildirimler ve araştırmadaki pilot uygulama sonrası sorulara son halini vermiştir. Uygulama esnasında toplanan araştırmacı günlükleri, saha notları ve video kayıtlarında

elde edilen veriler araştırma akışına uygun bir şekilde kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Bu temalar ve kodlamalar araştırmacının gözlemcisi tarafından teyit edilmiş ve tutarlı olmayan noktalar üzerinde düzenlemeye gidilmiştir. Kod ve temaların oluşturulmasıyla elde edilen nitel veriler nicel verilerin içerisine olduğu gibi aktararak eklenmiştir. Katılımcı ebeveynlerin söylemlerine yorum katılmadan doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Bu veriler kendi içerisinde ilişkiler kurularak sunulmuş ve alanyazındaki verilerle karşılaştırılıp ilişkilendirilmişlerdir. Tüm veriler uzman ve gözlemci kontrolünden geçerek araştırmada veri bütünlüğünü bozmayacak şekilde sunulup tutarlık stratejisi kullanılarak araştırmanın nitel verilerinde güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Teyit edilebilirlik stratejisinin sağlanması için araştırmacı tüm elde ettiği verileri düzenli olarak kayıt altına almış ve sistematik olarak araştırmacının gözlemci uzmanına doğrularak verilerin teyidini sağlamıştır. Böylece nitel verilerin teyit edilebilirlik güvenilirliği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında sırasıyla öncelikli olarak ebeveynlere ilişkin nitelikli yetişkin davranış düzeylerindeki farklılaşma, doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarındaki değişimler üzerine sonuçlar anında ve gecikmiş geri bildirim deney gruplarında gruplar arası ve grup içi şekilde ortaya konulmuştur. Daha sonra katılımcı çocuklara ilişkin temel davranışlarındaki değişimleri yine anında ve gecikmiş geri bildirim deney gruplarına göre gruplar arası ve grup içi olacak şekilde farklılaşmalar açıklanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler öncelikle uç ve kayıp değerler bakımından kontrol edilerek hatalı veri girişleri kontrol altına alınmıştır. Analizlerde I. tip hata olasılığının maksimum değeri olarak %5, yani $p \leq .05$ kabul edilmiş ve daha küçük hata olasılıklarına duyarlılık açısından raporlaştırmada $p \leq .01$ ve $p \leq .001$ anlamlılık düzeyleri de dikkate alınarak p değerleri belirtilmiştir. Yapılan analizlerin varsayımları ve normal dağılım özellikleri test edilerek (katılımcı sayısının 30'un altında olması, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk anlamlılık değerleri $p < .05$ olması, çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile $+1.5$ referans değerleri dışında yer alması ve histogramlar ve Q-Q grafikleri ve P-P grafiklerinin saçılım ve dağılımlarının normal dağılım eğri ve dağılımları sergilememeleri) elde edilen sonuçlar doğrultusunda veri dağılımının normal dağılım sergilemediği belirlenmiş ve parametrik olmayan analizler kullanılmıştır. Tekrarlı ölçüm puanlarına yönelik yapılan analizlerde grup-içi veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Willcoxon Signed Ranks Test), ikili karşılaştırmalarda yani gruplar arasındaki veriler ise Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlı farklılık elde edilen analiz sonuçlarına ilişkin etki büyüklükleri ($r=z/\sqrt{n}$) hesaplanmıştır. Elde edilen η^2 değerleri; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve 0.5'in üzeri (büyük etki) olarak değerlendirilmiştir.

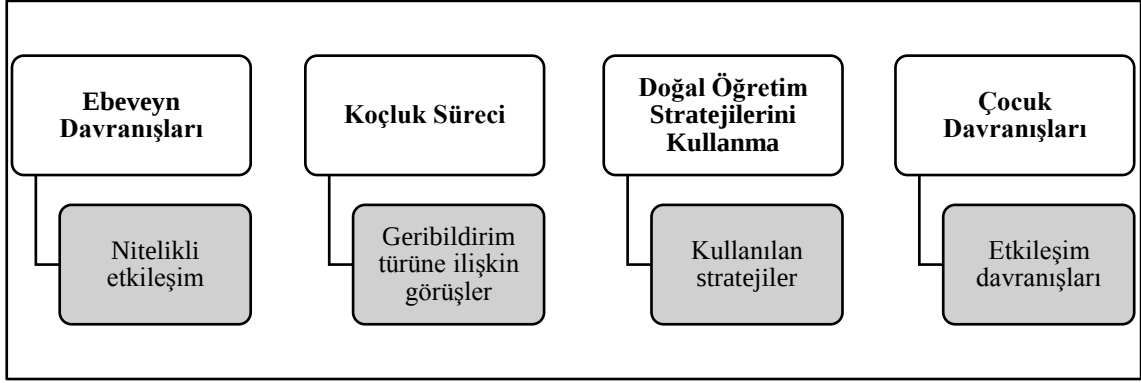
Müdahale programın etkililiğinin belirlenmesi amacıyla ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinden veri toplanmıştır. Elde edilen veriler 16 ebeveyn çocuk çiftine aittir. Gerçekleştirilen analiz sonuçları; ebeveynlere ilişkin elde edilen "Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ)" ve "Etkileşim Kod Anahtarı (EKA)" ölçeği puanlarının ve çocuklara ilişkin elde edilen "Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ)" ve "Sosyal Etkileşimi Değerlendirme Aracı (EDKF-TV)" puanlarının ön test-son test karşılaştırılmaları şeklinde sunulmuştur. Araştırma kapsamında uygulanan program anında geri bildirim (AGB) ve gecikmiş geri bildirim (GGB) şeklinde iki farklı

biçimde sunulmuştur. Dolayısıyla iki ayrı formatın etkililiği de aynı ölçme araçları ile ayrı ayrı test edilmiştir. Ayrıca uygulama grupları kendi aralarında ön test ve son test bağlamında da değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen analiz süreci Tablo 3.2’de sunulan deney süreci ile birlikte sunulmuş ve uygulamada anında geri bildirim alanlar ve geç geri bildirim alanlar grubunun başlangıçta benzer düzeylerde olduklarının test edilmesi için A1 x B1 ve C1 x D1 karşılaştırmaları; müdahale programının her iki uygulamasının da etkililiğinin belirlenmesi için A1 x A2, B1 x B2, C1 x C2 ve D1 x D2 karşılaştırmaları; son olarak ise farklı uygulama biçimlerinin etkililiklerinin karşılaştırılması için A2 x B2 ve C2 x D2 karşılaştırmaları yapılmıştır. Analiz sonuçlarının sunumu ebeveynler ve çocuklar için ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

Tablo 3.1. *Deneyisel uygulama süreci*

		n	Ön-Test	Müdahale	Son-Test
Ebeveyn	Anında Geri Bildirim	8	A1	☒	A2
	Gecikmiş Geri Bildirim	8	B1	☒	B2
Çocuk	Anında Geri Bildirim	8	C1	☐	C2
	Gecikmiş Geri Bildirim	8	D1	☐	D2

Ayrıca araştırmanın temel paradigması olan nicel verilerin desteklenmesi için araştırmacı tarafından toplanan nitel veriler için içerik (tematik) analizi yapılmış olup araştırma öncesinde, sırasında ve sonrasında toplanan nitel veriler içerik analizine göre kodlar verilmiş ve temalara ayrılmıştır. Elde edilen temalar sistematik olarak düzenlenmiş ve alt temalarla birlikte nicel verilerden elde edilen etkililik bulgularını desteklemek amaçlı birlikte sunulmuştur. Nitel verilerden elde edilen tema ve alt temalar Şekil 3.1’de verilmiştir. Bu tema ve alt temaları besleyecek olan alıntılar araştırmacının ebeveynlerle yaptığı yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlükleri, saha notları ve video kayıtlarından elde edilen alıntılarla nicel verilerle sentezlenip sunulmuştur.



Şekil 3.1. Araştırmanın nitel verileri için temalar ve alt temalar

Araştırmanın nitel verilerine bakıldığında uygulanan müdahale programının içeriği ve sunuluş biçimine ilişkin toplam dört tema ve sekiz alt temaya ulaşılmıştır. Temalardan ilki programın içeriğinde yer alan nitelikli yetişkin çocuk etkileşimi stratejilerine ilişkin olan etkileşimsel ebeveyn davranışlarıdır. Bu temanın alt teması ise nitelikli etkileşim alt temasıdır. Bir diğer tema ise müdahale programının sunuluş biçimi olan çevrimiçi koçluk uygulamasına ilişkin koçluk sürecidir. Bu temanın alt teması ise geri bildirim türüne ilişkin görüşlerdir. Üçüncü tema ise müdahale programıyla ebeveynlere kazandırılmaya çalışılan doğal öğretim stratejileri bağlamında ebeveynlerin kullandıkları stratejileri açıklayan Doğal öğretim stratejilerini kullanma temasıdır. Bu temanın tek alt boyutu kullanılan stratejilerdir. Sonuncu tema ise çocuk davranışlarıdır. Bu tema tek alt temaya sahiptir. Bu alt tema çocukların etkileşim davranışlarıdır. Bu temalar ve alt temaların içeriğini oluşturan yarı-yapılandırılmış ön ve son görüşme bulguları nicel verilerden elde edilen ön-son test verileriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Ayrıca saha ve video kaydı notlarıyla araştırmacı günlüğü verileri de bu boyutları derinlemesine açıklamak için ve veri çeşitlemesini artırılarak nicel olarak ortaya konulan farklılıkların temel gerekçelerini ortaya koymak adına destekleyici veri olarak bulgular kısmında yer almıştır.

3.1. Ebeveynlere İlişkin Analiz Sonuçları

Ebeveynlere ilişkin elde edilen “Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ)” ve “Etkileşim Kod Anahtarı (EKA)” puanlarına ilişkin analizler iki ayrı başlık altında sunulmuştur. Ebeveyn davranışlarına ilişkin nicel analiz bulgularının ardından nitel analiz yoluyla ön ve son görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Ebeveyn davranışları teması EDDÖ-TV bulgularıyla, “doğal öğretim stratejileri” teması ise EKA bulgularıyla ilişkilendirilerek sunulmuştur. Ayrıca koçluk süreci teması hem EDDÖ-TV

hem de EKA verilerinin içerisinde sunulmuştur. Ebeveyn davranışları teması altında yer alan nitelikli etkileşim temasıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Nitelikli etkileşim teması EDDÖ-TV alt stratejileri olan Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma, Duygusal İfade Edici Olma ve Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma boyutlarına ilişkin ebeveyn görüşlerinden oluşmaktadır. Anında ve gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlerin tamamı ön ve son görüşmelerde bu boyutlara ilişkin çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerin niteliğine ilişkin görüşlerde bulunmuşlardır. Detaylı olarak incelendiğinde nitelikli etkileşim alt temasında Duyarlı-Yanıtlayıcı olmaya ilişkin (AGB-E2, AGB-E4, AGB-E5, AGB-E8, GGB-E1, GGB-E4, GGB-E6, GGB-E7), Duygusal İfade Edici Olma (AGB-E1, AGB-E3, GGB-E2, GGB-E8) ve Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma boyutunda ise (AGB-E3, AGB-E6, GGB-E1, GGB-E3, GGB-E5) ebeveynleri görüşlerini belirtmişlerdir.

Yine bir diğer tema olan doğal öğretim stratejilerini kullanma teması altındaki kullanılan stratejiler alt temasında ön ve son görüşmelerde görüşlerini bildiren ebeveynler ise (AGB-E1, AGB-E2, AGB-E4, AGB-E5, AGB-E7, AGB-E8, GGB-E1, GGB-E3, GGB-E4, GGB-E6 ve GGB-E8) şeklinde sıralanmaktadır. Bu görüş bildiren ebeveynlerin görüşleri ve diğer nitel veriler nicel verilerle sentezlenerek ilgili başlıkta sunulmuştur. Bunun dışında koçluk süreci teması altında yer alan geri bildirim türüne ilişkin görüşler teması araştırmadaki katılımcıların anında ve gecikmiş olmak üzere iki boyuttaki geri bildirim türüne göre incelenmiştir. Anında Geri Bildirime ilişkin görüş bildiren ebeveynler (AGB-E2, AGB-E4, AGB-E6, AGB-E7), Gecikmiş Geri Bildirim ebeveynler ise (GGB-E1, GGB-E3, GGB-E5, GGB-E7, GGB-E8) şeklinde sıralanmaktadır. Ancak her tablonun altına nitel veriler (alıntı, araştırmacı günlüğü, saha ve video gözlem notları) raporlanırken birer stratejiye yer verilmiştir. Bu yüzden alıntılamlarda en ilişkili ebeveyn görüşlerine yer verilmeye çalışılmıştır.

3.1.1 Ebeveynlerin EDDÖ-TV puanlarının analiz bulguları ve nitel bulgu yorumları

EDDÖ-TV ile elde edilen puanların ön test-son test karşılaştırma sonuçları öncelikle puanların betimleyici istatistikleri verilerek sunulmuştur. EDDÖ-TV sonuçlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3.2’de sunulduğu gibidir.

Tablo 3.2’de sunulan hem anında geri bildirim (AGB) hem de gecikmiş geri bildirim (GGB) alan ebeveyn gruplarının EDDÖ-TV’ye ilişkin tüm alt boyutlarda ön test puanlarının son test puanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için

karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Gerçekleştirilen karşılaştırma analizlerinin ilki başlangıç düzeyini ifade eden ön test puanları açısından AGB ve GGB arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Ön test puanları bağlamında yapılan ikili karşılaştırma sonucu izleyen başlıkta sunulmuştur.

Tablo 3.2. EDDÖ-TV puanlarının ön test-son test bağlamında betimleyici istatistikleri (Yüzde-frekans)

Puanlar	Grup	Ön Test				Son Test			
		Ort.	SS.	Min.	Max.	Ort.	SS.	Min.	Max.
Duyarlı Olma	AGB	1,50	0,53	1	2	4,88	0,35	4	5
	GGB	1,25	0,46	1	2	4,88	0,35	4	5
Yanıtlayıcı Olma	AGB	1,88	0,35	1	2	5,00	0,00	5	5
	GGB	1,88	0,35	1	2	5,00	0,00	5	5
Etkili Olma	AGB	2,63	0,52	2	3	5,00	0,00	5	5
	GGB	2,50	0,00	2	2	4,75	0,46	4	5
Yaratıcı Olma	AGB	2,13	0,35	2	3	4,50	0,53	4	5
	GGB	2,13	0,35	2	3	4,25	0,46	4	5
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma	AGB	8,13	1,25	6	10	19,38	0,75	18	20
Toplam Puan	GGB	7,75	1,16	6	10	18,87	0,64	18	20
Kabullenme	AGB	1,88	0,35	1	2	4,50	0,53	4	5
	GGB	1,50	0,53	1	2	4,63	0,52	4	5
Keyif Alma	AGB	2,50	0,53	2	3	4,88	0,35	4	5
	GGB	2,50	0,00	2	2	4,50	0,53	4	5
Sözel Pekiştireç Kullanma	AGB	1,63	0,52	1	2	4,50	0,53	4	5
	GGB	1,38	0,52	1	2	4,50	0,53	4	5
Sıcak Olma	AGB	2,38	0,52	2	3	4,75	0,46	4	5
	GGB	2,13	0,35	2	3	5,00	0,00	5	5
Duygusal İfade Edici Olma	AGB	3,00	0,00	3	3	5,00	0,00	5	5
	GGB	2,75	0,53	2	3	5,00	0,00	5	5
Duygusal-İfade Edici Olma	AGB	11,38	1,06	10	13	23,63	0,92	23	25
Toplam Puan	GGB	10,25	1,28	9	12	23,63	0,92	22	25
Başarı Odaklı Olma	AGB	1,00	0,00	1	1	2,75	0,46	2	3
	GGB	1,00	0,00	1	1	2,50	0,53	2	3
Yönlendirici Olma	AGB	1,00	0,00	1	1	2,38	0,52	2	3
	GGB	1,00	0,00	1	1	2,50	0,53	2	3
Etkileşim Hızı	AGB	1,75	0,46	1	2	3,00	0,00	3	3
	GGB	1,75	0,46	1	2	2,88	0,35	2	3
Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma	AGB	3,75	0,46	3	4	8,13	0,35	8	9
Toplam Puan	GGB	3,75	0,46	3	4	7,88	0,64	7	9
EDDÖ-TV Toplam Puan	AGB	23,25	2,44	19	27	51,13	0,99	50	53
	GGB	21,75	2,31	18	26	50,38	1,59	47	52

Not: AGB = Anında Geri Bildirim; GGB = Geç Geri Bildirim.

Araştırma sürecinde toplanan nitel veriler incelendiğinde ebeveynlerin görüşleri aşağıdaki gibidir: AGB-E2 ön görüşme sırasında “Genelde evde kaldığımızda nasıl zaman geçireceğiz inan bilemiyorum, bir şeyler öğreysin istiyorum ancak çoğu zaman ilgilenmiyor. Evet, bazen bir şeylerle oyalanıyor, oynuyor ama ne yapmak istiyor anlamıyorum o yüzden bir etkileşim olmuyor aramızda...”(AGB-E2, Ön görüşme 05.07.2022) şeklinde görüşlerini belirtirken AGB-E4 son görüşmede “Artık çocuğumla

oyarken onun bana ne mesaj verdiğini anlıyorum, bir oyuncacı eline aldığı anda ben de ne söylemem gerektiğini öğrendim...”(AGB-E4, Son görüşme 18.08.2022) ifade etmiştir. Ebeveynlerin bu görüşleri EDDÖ-TV alt stratejilerinden Duyarlı-Yanıtlayıcı olma boyutunun ön ve son test puanlarıyla tutarlılık göstermekte yani ön aşamada düşük olan bilgi ve uygulama düzeylerine ilişkin düşünceler son görüşmelerde ilerleme göstermektedir.

GGB-E2 ön görüşme esnasında düşünceleri “Yani tabi her anne baba gibi bizde hep doğru yapsın, her şeyi hemen kendiliğinden öğrensin istiyoruz ama çok uzun sürüyor hızlıca olmuyor işte...” (GGB-E2, 04.07.2022) şeklindeyken GGB-E8 son görüşmede “Çocuğumuz her şeyi doğru yapmak zorunda değil etkileşimde sürekli soru sorup doğru cevap alma derdinden çıktım açıkçası onun davranışlarına göre beklentilerim olunca daha rahat hissediyorum...”(GGB-E8, Son görüşme 19.08.2022) düşüncelerini belirtmiştir. Gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlerin bu görüşleri onlarla aynı grupta olan diğer ebeveynlerin EDDÖ-TV Başarı Odaklı-Yönlendirici olma alt stratejisinden aldıkları ön-son test puanlarını betimleyici boyuttur.

“Video gözlemleri notları; (ebeveyn ...) çocuğuyla nasıl etkileşime gireceği noktasında pek bir bilgiye sahip değil bu zamana kadar etraftan gördükleri ve duyduklarına göre hareket etme eğiliminde çocuk bir oyuncak ile yanına yaklaşıp etkileşim başlatma fırsatı sunuyor ancak bu fırsatları geçiriyor çünkü akli kendi yaptırmak istediğinde çocuk çok önemli değil... (Video Gözlem ve Saha Notları, 26.07.2022). ...(ebeveyn...) çocuk farklı oyuncaklarla oynamaya çalışıyor çocuğunu doğru gözlemlediği için anında çocuğun elindeki oyuncacı adlandırıyor ve yaptığı etkinliğe ilişkin yanıtlayıcı davranışlar sergiliyor (Video Gözlem ve Saha Notları, 16.07.2022). Bu kapsamda yukarıdaki araştırmacı notları ve video kayıtları incelendiğinde ebeveynlerin uygulama öncesinde çocuklarıyla deney öncesi etkileşim videoları ve koçluk uygulamalarındaki gözlemlerde Duyarlı-Yanıtlayıcı olma stratejilerinde sınırlı oldukları ancak uygulama sonrası etkileşim videolarında istedik yönde ilerlemeler gözlemlenmiştir. Bu veriler EDDÖ-TV ön-son test puanlarındaki değişimle paralellik göstermektedir.

Koçluk süreci teması boyutundaki ebeveyn görüşlerine bakıldığında; AGB-E6 ön görüşme sırasında “Uzaktan eğitimler şimdiye kadar bir işe yaramadı özellikle onunla öğretmenlerin yaptıkları ama burada belki benim eğitim almam ve sizin de süreci takip ediyor olmanız ilerleme sağlar bizlere...” (AGB-E6, Ön görüşme 06.07.2022) koçluk

sürecine ilişkin görüşlerini belirtirken AGB-E7 son görüşmede “Sizin sürekli kulaklıktan düzeltmeniz ne kadar çok yanlış şey yaptığımı görmemi sağladı bence güzel katkısı oldu hataları görmek adına...”(AGB-E7, Son görüşme 19.08.2022) ifade etmiştir.

GGB-E1 ön görüşme esnasında düşünceleri “Sizin uzaktan bize eğitim vermeniz güzel gibi ama videolar üzerine konuşunca ne kadar anlarım bilemiyorum yanımda olsanız belki daha iyi olabilir çünkü uzaktan eğitimler pek yararlı değil gibi...” (GGB-E1, 05.07.2022) gecikmiş geri bildirimle çevrimiçi koçluğa bakış açısını bu şekilde belirtirken, GGB-E3 son görüşmede “Yani çalışan bir babayım uzaktan eğitim almak çektiğimiz videoları sizinle tartışmak hem zaman tasarrufu sağladı hem de evden kolayca çok şey öğrendim...”(GGB-E3, Son görüşme 18.08.2022) düşüncelerini belirtmiştir.

Araştırmacının tutmuş olduğu araştırmacı günlüğündeki bazı ifadeler şu şekildedir; “ ... Çevrimiçi koçlukla anında ve gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlerin uygulama öncesi tedirginlikleri süreç ilerlemeye başladıkça dağılmış gözüküyor her iki gruptaki ebeveynler hem grupta eğitim hem de bireysel koçluk uygulamalarına yüksek motivasyonla katılıyor. Geri bildirim sürecinde anında ve gecikmiş gruptaki ebeveynler yanlış davranışlarının farkına varıp düzeltmelere gidiyorlar istedik düzeyde ilerleme mevcut...” (Araştırmacı Günlüğü, 08-11.08.2022). Ebeveynlerin koçluk süreci temasının alt teması olan anında ve gecikmiş geri bildirim türlerine ilişkin bu görüşleri ve araştırmacı günlüğünde sürece ilişkin bakış açısı EDDÖ-TV ön ve son test puanlarındaki değişimle tutarlılık göstermektedir. Yani uygulama öncesi pek olumlu olmayan anında ve gecikmiş geri bildirimle çevrimiçi koçluğa dair bakış açısı son görüşmelerde EDDÖ-TV stratejilerini bu yolla istedik düzeyde öğrenip uyguladıklarına ışık tutmakta ve bu bilgi aktarım yollarına karşı olumlu bakış açısı geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca koçluk süreci temasındaki ebeveynlerin görüşlerindeki bu değişim EDDÖ-TV ön-son test puanlarındaki değişimle benzer yönde ilerlemeyi açıklamaktadır çünkü ebeveynler kullanılan koçluk uygulamasındaki geri bildirim türünden istedik yönde istifade ettiği puanlardaki artışla benzer özelliktedir. Ön test puanları bağlamında yapılan ikili karşılaştırma sonucu Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. *Anında ve gecikmiş geri bildirim uygulamaları EDDÖ-TV ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları*

Puanlar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Duyarlı Olma	AGB	8	9,50	76,00	24,000	-1,000	,317
	GGB	8	7,50	60,00			
Yanıtlayıcı Olma	AGB	8	8,50	68,00	32,000	0,000	1,000
	GGB	8	8,50	68,00			
Etkili Olma	AGB	8	9,00	72,00	28,000	-,488	,626
	GGB	8	8,00	64,00			
Yaratıcı Olma	AGB	8	8,50	68,00	32,000	0,000	1,000
	GGB	8	8,50	68,00			
Kabullenme	AGB	8	10,00	80,00	20,000	-1,567	,117
	GGB	8	7,00	56,00			
Keyif Alma	AGB	8	8,50	68,00	32,000	0,000	1,000
	GGB	8	8,50	68,00			
Sözel Pekiştireç Kullanma	AGB	8	9,50	76,00	24,000	-0,968	,333
	GGB	8	7,50	60,00			
Sıcak Olma	AGB	8	9,50	76,00	24,000	-1,118	,264
	GGB	8	7,50	60,00			
Duygusal İfade Edici Olma	AGB	8	9,50	76,00	24,000	-1,464	,143
	GGB	8	7,50	60,00			
Başarı Odaklı Olma	AGB	8	8,50	68,00	32,000	0,000	1,000
	GGB	8	8,50	68,00			
Yönlendirici Olma	AGB	8	8,50	68,00	32,000	0,000	1,000
	GGB	8	8,50	68,00			
Etkileşim Hızı	AGB	8	8,50	68,00	32,000	0,000	1,000
	GGB	8	8,50	68,00			

Not: AGB = Anında Geri Bildirim; GGB = Geç Geri Bildirim.

Tablo 3.3'te sunulan karşılaştırma sonuçları incelendiğinde puan sırası ile; duyarlı olma ($U = 24,00$; $p > ,05$), yanıtlayıcı olma ($U = 32,00$; $p > ,05$), etkili olma ($U = 28,00$; $p > ,05$), yaratıcı olma ($U = 32,00$; $p > ,05$), duyarlı yanıtlayıcı olma toplam puan ($U = 24,00$; $p > ,05$), kabullenme ($U = 20,00$; $p > ,05$), keyif alma ($U = 32,00$; $p > ,05$), sözel pekiştireç kullanma ($U = 24,00$; $p > ,05$), sıcak olma ($U = 24,00$; $p > ,05$), duygusal ifade edici olma ($U = 24,00$; $p > ,05$), duygusal-ifade edici olma toplam puan ($U = 25,00$; $p > ,05$), başarı odaklı olma ($U = 32,00$; $p > ,05$), yönlendirici olma ($U = 32,00$; $p > ,05$) ve etkileşim hızı ($U = 32,00$; $p > ,05$), başarı odaklı-yönlendirici olma toplam puan ($U = 32,00$; $p > ,05$) ve EDDÖ-TV toplam puan ($U = 19,00$; $p > ,05$) bağlamlarında AGB ve GGB grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Farklı bir ifade ile başlangıçta AGB ve GGB gruplarının EDDÖ-TV'ye göre davranış düzeylerin birbirine benzerdir.

Araştırma sürecinde toplanan nitel veriler incelendiğinde ebeveynlerin görüşleri şu şekildedir:

GGB-E5 ön görüşme sırasında ““Sıradan oluyor etkileşimler çoğu istediğim şeyi yapamayınca istemsiz geriliyorum belki doğru yaklaşamıyorum çok gülip eğlendiğimiz bir etkileşim var aramızda diyemem...” (GGB-E5, ön görüşme 04.07.2022) şeklinde görüşünü belirtirken, bir diğer ebeveynin “Çoğu zaman oynarken kendi başına oynamayı tercih ediyor ben de o sırada dinlenmiş oluyorum açıkçası diğer zamanlar hareketli olduğu için yoruyor beni ya da bazen onu izliyorum ama nasıl oynamam lazım ne demem lazım bilmediğimden sadece izliyorum bir şeyler gösterirse onlara cevap veriyorum işte...” (AGB-E1, ön görüşme 06.07.2022) ifadeleri EDDÖ-TV alt stratejisi olan Duygusal İfade Edici Olma boyutunda her iki geri bildirim grubunda ebeveynlerin görüşleri aldıkları EDDÖ-TV düşük ön test puanlarıyla benzerdir.

Ayrıca bu kapsam araştırmacının uygulama öncesi video gözlem kayıtlarından elde ettiği nitel veriler ise: (ebeveyn ...) *çocuk aslında oyun oynamak ve keyif almak istiyor ebeveyn oyun oynamanın çocuktaki karşılığı olan keyif alma duygusunun farkında değil bir zorunlulukmuş gibi davranıyor ve süreci biran önce bitirme derdine düşmüş şekilde davranıyor duygularını ortaya koymuyor...*, “...(ebeveyn...) etkileşimde çocuk aslında kendi performansına göre bazı şeyleri başarıyor doğru tepkileri var ama ebeveyn bunları görmüyor aferin deyip çocuğuna sarılıp onu motive etmek yerine hemen başka etkinliğe geçiyor” (Video Gözlem ve Saha Notları, 04.08.2022).

Anında ve gecikmiş geri bildirim alan ebeveynleri ön görüşmelerde nitelikli etkileşim teması altında EDDÖ-TV alt stratejisi olan Duygusal İfade Edici Olma boyutuna ilişkin görüşleri düşük ön test puanlarıyla paraleldir. Ebeveynlerin etkileşim videolarından elde edilen video gözlem notlarında ortaya koydukları performanslara ilişkin görüşlerde tüm verileri doğrular niteliktedir.

Uygulanan program sonrasında ebeveynlerin davranışlarında yaşanan değişikliğe ilişkin program etkililiğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen ön test son test karşılaştırma sonuçları ise AGB için Tablo 3.4’te ve GGB için Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Anında geri bildirim grubu EDDÖ-TV ön test-son test karşılaştırma sonuçlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Puanlar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	η^2
Duyarlı Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,565 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Yanıtlayıcı Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,714 ^b	,007**	0,96
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Etkili Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,598 ^b	,009**	0,92
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Yaratıcı Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,598 ^b	,009**	0,92
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma Toplam Puan	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,539 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Kabullenme	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,598 ^b	,009**	0,92
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Keyif Alma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,565 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Sözel Pekiştireç Kullanma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,588 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Sıcak Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,565 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Duygusal İfade Edici Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,828 ^b	,005**	0,99
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Duygusal-İfade Edici Olma Toplam Puan	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,539 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Başarı Odaklı Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,640 ^b	,008**	0,93
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Yönlendirici Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,598 ^b	,009**	0,92
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Etkileşim Hızı	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,640 ^b	,008**	0,93
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma Toplam Puan	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,598 ^b	,009**	0,92
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
EDDÖ-TV Toplam Puan	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,536 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					

Not: b= Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 3.4’te sunulan ön test ve son test karşılaştırma sonuçlarına göre; duyarlı olma ($z = -2,565$; $p < ,05$), yanıtlayıcı olma ($z = -2,714$; $p < ,05$), etkili olma ($z = -2,598$; $p < ,05$), yaratıcı olma, ($z = -2,598$; $p < ,05$), duyarlı yanıtlayıcı olma toplam puan ($z = -2,536$; $p < ,05$), kabullenme ($z = -2,598$; $p < ,05$), keyif alma ($z = -2,565$; $p < ,05$), sözel pekiştireç kullanma ($z = -2,588$; $p < ,05$), sıcak olma ($z = -2,565$; $p < ,05$), duygusal ifade edici olma ($z = -2,828$; $p < ,05$), duygusal-ifade edici olma toplam puan ($z = -2,539$; $p < ,05$), başarı odaklı olma ($z = -2,640$; $p < ,05$), yönlendirici olma ($z = -2,598$; $p < ,05$), etkileşim hızı ($z = -2,640$; $p < ,05$), başarı odaklı-yönlendirici olma toplam puan ($z = -2,598$; $p < ,05$) ve EDDÖ-TV toplam puan ($z = -2,536$; $p < ,05$) türlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğine tüm puan türlerinde de pozitif sıralarda yer alan yani ön test sonucuna göre puanını artıran kişi sayısının 8 olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile tüm katılımcılar tüm puan türlerinde ön test sonuçlarına göre son test sonuçlarında istatistiksel bir artış yaşamış, programdan fayda sağlamıştır. Yaşanan değişime ilişkin sonuçlar Tablo 3.2’de sunulan puan ortalamalarına yansımıştır. Örneğin duyarlı olma puan türünde AGB ön test ortalaması $\bar{X} = 1,50$ iken son test puan ortalamasının $\bar{X} = 4,88$ olduğu görülmektedir.

Araştırma sürecinde anında geri bildirim alan ebeveynlerle ön ve son görüşmelerde toplanan nitel veriler incelendiğinde ebeveynlerin görüşleri aşağıdaki gibidir: AGB-E3 ön görüşme sırasında “*Biraz sinirli olabiliyorum etkileşimlerde çünkü istediğimde tepki vermiyor ben de kızıyorum o yüzden babayla oynamayı seviyor ...*” (AGB-E3, ön görüşme 06.07.2022) şeklinde görüşünü belirtirken son görüşmede AGB-E1 “*Önceden bazı durumlarda gergin olduğumdan iyi doğru yaptığı şeyleri de göremiyordum o anlarda güzel şeyler söylemeyi bırak gülümsemiyordum bile ama artık keyif alıyorum onu cesaretlendirmeye çalışıyorum yanlış yapsa da olsun deyip sarılıyorum o da cesaretleniyor yapmak için çaba harcıyor...*” (AGB-E1, son görüşme 16.08.2022) ifadeleri EDDÖ-TV alt stratejisi olan Duygusal İfade Edici Olma boyutunda anında geri bildirim grubundaki tüm ebeveynlerin görüşlerine birkaç örnek olarak gösterilebilir. Bu gruptaki ebeveynlerin aldıkları EDDÖ-TV düşük ön-son test puanlarıyla ön-son görüşmelerde EDDÖ-TV stratejilerine ilişkin değişimlerin benzer olduğu görülmektedir.

Yine araştırmacının uygulama öncesi ve sonrası araştırmacı günlüğünde bu durum ise: *anında geri bildirim alan grubundaki ebeveynler çocuklarıyla oyun oynadıklarının farkında olmadan sürekli ciddi ve çocuğun oyun keyfine dikkat etmeden gergin bir şekilde etkileşim kurma eğiliminde çocuğun bu gergin ortamda ebeveynlerden sıcaklık görmesi bir*

tebessüm alması bile zor” (Araştırmacı Günlüğü, 26–29.07.2022). “Ebeveynler nitelikli yetişkin stratejilerine ilişkin uygulamalar sonrasında farkındalıklarını artırarak daha çok çocuklarına sarılıp güzel sözler söylemeye ve gerektiğinde sarılarak çocuklarını cesaretlendirmeye başladı bu aslında onların çocuklarıyla kurdukları etkileşimden keyif aldıklarının da bir göstergesi olabilir...” (Araştırmacı Günlüğü, 15–19.08.2022).

Anında geri bildirim alan ebeveynleri ön ve son görüşmelerde nitelikli etkileşim teması altında EDDÖ-TV alt stratejisi olan Duygusal İfade Edici Olma boyutuna ilişkin görüşleri düşük ön test ve yüksek son test puanlarıyla paraleldir. Ebeveynlerin etkileşim videolarından elde edilen video gözlem notlarında ortaya koydukları performanslara ilişkin görüşlerde tüm verileri doğrular boyuttadır. Yine bu veriler tüm ebeveynlerin görüşleriyle paralel niteliktedir. GGB grubunun ön test son test karşılaştırma sonuçları Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5’te yer alan ön test son test karşılaştırma sonuçlarına göre sırasıyla; duyarlı olma ($z = -2,598; p < ,05$), yanıtlayıcı olma ($z = -2,714; p < ,05$), etkili olma ($z = -2,640; p < ,05$), yaratıcı olma, ($z = -2,588; p < ,05$), duyarlı yanıtlayıcı olma toplam puan ($z = -2,536; p < ,05$), kabullenme ($z = -2,588; p < ,05$), keyif alma ($z = -2,585; p < ,05$), sözel pekiştireç kullanma ($z = -2,549; p < ,05$), sıcak olma ($z = -2,714; p < ,05$), duygusal ifade edici olma ($z = -2,585; p < ,05$), duygusal ifade edici olma ($z = -2,5527; p < ,05$), başarı odaklı olma ($z = -2,585; p < ,05$), yönlendirici olma ($z = -2,585; p < ,05$) etkileşim hızı ($z = -2,714; p < ,05$), başarı odaklı-yönlendirici olma toplam puan ($z = -2,588; p < ,05$) ve EDDÖ-TV toplam puan ($z = -2,527; p < ,05$) türlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Puan değişimindeki yönler ve kişi sayıları incelendiğinde yine tüm puan türlerinde tüm katılımcıların son test puanlarının daha yüksek olduğu, 8 katılımcının tamamının pozitif sırada yer aldığı görülmüştür. Tablo 3.2’de sunulan puan ortalamaları yaşanan değişimleri göstermektedir. Örneğin yanıtlayıcı olma puan türünde ön test ortalaması $\bar{X} = 1,88$ iken son test puan ortalamasının $\bar{X} = 4,88$ ’e yükseldiği görülmektedir. Hem AGB hem de GGB grubunda yer alan tüm katılımcıların programdan fayda sağladığı belirlenmiştir.

Tablo 3.5. Gecikmiş geri bildirim grubu EDDÖ-TV ön test-son test karşılaştırma sonuçlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Puanlar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	η^2
Duyarlı Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,598 ^b	,009**	0,92
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Yanıtlayıcı Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,714 ^b	,007**	0,96
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Etkili Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,640 ^b	,008**	0,93
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Yaratıcı Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,588 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma Toplam Puan	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,536 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Kabullenme	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,588 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Keyif Alma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,585 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Sözel Pekiştirme	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,549 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Kullanma Sıcak Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,714 ^b	,007**	0,96
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Duygusal İfade Edici Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,585 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Duygusal-İfade Edici Olma Toplam Puan	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,527 ^b	,012*	0,89
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Başarı Odaklı Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,585 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Yönlendirici Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,585 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Etkileşim Hızı	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,714 ^b	,007**	0,96
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma Toplam Puan	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,588 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
EDDÖ-TV Toplam Puan	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,527 ^b	,012*	0,89
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					

Not: b= Negatif sıralar temeline dayalı.

Araştırma sürecinde gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlerle ön ve son görüşmelerde toplanan nitel veriler incelendiğinde ebeveynlerin görüşleri aşağıdaki gibidir: GGB-E4 ön görüşme sırasında “*“Pek bir şey olmuyor aramızda, bakıyorum bazı anneler oturuyor güzel güzel oynuyor çocuğuyla işte mesela kumandayla bile oynuyorlar onu uçak yapıyorlar, oyun hamurlarından değişik şeyler çalışıyorlar açıkçası ben pek bu tür şeyler yapamıyorum nasıl oynayacağız bilemiyorum doğrusu...”* (GGB-E4, ön görüşme 06.07.2022) şeklinde görüşünü belirtirken son görüşmede GGB-E1 “*Önümde o kadar çok etkileşim kuracağım araç gereç varmış ve her dokunduğu gittiği yer artık onunla oynamak için güzel fırsat oldu gözlerim açıldı resmen...”* (GGB-E1, son görüşme 17.08.2022) düşünceleri EDDÖ-TV alt boyutundaki duyarlı-yanıtlayıcı olma stratejilerinin genelindeki düşük ön test ve yükselmiş son test puanlarıyla paralel cevaplar olarak görülmektedir. Bu görüşler ebeveynlerin daha düşük düzeyde kurdukları etkileşimden daha yaratıcı bir şekilde etkili etkileşim kurmaya doğru yönlendiklerini göstermektedir.

Yine araştırmacının gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlere ilişkin uygulama öncesi ve sonrası saha notu ve video kayıtları gözlemleri incelendiğinde “*(ebeveyn ...) etkileşimin ilk dakikasından sonuna kadar sürekli süreci kontrol etmeye çalışıyor artık çocuk babacım bana bak, hadi bu puzzle tak bunu çıkar şeklinde söylemlere duyarsız hale geldi çünkü ilgisini takip etmeyen ve sürekli kendi istediği şeyi yaptırmaya çalışan bir ebeveyn...*”, (Video Gözlem ve Saha Notları, 06.07.2022). “*...(ebeveyn...) çocuğun yaşını performansını ve özelliklerinin farkında davranıyor aceleyle farklı etkinliklere geçmek yerine bir etkinliği daha nitelikli ve yönlendirici olmadan çocuğun hızıyla ilerleyerek tamamlıyor...*”(Video Gözlem ve Saha Notları, 10.08.2022). Bu kayıtlar gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlerin Başarı Odaklı Yönlendirici olma EDDÖ-TV ön ve son test puanlarındaki ilerlemeyi açıklamaktadır. Ebeveynlerin çocuklarını sürekli yönlendirmek yerine çocuklarının hızında etkileşim kurmaya doğru bir eğilim içinde olduklarını göstermektedir. Yaşanan program etkililiğinin sunulan geri bildirim türüne göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi için son test puanları bağlamında yapılan analiz sonuçları Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Anında ve gecikmiş geri bildirim uygulamaları EDDÖ-TV son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Puanlar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Duyarlı Olma	AGB	8	8,50	68,00	32,000	,000	1,000
	GGB	8	8,50	68,00			
Yanıtlayıcı Olma	AGB	8	8,50	68,00	32,000	,000	1,000
	GGB	8	8,50	68,00			
Etkili Olma	AGB	8	9,50	76,00	24,000	-1,464	,143
	GGB	8	7,50	60,00			
Yaratıcı Olma	AGB	8	9,50	76,00	24,000	-1,000	,317
	GGB	8	7,50	60,00			
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma Toplam Puan	AGB	8	10,06	80,50	19,500	-1,431	,152
	GGB	8	6,94	55,50			
Kabullenme	AGB	8	8,00	64,00	28,000	-,488	,626
	GGB	8	9,00	72,00			
Keyif Alma	AGB	8	10,00	80,00	20,000	-1,567	,117
	GGB	8	7,00	56,00			
Sözel Pekiştireç Kullanma	AGB	8	8,50	68,00	32,000	,000	1,000
	GGB	8	8,50	68,00			
Sıcak Olma	AGB	8	7,50	60,00	24,000	-1,464	,143
	GGB	8	9,50	76,00			
Duygusal İfade Edici Olma	AGB	8	8,50	68,00	32,000	,000	1,000
	GGB	8	8,50	68,00			
Duygusal-İfade Edici Olma Toplam Puan	AGB	8	8,25	66,00	30,000	-,224	,823
	GGB	8	8,75	70,00			
Başarı Odaklı Olma	AGB	8	9,50	76,00	24,000	-1,000	,317
	GGB	8	7,50	60,00			
Yönlendirici Olma	AGB	8	8,00	64,00	28,000	-,488	,626
	GGB	8	9,00	72,00			
Etkileşim Hızı	AGB	8	9,00	72,00	28,000	-1,000	,317
	GGB	8	8,00	64,00			
Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma Toplam Puan	AGB	8	9,38	75,00	25,000	-,968	,333
	GGB	8	7,63	61,00			
EDDÖ-TV Toplam Puan	AGB	8	9,50	76,00	24,000	-,879	,379
	GGB	8	7,50	60,00			

Tablo 3.6’da yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre; duyarlı olma ($U = 32,00$; $p > ,05$), yanıtlayıcı olma ($U = 32,00$; $p > ,05$), etkili olma ($U = 24,00$; $p > ,05$), yaratıcı olma ($U = 24,00$; $p > ,05$), duyarlı yanıtlayıcı olma toplam puan ($U = 19,50$; $p > ,05$), kabullenme ($U = 28,00$; $p > ,05$), keyif alma ($U = 20,00$; $p > ,05$), sözel pekiştireç kullanma ($U = 32,00$; $p > ,05$), sıcak olma ($U = 24,00$; $p > ,05$), duygusal ifade edici olma ($U = 32,00$; $p > ,05$), duygusal-ifade edici olma toplam puan ($U = 30,00$; $p > ,05$), başarı odaklı olma ($U = 24,00$; $p > ,05$), yönlendirici olma ($U = 28,00$; $p > ,05$), etkileşim hızı ($U = 28,00$; $p > ,05$) başarı odaklı-yönlendirici olma toplam puan ($U = 25,00$; $p > ,05$) ve EDDÖ-TV toplam puan ($U = 24,00$; $p > ,05$) puan türleri bağlamlarında AGB ve GGB

gruplarının son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak AGB ve GGB gruplarında yer alan katılımcı ebeveynlerin EDDÖ-TV puanlarının başlangıçta birbirine benzer olduğu; her iki grubunda son test puanlarında anlamlı bir yükselme yaşandığı ve yaşanan yükselmenin iki grupta da benzer seviyelerde oldukları görülmüştür. Uygulama AGB ve GGB grupları içinde etkili bulunmuştur. AGB ve GGB uygulamaların etkililikleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırma sürecinde toplanan nitel veriler incelendiğinde ebeveynlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

AGB-E8 son görüşme sırasında “*“Benim farkındalığım arttıkça artık çok sıkıştırmıyorum onu takip ediyorum ve görebiliyorum çocuğumun ilgisini anlıyorum artık bu durum ona da keyif veriyor...”* (AGB-E8, son görüşme 17.08.2022) şeklinde görüşünü belirtirken “*Eskiden daha çok soru soruyor ve birçok etkinlik yaptırmaya çalışıyordum ama şimdi onunla gülüp eğleniyoruz böyle olunca bana daha çok yaklaşıyor ve oyun oynamak istiyor önceden resmen kaçıyordu...”* (AGB-E1, son görüşme 16.08.2022) ifadeleri EDDÖ-TV tüm alt stratejilerinde ebeveynlerin değişimiyle tutarlıdır. Hem gecikmiş hem de anında geri bildirim grubunda ebeveynlerin görüşleri yükselen EDDÖ-TV son test puanlarıyla benzerdir.

Ayrıca bu kapsam araştırmacının uygulama öncesi video gözlem kayıtlarından elde ettiği nitel veriler ise: *(ebeveyn ...) çocuk aslında oyun oynamak ve keyif almak istiyor ebeveyn oyun oynamanın çocuktaki karşılığı olan keyif alma duygusunun farkında değil bir zorunlulukmuş gibi davranıyor ve süreci biran önce bitirme derdine düşmüş şekilde davranıyor duygularını ortaya koymuyor...”*, “*...(ebeveyn...) etkileşimde çocuk aslında kendi performansına göre bazı şeyleri başarıyor doğru tepkileri var ama ebeveyn bunları görmüyor aferin deyip çocuğuna sarılıp onu motive etmek yerine hemen başka etkinliğe geçiyor”* (Video Gözlem ve Saha Notları, 04.08.2022).

Anında ve gecikmiş geri bildirim alan ebeveynleri son görüşmelerde nitelikli etkileşim teması altında EDDÖ-TV tüm alt stratejilerine ilişkin görüşleri yükselen son test puanlarıyla paraleldir. Öncesinde EDDÖ-TV alt stratejilerini kullanmaya ilişkin hem ön-son test puanları hem de görüşmelerdeki bakış açıları ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerde nitelikli ebeveynlik stratejilerini süreçte kullanmadıklarını ve farkında olmadıklarını göstermektedir. Ancak uygulamanın hem deney-I hem de deney-II boyutlarında anında ve gecikmiş bildirimle koçluk alan ebeveynler artık çocuklarının

ilgilerinin farkında duyarlı yanıtlayıcı bir şekilde etkileşimi sürdürmekte ayrıca süreçten keyif alır bir şekilde çocuklarına yaklaşmaktadır. Ayrıca çocuklarını sürekli yönlendiren ve oyun oynarken bile bir şeyler başarmasını isteyen ebeveynlikten çıkıp çocuklarının performanslarının farkında olarak nitelikli zaman geçirdiklerini bize göstermektedir. Burada sunulan koçluk uygulamasında anında ve gecikmiş geri bildirim sunulması ebeveynlerin EDDÖ-TV alt stratejilerini her iki grupta da istedik şekilde öğrendiklerini ve bu becerileri çocuklarıyla kurdukları etkileşimlere yansıttığı görülmüştür. Geri bildirimin anında ve gecikmiş sunulması ebeveynlere bu stratejileri yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulama fırsatı vermiştir.

3.1.2 Ebeveynlerin EKA puanlarına ilişkin analizler

Ebeveynlerin dahil oldukları program kapsamında EKA puanları alınmıştır. Ebeveynlerin programdan sağladıkları faydayı temsil eden program etkililiğinin belirlenmesi için ön test son test karşılaştırmaları yapılmıştır. Ayrıca hem program öncesi AGB ve GGB gruplarında yer alan ebeveyn gruplarının benzer olup olmadığını hem de program sonrasında sağlanan faydanın benzer olup olmadığını belirlenmesi için ikili karşılaştırma analizleri de yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizlerin sunumu Tablo 3.7’de yer alan betimleyici istatistikler ile başlamaktadır.

Tablo 3.7’de sunulan hem AGB hem de GGB gruplarının EKA’ya ilişkin tüm alt boyutlarda son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlenmesi için karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Gerçekleştirilen karşılaştırma analizleri başlangıç düzeyini ifade eden ön test puanları açısından AGB ve GGB arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlenmesidir.

Tablo 3.7. EKA puanlarının ön test-son test bağlamında betimleyici istatistikleri (yüzde-frekans)

Puanlar		Ön Test				Son Test			
		Ort.	SS.	Min.	Max.	Ort.	SS.	Min.	Max.
Yanıt Beklemeden	AGB	3,75	1,04	3	5	11,50	2,14	7	14
Model Olma	GGB	4,13	0,83	3	5	10,75	1,16	10	13
Seçenek Sunma	AGB	0,63	0,74	0	2	6,00	2,07	4	10
	GGB	0,88	0,99	0	2	5,13	0,35	5	6
Genişletme	AGB	1,00	0,76	0	2	6,13	1,73	4	9
	GGB	0,88	0,64	0	2	6,00	1,31	4	8
Talep Etme Model Olma	AGB	0,75	1,16	0	3	7,63	2,45	4	12
	GGB	0,63	1,06	0	3	5,25	1,75	3	8
Doğru Sorular Sorma	AGB	0,50	0,76	0	2	4,63	1,41	3	7
	GGB	0,75	1,04	0	3	3,88	0,99	3	6
Bekleme Süreli Öğretim	AGB	1,00	0,76	0	2	5,75	0,89	4	7
	GGB	0,50	0,76	0	2	4,50	1,51	2	7
İpucu Sunma	AGB	2,50	0,93	1	4	6,13	1,36	4	8
	GGB	3,25	1,04	2	5	5,88	1,81	4	9
Ulaşılmaz Hale Getirme	AGB	0,25	0,46	0	1	4,50	1,41	2	6
	GGB	0,00	0,00	0	0	4,13	0,83	3	6
Sınırlı Oranda Ver	AGB	0,13	0,35	0	1	3,75	1,49	2	6
	GGB	0,13	0,35	0	1	3,25	0,89	2	4
Eksik Bırak	AGB	0,00	0,00	0	0	3,00	0,76	2	4
	GGB	0,25	0,46	0	1	2,88	0,83	2	4
Şaşırtıcı Beklenmedik Durum Yaratma	AGB	0,13	0,35	0	1	3,50	1,41	2	6
	GGB	0,13	0,35	0	1	3,38	1,30	2	6

Araştırmada toplanan nitel veriler incelendiğinde ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma temasının alt teması olan kullanılan stratejilere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

AGB-E1 ön görüşme sırasında “Çok bir şey uyguladığım olmuyor hocam oyuncaklarıyla oynuyoruz bazen soru soruyorum, kitaplar var onlardan çalışıyoruz genelde bu şekilde...”(AGB-E1, Ön görüşme 06.07.2022) şeklinde görüşünü belirtirken AGB-E5 son görüşmede “İlgisine göre gidiyoruz artık seçenek sunuyorum hangisini isterse biri de hemen istediğini vermiyorum söylettiriyorum bekliyorum...”(AGB-E5, Son görüşme 18.08.2022) ifade etmiştir. Ebeveynlerin bu görüşleri EKA alt stratejilerinde anında geri bildirim alan ebeveynlerin uygulama öncesi doğal öğretim stratejilerine başvurmadan evdeki oyuncak ve kitaplarla etkileşim içinde olmaya çalıştıklarına işaret etmektedir. Uygulama sonrası ise ebeveynlerin doğal öğretim stratejileri kullanma temasında seçenek sunma, bekleme süreli öğretim ve talep etme-model olma gibi farklı stratejileri işe vuruk kullandıklarını göstermektedir. Bu bilgiler EKA ön-son test puanlarındaki ilerlemeyle paralel boyuttur.

GGB-E2 ön görüşme esnasında düşünceleri “Öğretmenlerimizden gördüklerimi yapmaya çalışıyorum bu uygulamada sizden de çok şey öğrenip yaparım herhalde...” (GGB-E2, 04.07.2022) şeklindeyken GGB-E6 son görüşmede “Bana farkındalık kazandırdınız izlediğimiz videolarda siz söyleyene kadar bir şeyler yapıyorum sanmıştım ama şimdi farkındayım çevreyi düzenlemek bunlardan biri mesela...”(GGB-E6, Son görüşme 19.08.2022) düşüncelerini belirtmiştir. Gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlerin bu görüşleri onlarla aynı grupta olan diğer ebeveynlerin EKA alt stratejilerini kullanma boyutunda ön-son test puanlarını betimleyici boyuttur.

“Video gözlemleri notları; (ebeveyn ...) etkileşimlerde belirli bir strateji kullanımı yok en basitinden ipucu sunumu bile sınırlı sayıda bazı şeyleri duymuşlar, izlemişler ancak tam olarak ne olduğu konusunda fikir sahibi olmadıkları için uygulamaya yansımıyor... (Video Gözlem ve Saha Notları, 26.07.2022). ...(ebeveyn...) stratejilerin tamamını uygulamaya çalışıyorlar ancak en önemlisi hangi stratejiyi ne amaçla kullanmalarının gereğini anlamış durumdalar (Video Gözlem ve Saha Notları, 19.8.2022). Bu kapsamda yukarıdaki araştırmacı notları ve video kayıtlarındaki bulgular uygulama öncesi ve sonrası süreçte çocuklarıyla etkileşim videoları ve koçluk uygulamalarındaki gözlemlerde EKA stratejilerinde sınırlı oldukları ancak uygulama sonrası doğal öğretim stratejilerini kullanmada istedik yönde ilerlemeler gözlemlenmiştir. Bu veriler EKA ön-son test puanlarındaki değişimle paraleldir.

Koçluk süreci teması boyutundaki ebeveyn görüşlerine bakıldığında; AGB-E8 ön görüşme sırasında “Çevrimiçi eğitimleri dinledik hep ama genelde anlatılıp bitti sonrasında nasıl uyguluyoruz ederiz pek bir yararı olmadı...” (AGB-E8, Ön görüşme 06.07.2022) koçluk sürecine ilişkin görüşlerini belirtirken AGB-E7 son görüşmede “Tam o anda sizin kulaklıktan yönlendirmenizle fırsatları gördüm hemen düzelttim kendimi ve bu yöntemleri kullanmayı daha net öğrendim hocam...”(AGB-E7, Son görüşme 19.08.2022) ifade etmiştir.

GGB-E1 ön görüşme esnasında düşünceleri “Biraz video çekip atmak zor gibi yani öğrendiklerimi size videoda anlatmak biraz zor geldi şimdi düşününce...” (GGB-E1, 05.07.2022) gecikmiş geri bildirimle çevrimiçi koçluğa bakış açısını bu şekilde belirtirken, GGB-E3 son görüşmede “Tekrar sizinle izleyince hem daha iyi anladım hatta sizden sonra videolara sizin söylediklerinize göre bir daha bakınca öğrendiklerimi az aktarmışım onu anladım...”(GGB-E3, Son görüşme 18.08.2022) düşüncelerini belirtmiştir.

Araştırmacının tutmuş olduğu araştırmacı günlüğündeki bazı ifadeler şu şekildedir; “ ... Geri bildirimlerde öğrenme aşamaları biraz farklı gidiyor anında geri bildirimde stratejilerin doğru şekilde kullanımına ilişkin geri bildirimlerde ebeveynler biraz heyecanlanıyor tam performans göstermiyor ancak gecikmiş video geri bildiriminde üzerinde daha fazla durduğumuz için bir sonraki uygulamada hatalarını çabuk düzeltmiş halde performans gösteriyorlar...” (Araştırmacı Günlüğü, 15-19.08.2022).

Ebeveynlerin koçluk süreci temasının alt teması olan geri bildirim türlerine ilişkin görüşleri ve araştırmacı günlüğündeki bulgular EKA ön ve son test puanlarındaki değişimle tutarlıdır. Anında geri bildirimde ebeveynlerin geri bildirimi o esnada anlayıp uygulamaları zor olsa da bir sonraki uygulamada bunu öğrenerek performans göstermelerini sağlamıştır. Gecikmiş geri bildirimlerde ise video üzerinde konuşmak ebeveynlerin sonraki uygulamalara daha hazırlıklı gelmelerine ve yanlışlarını istedik yönde değiştirmelerini sağlamıştır. Bu bulgular EKA ön-son testlerindeki artış yönüyle benzerdir. Ön test puanları bağlamında yapılan ikili karşılaştırma sonucu Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Anında ve gecikmiş geri bildirim uygulamaları EKA ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

Puanlar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Yanıt Beklemeden	AGB 8	7,56	60,50	24,500	-0,849	,396
Model Olma	GGB 8	9,44	75,50			
Seçenek Sunma	AGB 8	8,00	64,00	28,000	-0,456	,648
	GGB 8	9,00	72,00			
Genişletme	AGB 8	8,88	71,00	29,000	-0,352	,725
	GGB 8	8,13	65,00			
Talep Etme Model	AGB 8	8,63	69,00	31,000	-0,121	,903
Olma	GGB 8	8,38	67,00			
Doğru Sorular Sorma	AGB 8	8,00	64,00	28,000	-0,471	,637
	GGB 8	9,00	72,00			
Bekleme Süreli	AGB 8	10,00	80,00	20,000	-1,359	,174
Öğretim	GGB 8	7,00	56,00			
İpucu Sunma	AGB 8	6,94	55,50	19,500	-1,374	,170
	GGB 8	10,06	80,50			
Ulaşılmaz Hale	AGB 8	9,50	76,00	24,000	-1,464	,143
Getirme	GGB 8	7,50	60,00			
Sınırlı Oranda Ver	AGB 8	8,50	68,00	32,000	0,000	1,000
	GGB 8	8,50	68,00			
Eksik Bırak	AGB 8	7,50	60,00	24,000	-1,464	,143
	GGB 8	9,50	76,00			
Şaşırtıcı	AGB 8	8,50	68,00	32,000	0,000	1,000
Beklenmedik Durum Yaratma	GGB 8	8,50	68,00			

Tablo 3.8’de sunulan karşılaştırma sonuçlarına göre sırasıyla; yanıt beklemeden model olma ($U = 24,50; p > ,05$), seçenek sunma ($U = 38,00; p > ,05$), genişletme ($U = 29,00; p > ,05$), talep etme model olma ($U = 31,00; p > ,05$), doğru sorular sorma ($U = 28,00; p > ,05$), bekleme süreli öğretim ($U = 20,00; p > ,05$), ipucu sunma ($U = 19,50; p > ,05$), ulaşılmaz hale getirme ($U = 24,00; p > ,05$), sınırlı oranda verme ($U = 32,00; p > ,05$), eksik bırak ($U = 24,00; p > ,05$) ve şaşırtıcı beklenmedik durum yaratma ($U = 32,00; p > ,05$) puan türleri bağlamlarında AGB ve GGB gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Farklı bir ifade ile müdahale öncesinde AGB ve GGB gruplarında yer alan ebeveynler EKA bağlamında benzer düzeydedirler.

Araştırma sürecinde toplanan nitel veriler incelendiğinde ebeveynlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

GGB-E6 ön görüşme sırasında “*Kendi okuduğum kitaplarda yazarları yapmaya çalışıyorum anlamak tabi zor karmaşık o tarz uygulamalar yapmak o yöntemleri kullanmak...*” (GGB-E6, ön görüşme 04.07.2022) şeklinde görüşünü belirtirken “*Öğretmenleri izlerken kendim yaparım sanıyorum ama eve gelince uygulanmıyor pek başaramıyorum sonra aklımda kaldıklarını yapmaya devam ediyorum...*” (AGB-E1, ön görüşme 06.07.2022) ifadeleri EKA alt stratejisi boyutunda her iki geri bildirim grubunda ebeveynlerin görüşleri aldıkları EKA düşük ön test puanlarıyla benzerdir.

Ayrıca bu kapsam araştırmacının uygulama öncesi video gözlem kayıtlarından elde ettiği nitel veriler ise: *(ebeveyn ...) çocuğun düzeyi aslında model olma stratejisini uygulamak için çok uygun ancak ebeveyn sadece soru sorarak etkileşimi sürdürmeye çalışıyor...*, “*...(ebeveyn...) kendi yaptıkları eylemleri adlandırmıyorlar, genişletmelerde çocuğun düzeyini dikkate almadan üst seviyede genişletme yapıyorlar farkında olmadan*” (Video Gözlem ve Saha Notları, 06.07.2022).

Anında ve gecikmiş geri bildirim alan ebeveynleri ön görüşmelerde kullanılan strateji alt teması altında EKA stratejilerini kullanımına ilişkin görüşleri düşük ön test puanlarıyla paraleldir. Doğal öğretim stratejilerine ilişkin ebeveynlerin daha önce bilgi sahibi olmamaları çocuklarıyla doğal ortamlarda kullanabilecekleri yöntem noktasında ellerini bağladığı görülmektedir. Kendi çabalarıyla ek kaynaklara başvurma, gözlemler yapmaları da yine sistematik bir yöntem kullanmalarına yardımcı olamamakta ve bu süreçte yalnız kaldıklarını desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ebeveynlerin uygulama öncesi etkileşim videolarından elde edilen video gözlem notlarında ortaya

koydukları performanslar ve koçluk geri bildirim türü fark etmeksizin kendi belirttikleri düşünceler EKA ön test düşük puanları doğrular niteliktedir.

Müdahale sonrasında elde edilen etkililik düzeyinin belirlenmesi için Tablo 3.7’de yer verilen ortalamaların AGB ve GGB grupları özelinde ön test son test karşılaştırmaları yapılmıştır. AGB özelinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9. *Anında geri bildirim grubu EKA ön test-son test karşılaştırma sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

Puanlar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	η^2
Yanıt Beklemeden Model Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,527 ^b	,012*	0,89
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Seçenek Sunma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,536 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Genişletme	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,536 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Talep Etme Model Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,536 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Doğru Sorular Sorma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,530 ^b	,011*	0,89
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Bekleme Süreli Öğretim	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,558 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
İpucu Sunma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,565 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Ulaşılmaz Hale Getirme	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,536 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Sınırlı Oranda Ver	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,530 ^b	,011*	0,89
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Eksik Bırak	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,558 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Şaşırtıcı Beklenmedik Durum Yaratma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,539 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					

Not: b= Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3.9’da sunulan karşılaştırma sonuçlarına göre sırasıyla; yanıt beklemeden model olma ($z = -2,527$; $p < ,05$), seçenek sunma ($z = -2,536$; $p < ,05$), genişletme ($z = -2,536$; $p < ,05$), talep etme model olma ($z = -2,536$; $p < ,05$), doğru sorular sorma ($z = -2,530$; $p < ,05$), bekleme süreli öğretim ($z = -2,558$; $p < ,05$), ipucu sunma ($z = -2,565$; $p < ,05$), ulaşılmaz hale getirme ($z = -2,536$; $p < ,05$), sınırlı oranda verme ($z = -2,530$; $p < ,05$), eksik bırak ($z = -2,558$; $p < ,05$) ve şaşırtıcı beklenmedik durum yaratma ($z = -2,539$; $p < ,05$) puan türlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamalarındaki değişimin yönleri ve kişi sayıları incelendiğinde tüm puan türlerinde tüm ebeveynlerin son test puanlarının daha yüksek olduğu, 8 katılımcının tamamının pozitif sırada yer aldığı görülmüştür. Puan ortalamalarında ki değişim Tablo 3.7’de sunulmaktadır. Örneğin yanıt beklemeden model olma puan türünde AGB grubu ön test ortalaması $\bar{X} = 3,75$ iken son test puan ortalamasının $\bar{X} = 11,50$ ’e yükselmiştir.

Araştırma sürecinde anında geri bildirim alan ebeveynlerle ön ve son görüşmelerde toplanan nitel veriler incelendiğinde ebeveynlerin görüşleri aşağıdaki gibidir: AGB-E7 ön görüşme sırasında “*Genelde zaten masa başında çalışıyoruz oynuyoruz orada okulda yaptıklarını yapmaya çalışıyorum hareketli bir çocuk tabi sıkılıyor kalkıyor ...*” (AGB-E7, ön görüşme 05.07.2022) şeklinde görüşünü belirtirken son görüşmede AGB-E2 “*Etrafı düzenliyoruz oynamaya başlamadan önce ne isterse ulaşamıyor söylemek zorunda kalıyor önceden olsa ben hemen verirdim...*” (AGB-E2, son görüşme 16.08.2022) ifadeleri anında geri bildirimle koçluk alan tüm ebeveynlerin görüşlerine örnek olarak gösterilebilir. Bu gruptaki ebeveynlerin aldıkları EKA düşük ön test puanlarıyla ön-son görüşmelerdeki düşüncelerin EKA stratejilerine ilişkin olumlu yönde değişimlerin benzer olduğu görülmektedir. Ebeveynler bu boyutta çevresel düzenlemeleri istedik şekilde kullanmaya başlamış uygulama öncesi doğal ortamlardaki fırsatları kullanamaz bir şekilde çocuklarıyla etkileşimi sürdürme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

Yine araştırmacının uygulama öncesi ve sonrası araştırmacı günlüğünde bu durum ise: *anında geri bildirim alan grubundaki ebeveynler rutinler ve etkinliklerde farkında olmadan bazı stratejileri uyguluyor ancak istedik düzeyde ve sistematik eğitim almadıkları için çoğu strateji eksik ve işlevsel kullanılmıyor*” (Araştırmacı Günlüğü, 02–05.08.2022). “*Doğal öğretim stratejilerinin özellikle çevresel düzenlemeler kısmında ulaşılmaz hale getirme, şaşırtıcı durum yaratma ve sınırlı oranda verme alt boyutlarını etkileşimlerinde kullanır hale gelmeleri etkileşim sürecinde çocuklarının daha aktif*

olmasını sağladı bunda anında geri bildirimle o fırsatları görmelerini sağlamak büyük etkiye sahip...” (Araştırmacı Günlüğü, 15–19.08.2022).

Anında geri bildirim alan ebeveynlerin ön görüşmelerde daha çok sistematik klinik ortama dayalı davranışçı müdahalelere ilişkin gözlemler yoluyla bu yöntemlere yatkınlığı görülmektedir. Yine kendi doğal ortamlarında kurdukları etkileşimlerde ne tür uygulamalar yapacaklarını ve bu süreci çocukları için nasıl nitelikli hale getireceklerine bilmediği yapılan ön görüşmeler ve düşük ön test puanlarını doğrulamaktadır. Uygulama sonrası özellikle çevresel düzenleme stratejilerini öğrenip sürece dâhil ettiklerinde talep etme model olma, yanıt beklemeden model olma gibi stratejileri işlevsel kullanabildikleri gözlemlenmiştir. GGB özelinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.10. *Gecikmiş geri bildirim grubu EKA ön test-son test karşılaştırma sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

Puanlar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	η^2
Yanıt Beklemeden Model Olma Seçenek Sunma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,536 ^b	,011*	0,89
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,558 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Genişletme	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,555 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Talep Etme Model Olma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,530 ^b	,011*	0,89
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Doğru Sorular Sorma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,714 ^b	,007**	0,96
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Bekleme Süreli Öğretim	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,555 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
İpucu Sunma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,536 ^b	,011*	0,89
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Ulaşılmaz Hale Getirme	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,636 ^b	,008**	0,93
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Sınırlı Oranda Ver	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,555 ^b	,011*	,090
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Eksik Bırak	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,565 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Şaşırtıcı Beklenmedik Durum Yaratma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,555 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					

Not: b= Negatif sıralar temeline dayalı

GGB grubunda yer alan ebeveynlerin ön test son test puan ortalamalarının karşılaştırma sonuçlarının yer aldığı Tablo 3.10 incelendiğinde; yanıt beklemeden model olma ($z = -2,536; p < ,05$), seçenek sunma ($z = -2,558; p < ,05$), genişletme ($z = -2,555; p < ,05$), talep etme model olma ($z = -2,530; p < ,05$), doğru sorular sorma ($z = -2,714; p < ,05$), bekleme süreli öğretim ($z = -2,555; p < ,05$), ipucu sunma ($z = -2,536; p < ,05$), ulaşılmaz hale getirme ($z = -2,636; p < ,05$), sınırlı oranda verme ($z = -2,555; p < ,05$), eksik bırak ($z = -2,565; p < ,05$) ve şaşırtıcı beklenmedik durum yaratma ($z = -2,555; p < ,05$) puan türlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir. Tüm puan türlerinde tüm ebeveynlerin son test puanlarının daha yüksek olduğu, 8 katılımcının tamamının da pozitif sırada yer aldığı görülmüştür. Tablo 3.7’de sunulan puan ortalamalarındaki değişim farklılıkların düzeyini göstermektedir. Örneğin talep etme model olma puan türünde GGB grubu ön test ortalaması $\bar{X} = 0,63$ iken son test puan ortalamasının $\bar{X} = 5,25$ ’e yükseldiği görülmektedir.

Araştırma sürecinde anında geri bildirim alan ebeveynlerle ön ve son görüşmelerde toplanan nitel veriler incelendiğinde ebeveynlerin görüşleri şu şekildedir; GGB-E1 ön görüşme sırasında *“Okulda bir şeyler çalışılıyor yani biz anne babaların evde yapacakları noktasında pek bir şey öğretilmiyor o yüzden sadece oyun oynuyoruz hocam diğer çocuklarımda nasıl oynadıysam o şekilde yani bir yöntem falan yok...”* (GGB-E1, ön görüşme 05.07.2022) şeklinde görüşünü belirtirken son görüşmede GGB-E8 *“Normalde yaptığımız ama ne işe yaradığını bilmediğim şeyler aslında ne kadar etkiliymiş bunları videolarda siz gösterdikçe anladım mesela onu şaşırtmam çok hoşuna gidiyor gülüyor hem de doğrusunu söylemek için motive oluyor...”* (GGB-E8, son görüşme 19.08.2022) düşünceleri EKA alt boyutundaki stratejilerinin genelindeki düşük ön test ve yükselmiş son test puanlarıyla paralel cevaplar olarak görülmektedir. Bu görüşler uygulama öncesinde ebeveynlerin sistematik stratejileri öğrenmede bireysel desteklenmeye ihtiyaç olduklarını gösterirken uygulama sonunda özellikle video geri bildirimle günlük rutinlerde yaptıklarını anlamlandırarak çocukları için işlevsel hale getirdiklerini ortaya koymuştur. Özellikle kullanılan stratejilerden şaşırtıcı beklenmedik durum yaratmanın monotonluktan uzak daha eğlenceli bir etkileşim oluşturarak çocukların katılım düzeyinde olumlu katkılar sunduğu anlaşılmaktadır.

Yine araştırmacının gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlere ilişkin uygulama öncesi ve sonrası saha notu ve video kayıtları gözlemleri incelendiğinde *“(ebeveyn ...) genel olarak normal gelişim gösteren çocukmuş gibi ekstra uyarılma ya da tepki*

alabilmek için bekleme süresini kullanma derdine olmadan çocuklarının performansının farkında olmadan yaklaşıyorlar bazı stratejiler kullansalar da bilinçli olmadığı çok belli...", (Video Gözlem ve Saha Notları, 04.07.2022). "...*(ebeveyn...) nasıl şaşırttım seni diyerek aslında bu stratejiyi kullandığında hem kendisi keyif alıyor hem de çocuğuyla bu durumu nitelikli hale getiriyor...*"(Video Gözlem ve Saha Notları, 16.08.2022). Bu kayıtlar gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlerin EKA ön ve son test puanlarındaki ilerlemeyi açıklamaktadır. Ayrıca çocuklarına uygun stratejileri seçmeyi öğrendiklerini, video geri bildirimler bunları hangi durum ve zamanda kullanmalarını daha net anlamalarına fırsat sağlamıştır. EKA son test puanları bu açıklamalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.9 ve 3.10'da hem AGB hem de GGB grubunda yer alan ebeveynlerin müdahale sonrası puanlarını anlamlı derecede artırdığı farklı bir ifade ile programdan fayda sağladığı görülmektedir. Elde edilen etkililiklerin yani AGB ya da GGB grubunda olmanın da daha fazla ya da az etkili olup olmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen ikili karşılaştırma sonuçları Tablo 3.11'de sunulmuştur.

Tablo 3.11. *Anında ve gecikmiş geri bildirim uygulamaları EKA son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları*

Puanlar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Yanıt Beklemeden	AGB	8	10,25	82,00	18,000	-1,510	,131
Model Olma	GGB	8	6,75	54,00			
Seçenek Sunma	AGB	8	9,25	74,00	26,000	-0,697	,485
	GGB	8	7,75	62,00			
Genişletme	AGB	8	8,50	68,00	32,000	0,000	1,000
	GGB	8	8,50	68,00			
Talep Etme Model	AGB	8	10,81	86,50	13,500	-1,975	,048
Olma	GGB	8	6,19	49,50			
Doğru Sorular Sorma	AGB	8	9,81	78,50	21,500	-1,152	,249
	GGB	8	7,19	57,50			
Bekleme Süreli	AGB	8	10,56	84,50	15,500	-1,810	,070
Öğretim	GGB	8	6,44	51,50			
İpucu Sunma	AGB	8	9,06	72,50	27,500	-0,481	,631
	GGB	8	7,94	63,50			
Ulaşılmaz Hale	AGB	8	9,56	76,50	23,500	-0,939	,348
Getirme	GGB	8	7,44	59,50			
Sınırlı Oranda Ver	AGB	8	9,25	74,00	26,000	-0,650	,516
	GGB	8	7,75	62,00			
Eksik Bırak	AGB	8	8,88	71,00	29,000	-0,337	,736
	GGB	8	8,13	65,00			
Şaşırtıcı Beklenmedik	AGB	8	8,63	69,00	31,000	-0,109	,913
Durum Yaratma	GGB	8	8,38	67,00			

Tablo 3.11’de yer verilen karşılaştırma sonuçlarına göre; yanıt beklemeden model olma ($U = 18,50; p > ,05$), seçenek sunma ($U = 26,00; p > ,05$), genişletme ($U = 32,00; p > ,05$), talep etme model olma ($U = 13,50; p > ,05$), doğru sorular sorma ($U = 21,50; p > ,05$), bekleme süreli öğretim ($U = 15,50; p > ,05$), ipucu sunma ($U = 27,50; p > ,05$), ulaşılmaz hale getirme ($U = 23,50; p > ,05$), sınırlı oranda verme ($U = 26,00; p > ,05$), eksik bırak ($U = 29,00; p > ,05$) ve şaşırtıcı beklenmedik durum yaratma ($U = 31,00; p > ,05$) puan türleri bağlamlarında AGB ve GGB gruplarının son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan 16 ebeveynin de müdahale sonrası EKA puanlarını anlamlı derecede yükselttiği, yaşanan yükselmenin yani program etkililiğinin AGB ya da GGB grubunda olmaktan etkilenmediği her iki bildirim türünde de benzer etkililik sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür. Örneğin sınır oranda verme puan türünde AGB son test ortalaması $\bar{X} = 3,75$ iken GGB puan ortalamasının benzer şekilde $\bar{X} = 3,25$ olduğu ya da eksik bırak puan türünde AGB son test ortalaması $\bar{X} = 3,00$ iken GGB grubu ortalamasının da $\bar{X} = 2,88$ olduğu görülmektedir.

Araştırma sürecinde toplanan nitel veriler incelendiğinde ebeveynlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

AGB-E5 son görüşme sırasında “*Artık onu bekliyorum cevap vermeden önce yanlış ya da doğru cevabına göre ona tepkide bulunuyorum yapamadığında nasıl olacağına model oluyorum ya da yardım sunuyorum...*” (AGB-E5, son görüşme 18.08.2022) şeklinde görüşünü belirtirken “*Yeni kelime eklemeyi onun seviyesine göre yaptıkça daha çok kelime öğrenmeye ve onları kullanmaya başladığını hissediyorum...*” (GGB-E3, son görüşme 18.08.2022) ifadeleri EKA tüm alt stratejilerinde ebeveynlerin değişimiyle tutarlıdır. Hem gecikmiş hem de anında geri bildirim grubunda ebeveynlerin görüşleri yükselen EKA son test puanlarıyla benzerdir. Yukarıdaki ifadeler EKA alt boyutları olan bekleme süreli öğretim ve genişletme kavramlarında ebeveynlerin gelişmeler gösterdiği ve etkileşimlerinde bu boyutları kullandığını göstermektedir.

Yine araştırmacının uygulama süresince video gözlem kayıtlarından elde ettiği nitel veriler ise: *(ebeveyn ...) Kullandığı stratejilerin sayısı arttıkça etkileşimin niteliği artıyor özellikle paralel konuşma ve kendi kendine konuşma stratejileri çocuğuna karşı aynı zamanda duyarlı-yanıtlayıcı şekilde yaklaşmasına fırsat veriyor...*”, “*...(ebeveyn...) önceden her istediğini talep etmeden verdiği için çocuk artık talep etmeye ve bu durumda*

model olmaya da başladı yani talep etme model olma stratejisini işlevsel kullanıyor”
(Video Gözlem ve Saha Notları, 15.08.2022).

Anında ve gecikmiş geri bildirim alan ebeveynleri son görüşmelerde nitelikli etkileşim teması altında EKA tüm alt stratejilerine ilişkin görüşleri yükselen son test puanlarıyla paraleldir. Görüş bildiren ebeveynlerin stratejileri kullanmaya başladığı EKA son test puanları ve görüşmelerdeki ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmacı kayıtlarındaki bulgulara yine ebeveynlerin bu stratejileri kullanma sıklığının artıp nitelikli etkileşim kurmaya başladıklarını göstermektedir.

3.2. Çocuklara İlişkin Analiz Sonuçları

Çocuklara yönelik gerçekleştirilen analizler ebeveynler için kullanılan analizlere benzer şekilde öncelikle betimleyici istatistiklerin sunulması şeklinde; AGB ve GGB gruplarının ön test sonuçlarının karşılaştırılması hem AGB hem GGB grupları özelinde ön test son test karşılaştırmaları ve AGB ile GGB gruplarının son test puanları bağlamında karşılaştırılması biçiminde sunulmaktadır.

Nicel boyutta analizler sonucu elde edilen bulguları niteliksel olarak desteklemek amaçlı uygulama öncesi, sırası ve sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular analiz edilmiştir. Anında ve gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlerin tamamı ön ve son görüşmelerde bu boyutlara ilişkin çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerde çocuklarının etkileşim davranışları çocuk davranışları teması üzerinden incelenmiştir. Detaylı olarak incelendiğinde “çocuk davranışları” teması “etkileşim davranışları” alt teması bağlamında ÇDDÖ alt stratejilerinden Dikkat ve Başlatmayla ilişkilendirilmiştir.

Dikkat boyutunda (AGB-E2, AGB-E3, AGB-E6, AGB-E7, GGB-E1, GGB-E3, GGB-E6, GGB-E7), Başlatma boyutunda (AGB-E1, AGB-E3, AGB-E4, AGB-E8, GGB-E1, GGB-E2, GGB-E4, GGB-E5, GGB-E8) ebeveyn görüşleriyle açıklanmıştır. Koçluk süreci temasının geri bildirim türüne göre görüş bildiren (anında; AGB-E3, AGB-E4, AGB-E5, AGB-E8, gecikmiş; GGB-E2, GGB-E3, GGB-E6, GGB-E7) ebeveynlerdir. ÇDDÖ ve EDKF-TV puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. *ÇDDÖ ve EDKF-TV puanlarının ön test-son test bağlamında betimleyici istatistikleri (yüzde-frekans)*

Puanlar	Grup	Ön Test				Son Test			
		Ort.	SS.	Min.	Max.	Ort.	SS.	Min.	Max.
Dikkat	AGB	1,50	0,53	1	2	4,13	0,64	3	5
	GGB	2,13	0,83	1	3	4,13	0,35	4	5
Devamlılık	AGB	2,00	0,00	2	2	4,50	0,53	4	5
	GGB	2,13	0,64	1	3	4,75	0,46	4	5
Katılım	AGB	1,63	0,52	1	2	4,25	0,46	4	5
	GGB	1,63	0,74	1	3	4,25	0,71	3	5
İşbirliği	AGB	2,00	0,53	1	3	4,88	0,35	4	5
	GGB	2,38	0,52	2	3	4,88	0,35	4	5
Dikkat Toplam	AGB	7,13	1,25	5	9	17,75	1,49	15	20
	GGB	8,25	2,49	5	12	18,00	1,51	15	20
Başlatma	AGB	1,50	0,53	1	2	4,25	0,71	3	5
	GGB	1,50	0,53	1	2	4,88	0,35	4	5
Ortak Dikkat	AGB	2,13	0,35	2	3	4,63	0,52	4	5
	GGB	2,38	0,52	2	3	4,50	0,53	4	5
Duygusal Durum	AGB	2,25	0,71	1	3	4,75	0,71	3	5
	GGB	2,50	0,53	2	3	4,63	0,52	4	5
Başlatma Toplam	AGB	5,88	1,25	5	8	13,75	1,67	10	15
	GGB	6,38	1,51	5	8	14,13	0,99	12	15
EDKF-TV	AGB	59,38	10,86	37	73	35,25	8,65	27	54
	GGB	47,13	12,94	23	58	30,13	7,55	19	41

Tablo 3.12’de yer alan puanlara ilişkin betimleyici değerler incelendiğinde hem AGB hem de GGB grubunda ÇDDÖ ön test puan ortalamalarının son test puan ortalamalarına göre daha düşük oldukları, EDKF-TV son test puanının ön test puanından düşük olduğu görülmüştür. AGB ve GGB gruplarının hem ön test hem de son test ortalamalarının birbirine yakın oldukları görülmektedir.

Araştırma sürecinde toplanan nitel veriler incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir: AGB-E2 ön görüşme sırasında “*Başlıyoruz oynamaya bir oyuncakla hemen başka oyuncak istiyor uzun süre bir oyuncakla oynamak zor...*”(AGB-E2, Ön görüşme 05.07.2022) şeklinde düşüncesini paylaşıırken AGB-E6 son görüşmede “*İlgisini takip ettiğimden beri artık benimle daha çok oynuyor sırayla bir şeyler yapabiliyoruz mesela...*”(AGB-E6, Son görüşme 17.08.2022) ifade etmiştir. Çocuklara ilişkin anında geri bildirim grubundaki ebeveynlerin bu görüşleri ÇDDÖ alt stratejilerindeki ön-son test puanlarındaki anlamlı değişimle benzerdir. Ebeveynler Dikkat alt stratejisinde yer alan dikkat, devamlılık boyutlarında uygulama öncesi çocuklarının düşük seviyelerde davranışlar sergilediğini belirtirken uygulama sonrası aşamada özellikle çocuklarının etkileşimsel davranışlardan devamlılığın ve işbirliğinin arttığına ilişkin görüşler bildirmişlerdir.

GGB-E2 ön görüşme esnasında düşünceleri “*Bir oyuncakla oynarken başka bir şeyle ilgilenmiyor hocam yani eline bir oyuncak aldığı zaman gözü beni görmüyor kesinlikle...*” (GGB-E2, 04.07.2022) şeklindeyken GGB-E8 son görüşmede “*Onun dünyasına girebilmeye başladıktan sonra ortak bir şeyler yapıyoruz hem bu hoşuna da gidiyor...*”(GGB-E8, Son görüşme 17.08.2022) düşüncelerini belirtmiştir. Gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlerin bu görüşleri onlarla aynı grupta olan diğer ebeveynlerin ÇDDÖ Başlatma alt stratejisinden çocuklarının aldıkları ön-son test puanlarını betimleyici boyuttur. Yani çocuklar ebeveynlerin değişen davranışları ve farklı stratejileri kullanmaya başlamalarıyla ortak dikkatlerini arttırdıkları ve duygusal durumlarında etkileşime dair olumlu değişimler olduğu sonucuna ulaşılabilir.

“*Video gözlemleri notları; (çocuk ...) çocuğun oyun esnasında bir etkinlikle ilgili dikkat ve devamlılık süresi çok kısa ebeveyn davranışları eksik olduğu için çocuğu etkinlikte tutamıyor... (Video Gözlem ve Saha Notları, 26.07.2022). ...(çocuk...) ebeveynin etkin katılımı ve çevresel düzenlemeler yapması çocuğun onunla ortak dikkatini artırıyor çünkü aktif katılım gösteren bir ebeveyn var (Video Gözlem ve Saha Notları, 15.8.2022).* Bu kapsamda yukarıdaki araştırmacı notları ve video kayıtları incelendiğinde ebeveynlerin uygulama öncesinde çocuklarıyla etkileşim videoları ve koçluk uygulamalarındaki gözlemlerde çocukların Dikkat ve Başlatma stratejilerinde sınırlı oldukları ancak uygulama sonrası etkileşim videolarında istendik yönde ilerlemeler gözlemlenmiştir. Bu veriler ÇDDÖ ön-son test puanlarındaki değişimle paralellik göstermektedir.

Koçluk süreci teması boyutundaki ebeveyn görüşlerine bakıldığında; AGB-E5 ön görüşme sırasında “*Daha önce dinlediğim eğitimlerden öğrendiklerimi yaptığımda pek bir değişim olmadı ya da ben tam yapamadım ...*” (AGB-E5, Ön görüşme 05.07.2022) şeklinde koçluk süreci ve çocuk davranışlarına ilişkin görüşünü belirtirken AGB-E8 son görüşmede “*Başta oyun esnasında sizi dinlemek zor gibi geldi ama beni düzelttiğinizde oyun daha keyifli hale döndü daha çok oynadı benimle...*”(AGB-E8, Son görüşme 19.08.2022) ifade etmiştir.

GGB-E1 ön görüşme esnasında düşünceleri “*Ben normalde oyun bile oynayamıyorum nasıl video çekeceğiz onunla pek zor açıkçası...*” (GGB-E1, 05.07.2022) gecikmiş geri bildirimle çevrimiçi koçluğa bakış açısını bu şekilde belirtirken, GGB-E3 son görüşmede “*Kendimizi videoda görüp ilk kez inceleme fırsatım oldu ayrıca sizin*

düzeltilmelerinizle ona daha farklı yaklaştım o da bunu fark ediyor daha çok dikkatini bana veriyor hocam...”(GGB-E3, Son görüşme 18.08.2022) düşüncelerini belirtmiştir.

Araştırmacının tutmuş olduğu araştırmacı günlüğündeki bazı ifadeler şu şekildedir; “ ... Ebeveynlerin anında ve gecikmiş geri bildirimle yaptıklarına ilişkin düzeltmeler çocuklarında etkileşimde onlara karşı davranışlarını geliştirmeye başladı ...” (Araştırmacı Günlüğü, 15-19.08.2022).

Ebeveynlerin koçluk süreci temasının alt teması olan anında ve gecikmiş geri bildirim türlerine ilişkin bu görüşleri ve araştırmacı günlüğünde koçluk süreci ve çocuklarının davranışlarına ilişkin bakış açıları ÇDDÖ ön ve son test puanlarındaki değişimle tutarlılık göstermektedir. Anında ve gecikmiş geri bildirimler ebeveynleri davranışlarını olumlu yönde etkilerken çocuklarında ÇDDÖ alt boyutlarındaki davranışlarda gelişimlerin olmasını sağlamıştır. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarına sistematik bir şekilde stratejiler kullanarak yaklaşması çocukların EDKF-TV de yüksel olan otizm etkileşim puanlarında düşüşe sebep olmuştur. İfade edilen yakınlık ve farklılıkların test edilmesi için gerçekleştirilen ön test puanları bağlamında AGB-GGB karşılaştırma sonucu Tablo 3.13’de sunulmuştur.

Tablo 3.13. *Anında ve gecikmiş geri bildirim uygulamaları ÇDDÖ ve EDKF-TV ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları*

Puanlar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Dikkat	AGB	8	6,75	54,00	18,000	-1,585	,113
	GGB	8	10,25	82,00			
Devamlılık	AGB	8	8,00	64,00	28,000	-0,617	,537
	GGB	8	9,00	72,00			
Katılım	AGB	8	8,69	69,50	30,500	-0,177	,860
	GGB	8	8,31	66,50			
İşbirliği	AGB	8	7,19	57,50	21,500	-1,356	,175
	GGB	8	9,81	78,50			
Dikkat Toplam	AGB	8	7,63	61,00	25,000	-0,750	,453
	GGB	8	9,38	75,00			
Başlatma	AGB	8	8,50	68,00	32,000	0,000	1,000
	GGB	8	8,50	68,00			
Ortak Dikkat	AGB	8	7,50	60,00	24,000	-1,118	,264
	GGB	8	9,50	76,00			
Duyusal Durum	AGB	8	7,75	62,00	26,000	-0,707	,480
	GGB	8	9,25	74,00			
Başlatma Toplam	AGB	8	7,69	61,50	25,500	-0,762	,446
	GGB	8	9,31	74,50			
EDKF-TV	AGB	8	10,81	86,50	13,500	-1,947	,052
	GGB	8	6,19	49,50			

Tablo 3.13’de yer verilen karşılaştırma sonuçlarına göre; dikkat ($U = 18,00$; $p > ,05$), devamlılık ($U = 28,00$; $p > ,05$), katılım ($U = 30,50$; $p > ,05$), işbirliği ($U = 21,50$; $p > ,05$), dikkat toplam ($U = 25,00$; $p > ,05$), başlatma ($U = 32,00$; $p > ,05$), ortak dikkat ($U = 24,00$; $p > ,05$), duygusal durum ($U = 26,00$; $p > ,05$), başlatma toplam ($U = 25,50$; $p > ,05$) ve EDKF-TV ($U = 13,50$; $p > ,05$) puan türleri bağlamlarında AGB ve GGB gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Farklı bir anlatımla ebeveynlere yapılan müdahale öncesinde ebeveynleri AGB ya da GGB grubunda yer alan çocukların hem ÇDDÖ hem de EDKF-TV puan düzeylerinin benzer oldukları görülmektedir.

Bunun öncesinde süreçte toplanan nitel veriler incelendiğinde ebeveynlerin çocukların davranışlarına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir: GGB-E3 ön görüşme sırasında “*Normalde oynarken gelip benimle bir şey oynamıyor hep ben soru soruyorum onu yanıma çekmeye çalışıyorum...*” (GGB-E3, ön görüşme 04.07.2022) şeklinde görüşünü ifade ederken “*Oynarken o keyif almayınca benim de modum düşüyor kısa sürüyor o yüzden oyunlarımız...*” (AGB-E4, ön görüşme 06.07.2022) ifadeleri ÇDDÖ alt stratejisi olan Başlatma boyutunda her iki geri bildirim grubunda ebeveynlerin görüşleri çocukların aldıkları ÇDDÖ düşük ön test puanlarıyla benzerdir.

Ayrıca bu kapsamda araştırmacının uygulama öncesi video gözlem kayıtlarından elde ettiği nitel veriler ise: (ebeveyn ...) *anne tamamen süreci kontrol etme derdinde olduğu için çocuk eğlenemiyor bu da duygusal olarak keyif almadığını gösteren davranışlar sergilemesine neden oluyor...*”, “...(ebeveyn...) *çocuğun göz hizasına gelmediği ve ortak dikkati oluşturamaması çocuğun etkinlikten çabuk çekilmesine neden oldu*” (Video Gözlem ve Saha Notları, 05.08.2022).

Anında ve gecikmiş geri bildirim alan ebeveynleri ön görüşmelerde çocuk davranışları teması altında ÇDDÖ alt stratejisi olan Başlatma boyutuna ilişkin görüşleri çocuklarının düşük ön test puanlarıyla paraleldir. Çocukların etkileşim videolarından elde edilen video gözlem notlarında ortaya koydukları performanslara ilişkin görüşler düşük ÇDDÖ ön test puanları ve yüksek EDKF-TV puanlarını doğrular niteliktedir.

Müdahale sonrası elde edilen etkililiğin çocukların ÇDDÖ ve EDKF-TV puanlarına yansımalarının test edilmesi için AGB grupları özelinde gerçekleştirilen ön test son test karşılaştırma sonuçları Tablo 3.14’te sunulmuştur.

Tablo 3.14. Anında geri bildirim grubu ÇDDÖ ve EDKF-TV Ön test-son test karşılaştırma sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Puanlar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	η^2
Dikkat	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,598 ^b	,009**	0,92
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Devamlılık	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,585 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Katılım	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,565 ^b	,010**	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
İşbirliği	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,714 ^b	,007**	,096
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Dikkat Toplam	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,565 ^b	,010**	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Başlatma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,565 ^b	,010**	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Ortak Dikkat	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,585 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Duygusal Durum	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,546 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Başlatma Toplam	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,527 ^b	,012*	0,89
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
EDKF-TV	Negatif Sıra	8	4,50	36,00	-2,524 ^c	,012*	0,89
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00			
	Eşit	0					

Not: b= Negatif sıralar temeline dayalı; c= Pozitif sıralar temeline dayalı.

Tablo 3.14’de yer verilen karşılaştırma sonuçlarına göre; dikkat ($z = -2,598$; $p < ,05$), devamlılık ($z = -2,585$; $p < ,05$), katılım ($z = -2,565$; $p < ,05$), işbirliği ($z = -2,714$; $p < ,05$), dikkat toplam ($z = -2,565$; $p < ,05$), başlatma ($z = -2,565$; $p < ,05$), ortak dikkat ($z = -2,585$; $p < ,05$), duygusal durum ($z = -2,546$; $p < ,05$), başlatma toplam ($z = -2,527$; $p < ,05$) ve EDKF-TV ($z = -2,524$; $p < ,05$) puan türleri bağlamlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir.

ÇDDÖ tüm puan türlerinde tüm çocukların son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek; EDKF-TV bağlamında tüm çocukların son test puanlarının ön test puanlarından daha düşük olduğu, ebeveyni AGB grubunda yer alan 8 çocuğun tamamının ÇDDÖ kapsamında pozitif sırada; EDKF-TV kapsamında negatif sırada yer aldığı

görülmüştür. Tablo 12’de sunulan puan ortalamalarında ki değişim farklılıkların düzeyini göstermektedir. Örneğin dikkat puan türünde ön test ortalaması $\bar{X} = 1,50$ iken son test puan ortalamasının $\bar{X} = 4,13$ ’e ve devamlılık puan türünde $\bar{X} = 2,00$ ’den $\bar{X} = 4,50$ ’ye yükseldiği görülmektedir.

Anında geri bildirim alan ebeveynlerle ön ve son görüşmelerde toplanan nitel veriler incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarının davranışlarına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir: AGB-E6 ön görüşme sırasında *“Benim oynadığım oyunlara bakmıyor bile kendi bildiğini yapacak istediğiyle oynayacak hep ...”* (AGB-E6, ön görüşme 06.07.2022) şeklinde görüşünü belirtirken son görüşmede AGB-E7 *“Hiç birlikte bir şey yapamayız sanyordum onu anlamaya başladığımdan beri birlikte güzel geçiyor vakit...”* (AGB-E7, son görüşme 19.08.2022) ifadeleri ÇDDÖ alt stratejisi olan Dikkat boyutunda anında geri bildirim grubundaki tüm ebeveynlerin çocuklarına ilişkin görüşlerine birkaç örnek olarak gösterilebilir. Bu gruptaki ebeveynlerin çocuklarının aldıkları ÇDDÖ düşük ön test ve yükselen son test puanlarıyla ön-son görüşmelerde ÇDDÖ alt boyutlarına ilişkin değişimlerin benzer olduğu görülmektedir.

Yine araştırmacının uygulama öncesi ve sonrası araştırmacı günlüğünde bu durum ise: *“Kendi istediğini yaptırma çabası ebeveynlerin çocukların ortamdan uzaklaşmasına ya da bir etkinlikle uğraşırken çabuk vazgeçmesine neden oluyor ama bunun nedenini kendilerinde değil çocuklarında arıyorlar sürekli gördünüz mü hocam diyerek söylenmeler oluyor”* (Araştırmacı Günlüğü, 02–05.08.2022). *“Kullanılan strateji çeşitliliği arttıkça ve daha etkileşimsel davranışlar sergiledikçe ebeveynler çocukların etkinlikteki dikkat ve katılım düzeyi artış gösterdi ...”* (Araştırmacı Günlüğü, 15–19.08.2022).

Anında geri bildirim alan ebeveynleri ön ve son görüşmelerde çocuk davranışları teması altında ÇDDÖ alt stratejisi olan Dikkat boyutuna ilişkin görüşleri düşük ön test ve yüksek son test puanlarıyla paraleldir. Bunun dışında Başlatma boyutundaki puanların değişimi iki boyutta benzerdir. Çocukların etkileşim videolarından elde edilen video gözlem notlarındaki performanslarına ilişkin görüşler de tüm verileri doğrulamaktadır. Etkileşime çocuk merkezli yaklaşan ebeveynler çocukların etkileşim süresinde iş birliklerini, dikkat ve katılımlarını arttırmaktadır. Artan nitelikli ebeveyn davranışları otizm etkileşim puanlarında düşüşleri de sağlamaktadır. Bu durum da tüm grupta yer alan çocukların düşüş eğiliminde olan EDKF-TV son test puanlarıyla ilişkilidir. ÇDDÖ ve EDKF-TV puanları için GGB ön test son test karşılaştırma sonuçları Tablo 3.15’de sunulmuştur.

Tablo 3.15. *Gecikmiş geri bildirim grubu ÇDDÖ ve EDKF-TV Ön test-son test karşılaştırma sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

Puanlar		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	η^2
Dikkat	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,558 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Devamlılık	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,598 ^b	,009**	0,92
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Katılım	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,598 ^b	,009**	0,92
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
İşbirliği	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,585 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Dikkat Toplam	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,536 ^b	,011*	0,89
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Başlatma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,598 ^b	,009**	0,92
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Ortak Dikkat	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,588 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Duygusal Durum	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,588 ^b	,010**	0,91
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
Başlatma Toplam	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,546 ^b	,011*	0,90
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
EDKF-TV	Negatif Sıra	8	4,50	36,00	-2,521 ^c	,012*	0,89
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00			
	Eşit	0					

Not: b= Negatif sıralar temeline dayalı; c= Pozitif sıralar temeline dayalı.

Ebeveyni GGB grubunda yer alan çocukların ön test son test karşılaştırma sonuçlarının yer aldığı Tablo 3.15’de yer verilen karşılaştırma sonuçlarına göre; dikkat ($z = -2,558$; $p < ,05$), devamlılık ($z = -2,598$; $p < ,05$), katılım ($z = -2,598$; $p < ,05$), işbirliği ($z = -2,585$; $p < ,05$), dikkat toplam ($z = -2,536$; $p < ,05$), başlatma ($z = -2,598$; $p < ,05$), ortak dikkat ($z = -2,588$; $p < ,05$), duygusal durum ($z = -2,588$; $p < ,05$), başlatma toplam ($z = -2,546$; $p < ,05$) ve EDKF-TV ($z = -2,521$; $p < ,05$) puan türleri bağlamlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. AGB grubuna benzer şekilde GGB grubunda da ÇDDÖ tüm puan türlerinde tüm çocukların son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, EDKF-TV puanı bağlamında tüm çocukların son test puanlarının ön test puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Yine ÇDDÖ

kapsamında 8 çocuğun tamamının da pozitif; EDKF-TV kapsamında negatif sırada yer aldığı görülmüştür. Tablo 3.12’de sunulan puan ortalamalarında ki değişim farklılıkların düzeyini göstermektedir. Örneğin dikkat toplam puan türünde ön test ortalaması $\bar{X} = 8,25$ iken son test puan ortalamasının $\bar{X} = 18,00$ ’e yükseldiği ve EDKF-TV puan türünde $\bar{X} = 47,13$ ’den $\bar{X} = 30,13$ ’ye gerilediği görülmektedir.

Araştırma sürecinde gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlerle ön ve son görüşmelerde toplanan nitel veriler incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarının davranışlarına ilişkin bakış açıları aşağıdaki gibidir: GGB-E2 ön görüşme sırasında *“Sürekli peşinde koşuyorum hareketli de bir çocuk ama ilgilenmiyor benimle bir oyuncak gösteriyorum bakmıyor...”* (GGB-E2, ön görüşme 04.07.2022) şeklinde görüşünü belirtirken son görüşmede GGB-E5 *“Sizinle izlediğimiz videolarda gördüm çocuğum benimle oynamaktan keyif almıyordu dışarıdan izleyince daha iyi anlaşılıyordu sonra dediklerinizi yapınca ilgisini takip edince onunda modu değişti artık beni görünce seviyor...”* (GGB-E5, son görüşme 16.08.2022) düşünceleri ÇDDÖ alt boyutundaki Başlatma stratejilerinin genelindeki düşük ön test ve yükselmiş son test puanlarıyla paralel cevaplar olarak görülmektedir. Ebeveynlerin uygulama öncesi ne yapacaklarını bilmemesi çocuklarıyla etkileşimi nasıl sürdüreceklarını bilmemesi çocukların ortak dikkat boyutunda istenilen davranışları göstermesini engellemektedir. Videolar üzerinden süreci görmeleri ve eğitimlerde öğrendiklerini nasıl kullanacaklarına ilişkin video geri bildirimler çocuklarının duygusal durum olarak onlarla etkileşimlerde daha istenilir davranışlar sergilemesini sağlamıştır.

Yine araştırmacının gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlere ilişkin uygulama öncesi ve sonrası saha notu ve video kayıtları gözlemleri incelendiğinde *“(ebeveyn ...) paralel ve kendi kendine konuşma gibi yanıt beklemeden model olma stratejilerini kullanmayan ebeveyn çocuktan etkinlikle ilgilenme devamlılık bekliyor...”*, (Video Gözlem ve Saha Notları, 05.07.2022). *“...(ebeveyn...) ipucunu çocuğun düzeyine göre ayarlayıp olumlu davranışları pekiştirmesi çocuğun onunla işbirliği içinde olmasını sağladı...”*(Video Gözlem ve Saha Notları, 16.08.2022). Bu kayıtlar gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlerin nitelikli davranışlar sergileyip doğal öğretim stratejilerini istedik şekilde kullanmasıyla düşük ön test ÇDDÖ puanlarının son test puanlarında artmasını sağlamıştır. Ebeveynlerin çocuklarını sürekli yönlendirmek yerine çocuklarının hızında etkileşim kurmaya doğru bir eğilim içinde olduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak başlangıçta aralarında anlamlı fark olmayan AGB ve GGB grubunun her ikisi de uygulanan müdahale sonucunda ÇDDÖ puanlarını artırmış, EDKF-TV (Otizm Etkileşim Puanı) puanlarını azaltmıştır. Farklı bir ifade ile program her iki uygulama biçiminde de etkili olmuştur. Elde edilen son etkililiklerin birbirinden farkı olup olmadığının belirlenmesi için son test puanları bağlamında karşılaştırma analizleri yapılarak Tablo 3.16’da sunulmuştur.

Tablo 3.16’da son test puanları özelinde yer verilen karşılaştırma sonuçlarına göre; dikkat ($U = 31,50$; $p > ,05$), devamlılık ($U = 24,00$; $p > ,05$), katılım ($U = 31,00$; $p > ,05$), işbirliği ($U = 32,00$; $p > ,05$), dikkat toplam ($U = 27,50$; $p > ,05$), başlatma ($U = 15,50$; $p > ,05$), ortak dikkat ($U = 28,00$; $p > ,05$), duygusal durum ($U = 25,50$; $p > ,05$), başlatma toplam ($U = 29,50$; $p > ,05$) ve EDKF-TV ($U = 22,00$; $p > ,05$) puan türleri bağlamlarında AGB ve GGB gruplarının son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. AGB ve GGB grubunda yer alan çocukların hem ÇDDÖ hem de EDKF-TV son test puan düzeylerinin benzer oldukları görülmüştür. Eş anlatımla uygulanan müdahale programı, ebeveyni AGB ve GGB grubunda yer alan çocukların ÇDDÖ ve EDKF-TV puanları bağlamında benzer eskiliktir.

Tablo 3.16. *Anında ve gecikmiş geri bildirim uygulamaları ÇDDÖ ve EDKF-TV son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları*

Puanlar		<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Dikkat	AGB	8	8,56	68,50	31,500	-0,069	,945
	GGB	8	8,44	67,50			
Devamlılık	AGB	8	7,50	60,00	24,000	-1,000	,317
	GGB	8	9,50	76,00			
Katılım	AGB	8	8,38	67,00	31,000	-0,123	,902
	GGB	8	8,63	69,00			
İşbirliği	AGB	8	8,50	68,00	32,000	0,000	1,000
	GGB	8	8,50	68,00			
Dikkat Toplam	AGB	8	7,94	63,50	27,500	-0,489	,625
	GGB	8	9,06	72,50			
Başlatma	AGB	8	6,44	51,50	15,500	-2,031	,062
	GGB	8	10,56	84,50			
Ortak Dikkat	AGB	8	9,00	72,00	28,000	-0,488	,626
	GGB	8	8,00	64,00			
Duygusal Durum	AGB	8	9,31	74,50	25,500	-0,901	,367
	GGB	8	7,69	61,50			
Başlatma Toplam	AGB	8	8,19	65,50	29,500	-0,282	,778
	GGB	8	8,81	70,50			
EDKF-TV	AGB	8	9,75	78,00	22,000	-1,054	,292
	GGB	8	7,25	58,00			

Toplanan nitel veriler incelendiğinde ebeveynlerin çocuk davranışlarına ilişkin bakış açıları: AGB-E7 son görüşme sırasında *“Oyundan keyif almaya başladıkça bu sürede illa bir şeyler öğretme derdinden biraz uzaklaştıkça o da bana güzel yaklaşıyor oyunlara katılıyor ne dediğime dikkat edip dinliyor beni...”* (AGB-E7, son görüşme 19.08.2022) şeklinde görüşünü belirtirken *“Onunla öylesine oynamadığımı bir şeyleri bilerek yaptığımı fark edince eskisi gibi beni görmezden gelmiyor ona sarılıyorum doğru yaptıklarını hemen pekiştiriyorum böylece ilgisi bende kopmuyor çok fazla...”* (GGB-E1, son görüşme 17.08.2022) ifadeleri ÇDDÖ tüm alt stratejilerinde çocukların davranışlarındaki gelişmeyle tutarlıdır. Hem gecikmiş hem de anında geri bildirim grubunda ebeveynlerin çocuklarına ilişkin son görüşleri yükselen ÇDDÖ son test puanlarını açıklar niteliktedir.

Yine araştırmacının uygulama sonrası araştırmacı günlüğünde bu durum ise: *“Tüm geri bildirim grubundaki ebeveynlerin aktarılan bilgileri öğrenip istendik şekilde uygulamaya başlamasının meyveleri çocuklarının özellikle otistik etkileşim davranışlarında değişimlere neden oldu çocuklar artık daha sakin, onlarla ilgilenen ebeveynlerine daha fazla odaklanıyor ve süreçten keyif alıyorlar”* (Araştırmacı günlüğü, 19.08.2022).

Anında ve gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlerin son görüşmelerde çocuk davranışları alt teması olan etkileşim davranışları boyutunda çocuklarının davranışlarının ÇDDÖ tüm alt boyutlarından elde ettikleri yükselen son test puanlarıyla paraleldir. Ebeveynlerin nitelikli etkileşim davranışları ve doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarındaki artış doğru orantılı olarak ÇDDÖ tüm boyutlarda çocuk davranışlarında artışa neden olmaktadır. Ayrıca EDKF-TV otizm etkileşim puanlarının düşüş göstermesi çocukların otistik özelliklerini ebeveynleriyle kurdukları nitelikli etkileşimlerle düşürme eğiliminde olduğunu bize hem elde edilen skorlar hem de görüşler ve gözlemler boyutunda göstermiştir.

3.3. Uygulama Sürecine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın çevrimiçi koçluk süreçlerinde anında ve gecikmiş geri bildirimle sunulmasına ilişkin ebeveynlerle uygulama öncesi ve sonrası yapılan görüşmelerde uygulamaya ilişkin görüşleri de ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ebeveynlerin görüşme sorularında uygulama öncesi ve sonrası çevrimiçi koçluk süreçlerine ilişkin bakış açıları görüşme sorularına verdikleri cevaplardan alıntılarla ortaya konulmuştur. Uygulama

öncesi ebeveynlerin genel olarak düşünceleri çevrimiçi çalışmalara karşı ön yargılı, motivasyonları düşük, başarabilme inançları sınırlı şekilde açıklanabilir. Örneğin gecikmiş geri bildirim alan deney-II grubunda olan bir ebeveyn; GGB-E1 ön görüşme esnasında düşünceleri *“Sizin uzaktan bize eğitim vermeniz güzel gibi ama videolar üzerine konuşunca ne kadar anlarım bilemiyorum yanımızda olsanız belki daha iyi olabilir çünkü uzaktan eğitimler pek yararlı değil gibi...”* (GGB-E1, 05.07.2022) şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Anında geri bildirim alan deney-I grubundaki bir diğer ebeveyn ise; AGB-E6 ön görüşme sırasında *“Uzaktan eğitimler şimdiye kadar bir işe yaramadı özellikle onunla öğretmenlerin yaptıkları ama burada belki benim eğitim almam ve sizin de süreci takip ediyor olmanız ilerleme sağlar bizlere...”* (AGB-E6, Ön görüşme 06.07.2022) şeklindedir. Bu açıklamalar bize ebeveynlerin uygulama öncesinde geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak çocuklarıyla gerçekleştirilmiş çevrimiçi uygulamalara karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirdiğini ve hatta OSB olan çocuklarına doğrudan sunulacak çevrimiçi eğitimlerin yararlı olmayacağı düşüncesinde olduklarını göstermektedir.

Alıntıların bizlere göstermiş olduğu bir diğer boyut ise katılımcı ebeveynlerin kendilerine çevrimiçi uygulamalar hakkında görüşleri sorulduğunda direk çocuklarına sunulan eğitimler geldiği için bu ebeveynlerin daha önce hiç bir çevrimiçi koçluk uygulamasına katılmadığı söylenebilir. Ayrıca ebeveynlerin sürece ilişkin bir diğer olumsuz bakış açıları sosyal platformlar, videolar, görseller ve internet boyutunda etkileşimli bilgi paylaşımının olanaksız gözükmesidir. Bu noktada olumsuzluğun kendilerini teknolojik boyutta yetersiz hissediyor olabilmeleri, teknolojik alt yapılarının uygun olmayışı ve yüz yüze süreçlere olan alışkanlık onların bu şekilde olumsuz bakış açısı geliştirmelerine neden olmuş olabilir.

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde ebeveynlere sürece ilişkin bakış açılarını ortaya koyacak bazı sorular sorulmuş ve hem kendileri hem de çocukları için bu çalışmanın yararlarını açıklamaları istenmiştir. Yine bu düşünceler hem anında hem de gecikmiş geri bildirim alan ebeveyn gruplarında ebeveynlerin söylemlerinden alıntılar yapılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Örneğin; AGB-E7 son görüşmede *“Sizin sürekli kulaklıktan düzeltmeniz ne kadar çok yanlış şey yaptığımı görmemi sağladı bence güzel katkısı oldu hataları görmek adına...”* (AGB-E7, Son görüşme 19.08.2022) şeklinde uygulama öncesinde ön yargılı oldukları teknolojik araç gereçleri kullanmanın onlar için işlevsel hale geldiğini göstermiştir. Yine bir diğer ebeveyn GGB-E3 son görüşmede *“Yani*

alışan bir babayım uzaktan eğitim almak çektiğimiz videoları sizinle tartışmak hem zaman tasarrufu sağladı hem de evden kolayca çok şey öğrendim...”(GGB-E3, Son görüşme 18.08.2022) düşüncelerini belirtmiştir. Bu ebeveynin uygulama sonrası evrimii uygulamaların ailelere maddi ve zamansal bazı tasarruflar sağladığını özellikle çalışma hayatından çocuklarına vakit ayırmakta zorlanan ebeveynlerin eğitim sürecine bu uygulama şekliyle kolayca katılım gösterebildiklerini ortaya koymaktadır. Yine deney-I ve deney-II gruplarında olan ebeveynler evrimii ebeveyn koçluğu uygulamalarına karşı memnuniyetlerini ortaya koymuş. Bundan sonra bu şekilde planlanacak başka çalışmalara ve uygulamalara dahil olma noktasında isteklerinin arttığını uygulama sonrası görüşmelerde söylemişlerdir. Bunun gerekçesi olarak kendi doğal ortamlarında bulunarak çocukları için bir şeyler yapıyor olmanın konforu, çocuklarını bir başkasına bırakmak zorunda kalmadan uzmanlarla etkileşim halinde olabilme fırsatı onların bu memnuniyetlerinin altında yatan gerekçeler olarak söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen nicel ve nitel bulgular araştırmanın soruları ve ilgili alan yazındaki çalışmalarla ilişkilendirilip yorumlanmaya ve tartışılmaya çalışılmıştır. Bu bölümün içeriğinde sonuç, tartışma, sınırlılıklar, uygulama ve ileri araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

4.1. Sonuç

Bu araştırmada OSB olan çocukların ebeveynlerine çevrimiçi ebeveyn koçluğuna dayalı sunulan doğal öğretim müdahale programının uygulanıp etkililiğini belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak ebeveynlerin anında ve gecikmiş geri bildirimle çevrimiçi olarak sunulan doğal öğretim müdahale programını etkili bir şekilde öğrenerek uygulamaya dönüştürüp dönüştüremediği incelenmiştir. İkinci ve daha dolaylı bir etki olarak da ebeveynlerin sunduğu doğal öğretim müdahalelerinin OSB olan çocuklarının gelişimsel becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma Deney I ve Deney II olacak şekilde uygulanmıştır. Deney I grubundan anında geri bildirim alan ebeveynler ve OSB olan çocukları yer almaktadır. Deney II kısmında ise gecikmiş (video) geri bildirim alan ebeveynler ve OSB olan çocukları yer almaktadır. Bu gruplarda ebeveynlerin nitelikli yetişkin davranışları ve doğal öğretim stratejilerini kullanma düzeylerinin uygulanan müdahale programıyla değişimleri ortaya konulmuştur. Araştırma süresinde toplanan uygulama öncesi sırası ve sonrası nitel verilerle nicel boyutta toplanan veriler sentezlenerek sunulmuştur. Ayrıca uygulama sonrası ebeveynlerle yapılan görüşmelerdeki sorularla katılımcıların araştırmaya ilişkin bakış açılarındaki değişim ortaya koymak adına sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular deney gruplarındaki tüm ebeveyn katılımcıların kendileri için belirlenen nitelikli yetişkin davranışları ve doğal öğretim stratejilerini öğrendiklerini, öğrendikleri davranış ve stratejileri çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerde istedik düzeyde kullanabildiklerini göstermektedir. Araştırmanın çocuk katılımcıları da ebeveynlerinin davranışlarındaki değişimlerle kendi etkileşimsel davranışlarında ve otizm etkileşim düzeylerinde anlamlı yönde ilerlemeler kaydetmiştir.

Ayrıca uygulama sonrası ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde toplanan sosyal geçerlik bulguları da araştırma sonuçlarının ebeveynler ve OSB olan çocukları açısından memnun edici olduğunu göstermektedir. Bunun yanında ebeveynlerin çevrimiçi koçluk uygulamalarına olumsuz bakış açıları kendilerinde ve

çocuklarındaki ilerlemeler sonucunda olumlu bir yöne evrilmiştir. Bu bulgulara ek olarak bu araştırmada bazı geçerlik ve güvenirlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda toplanan uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verileri elde edilen bulgular için deneysel kontrolün sağlanması ve verilerin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyması açısından önemlidir. Yine nitel veriler için bazı geçerlik ve güvenirlik kontrolleri araştırmacı, uzmanlar ve araştırmanın gözlemcisi tarafından sağlanmıştı. Bundan sonraki bölümde araştırmadan elde edilen bulgular bütün yönleriyle tartışılmıştır.

4.2. Tartışma

Bu araştırma çevrimiçi ortamlarda sunulan ebeveyn koçluğunun etkililiği sınanmıştır. Bu noktada ilgili alanyazında ve bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular gerekçeli bir şekilde karşılaştırılarak tartışılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada OSB olan çocukların ebeveynlerine çevrimiçi platformlar aracılığı ile etkileşimli ebeveyn koçluğu uygulaması uygulanmıştır. Bu başlıkta daha önce yapılan çalışmalarla bu çalışmanın benzer ve farklı yönleri üzerinden elde edilen bulgular tartışılmaya çalışılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde ebeveyn koçluğunun sadece yüz yüze koçluk (Blackman vd., 2020; Brain vd., 2022; Gıcı-Vatansever; 2018; Graucher vd., 2022; Guomundsdottir vd., 2017), sadece çevrimiçi koçluk (Boutain vd., 2020; Douglas vd., 2018; Hamberger vd., 2022; Ibanez vd., 2018; Meadan vd., 2016; Wattanawongwan vd., 2022), yüz yüze ve çevrimiçi koçluğun karşılaştırılması (Blackman vd., 2020; Brain vd., 2022; Graucher vd., 2022; McDuffie vd., 2013; Wainer ve Ingersoll 2015) şeklinde yürütüldüğü görülmektedir. Çevrimiçi ortamlarda sunulan koçluğun ise bir web sitesi üzerinden internet tabanlı (Ibanez vd., 2018; Pektaş-Karabekir, 2021; Wainer ve Ingersoll 2015), sosyal iletişim platformları üzerinden video kaydına dayalı (Bilmez, 2020; Brain vd., 2022; Guomundsdottir vd., 2017; Hamberger vd., 2022; Wattanawongwan vd., 2022) ya da etkileşimli olarak yürütüldüğü görülmektedir. Bu araştırmada ise ebeveyn koçluğu sosyal iletişim platformu (zoom) üzerinden etkileşime dayalı bir şekilde sunulmuştur. Bu araştırmanın çevrimiçi ebeveyn koçluk uygulamalarını zenginleştireceği düşünülmektedir. Ayrıca sıralanan araştırmalardaki koçluk süreçlerinde gecikmiş geri bildirimlerin yazılı (Boutain vd., 2020), görsel (Meadan vd., 2016), video kaydına dayalı-videokonferans (Wattanawongwan vd., 2020) olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmada ise koçluk uygulamasında geri bildirimler her iki deney grubunda da

etkileşime dayalı olarak çevrimiçi sosyal iletişim platformu üzerinden sunulmuştur. Bu anlamda bu araştırmanın koçluk sürecindeki geri bildirim sunumunda iki farklı geri bildirim türünü kullanıyor olmasından dolayı güçlü olduğu düşünülmektedir.

Çevrimiçi koçluk uygulamasının farklı beceri ve yöntemlerle sunulduğu bunların etkililiğinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Araştırmacıların, doğal öğretim yöntemleri (Hamberger vd., 2022; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Lane vd., 2016; Meadan vd. 2016), ipucu ve pekiştireç kullanım yöntemleri (Chen, 2014; Oliver ve Brady 2014), öz bakım ve problem davranışlar (Boutain vd.,2020; Fettig vd., 2015; Lee vd., 2015), iletişim becerileri (Brain vd., 2022; Douglas vd., 2018; Wattanawongwan vd., 2020) gibi becerileri farklı stratejilerle ebeveynlere öğreten koçluk uygulamalarının kullanıldığı görülmektedir.

Bu araştırmadan deney-I ve deney-II gruplarında geri bildirim sunma türünün etkililiği ile ilgili bulgular alanyazında yapılan kablosuz kulaklıkla anında geri bildirim sunulan (Hamberger vd., 2022; Oliver ve Brady 2014) ve gecikmiş (video) geri bildirim sunulan (Brain vd., 2022; McDuffie vd., 2013; Guomundsdottir vd.,2017; Wattanawongwan vd., 2022) çalışmaların bulgularıyla tutarlıdır. Bu araştırmalar geri bildirim türünü tek bir şekilde ele alıp inceleyerek çevrimiçi koçluk sürecinde ebeveynlere yeni bilgi ve beceriler kazandırmışlardır. Bu çalışma ise çevrimiçi koçluk sürecinde geri bildirim türlerinin karşılaştırılmasını yaparak etkilerini ortaya koymaya çalışmasıyla alanyazında ilk olma özelliği taşımaktadır. Alanyazında tek başına etkileri incelenen geri bildirim türlerinin bu çalışmada etkililikleri karşılaştırılmalı bir şekilde incelenmiştir. Bulgular anında geri bildirimle çevrimiçi koçluk sunulmasının araştırma sürecinde ek oturumların düzenlenmesi gereğini ortadan kaldırması, hataların anında düzeltilerek yanlış öğrenmelerin oluşmasını engellemesi, ebeveyn ve uzmanların teknolojik araçları eğitsel süreçlere dahil ederek daha dijital öğretim süreçlerinin planlanması gibi boyutlarda olumlu yönde katkı sağladığı düşünülmektedir. Gecikmiş video üzerinde geri bildirim sürecinde ise ebeveynlerin istedikleri zaman aralığında ebeveynle görüşmeler yaparak zaman anlamında esnek olmalarına, uygulama esnasında yaptıklarını daha sakin bir zamanda dışarıdan görerek yanlışlarını düzeltmelerine fırsat sağlaması noktasında katkı sağlamıştır.

Çevrimiçi ebeveyn koçluğunun uygulandığı araştırmalarda koçluk süreçlerinin sunum şekli farklılaşmaktadır. Koçluk uygulama stratejilerinin basamaklarından eğitim sunma/bilgilendirme basamağı bireysel ya da grupla yürütülebilmektedir (Brain vd.,

2022; Guomundsdottir vd., 2017; Hamberger vd., 2022; Ibanez vd., 2018). Bu araştırmada bilgilendirme basamağı deney-I ve deney-II katılımcılarıyla grupla yürütölmüştür. Bu süreçte katılımcı ebeveynlerin araştırmanın uygulamacısı ve birbirleriyle etkileşime girme şansı yakalamaları öğretim sürecini hızlandırma, sosyal ilişkiler kurma gibi olumlu yaşantıları da beraberinde getirmiştir. Bu anlamda koçluk sürecinin bilgilendirme evresinin ebeveynlerin öğrenmeye isteklerini arttırdığı, araştırmaya yönelik olumlu bakış açısı geliştirdiğı düşünülebilir. Koçluk sürecinin diğer bir stratejisi olan geri bildirim sunma basamağında ise uygulamalar birebir yürütölmüştür. Araştırmanın bu yönü ilgili alanyazında çevrimiçi koçluk basamaklarının tamamını birebir yürüten çalışmalarla benzer özellik göstermektedir (Blackman vd., 2020; Boutain vd., 2020; Graucher vd., 2022; Oliver ve Brady, 2014). Eğitim sunma/bilgilendirme basamağının bireysel olarak sunulduğu araştırmalarda (Brain vd., 2022; Guomundsdottir vd., 2017; Hamberger vd., 2022) araştırma sonucu elde edilen ebeveyn çıktılarında istendik yönde ilerleme bu araştırmada grupla sunum sonrası ebeveyn çıktılarındaki istendik düzeyde olan ebeveyn çıktılarıyla benzerdir. Bu açıdan eğitim sunma aşamasının bireysel ya da grupla sunulmasının arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Grupla birden çok kişiye aynı anda eğitim verilmesi uzman-eğitimcilerini zaman tasarrufu sağlamasını ve geniş kitlelere kolayca eğitim verebilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Çevrimiçi ebeveyn koçluğuna dayalı uygulamaların gerçekteştirildiğı araştırmalarda geri bildirim sunuluş biçimlerine bakıldığında bu araştırmalarda geri bildirimler anında (Douglas vd., 2018; Hamberger vd., 2022; Oliver ve Brady, 2014) ya da gecikmiş (Bilmez, 2020; Boutain vd., 2020; Meadan vd., 2016) olarak ayrı ayrı olarak sunulduğu görölmektedir. Bu araştırmalarda geri bildirim sunuluş türlerinin ebeveynlere kazandırılacak davranışlar üzerinde etkili olduğu rapor edilmiştir (Guomundsdottir vd., 2017; Meadan vd., 2016). Bu çalışmada anında ve gecikmiş geri bildirim alan ebeveyn gruplarının doğal öğretime dayalı müdahale programında hedeflenen becerileri edindiğı bulunmuştur. Bu bulgu ilgili alanyazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. İster anında ister gecikmiş geri bildirimle sunulsun çevrimiçi ebeveyn koçluğu her iki durumda etkili olduğu bulunmuştur. Burada önemli olanın ebeveynlere nitelikli koçluk süreci sunulması temel çıktıdır. Bu bulgu ayrıca uzmanların kendi yoğunluk ve zaman gereklerine göre geri bildirim sunma biçimine karar vermeleri için bilimsel bir dayanak sağlamaktadır.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu ise ebeveynlerin nitelikli yetişkin davranışlarını sergileme düzeylerindeki ilerlemelerdir. Bu bağlamda uygulamanın nitelikli yetişkin davranışlarını içeren ikinci modülünde ebeveynlere hedeflenen davranışlar kazandırılmaya çalışılmıştır. Deney I ve deney II gruplarında yer alan ebeveynlerin uygulama öncesinde düşük düzeyde olan nitelikli yetişkin davranışları uygulama sonunda her iki müdahale grubunda anlamlı düzeyde ilerleme göstermiştir. Araştırma bulguları sunulan müdahale programıyla ebeveynlerin nitelikli yetişkin davranışlarını edindiğini ve bu davranışları çocuklarıyla olan etkileşimlerinde kullanabildiklerini göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alanyazında yer alan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Blackman vd., 2020; Ibanez vd., 2018; Meadan vd., 2016). Dolayısıyla bu sonuçlar ilgili alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Bunun yanında araştırmanın nicel ve nitel boyuttaki verileri incelendiğinde ebeveynlerin uygulama öncesinde OSB olan çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerde daha yönlendirici ve başarı odaklı oldukları görülmüştür. Bu bulgular ilgili alanyazında OSB olan çocuk ebeveynlerinin daha yönlendirici ve kontrol edici davranış örüntüleri sergiledikleri bulgularıyla benzerdir (Landry vd., 2014; Kim ve Mahoney, 2009; Mahoney, Kim ve Lin, 2007; Mahoney ve MacDonald, 2004; Mobayed vd., 2000). Uygulama sonrası bu yüksek düzeydeki yönlendiricilik ve başarı odaklı olma davranışları istendik düzeye getirilmiştir. Nitel görüşmelerde her iki grupta yer alan ebeveynler çocuklarıyla kurdukları etkileşim süreçlerinden artık daha keyif aldıklarını ve çocuklarını kontrol etmekten uzak bir tavırda çocuklarına yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ilgili alanyazında bu davranışlara ilişkin eğitim alan ebeveynlerin hem keyif alma düzeylerinin arttığı (Blackman vd., 2020; Ibanez vd., 2018) hem de ebeveynlik yeterliliklerinde artış gösteren (Mahoney, Kim ve Lin, 2007) bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Nitelikli ebeveyn davranışlarının öğretildiği alanyazındaki araştırmalarda ebeveynlere genellikle duyarlı-yanıtlayıcı olma stratejileri ve etkili iletişim becerileri gibi sınırlı sayıda davranışın kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir (Blackman vd., 2020; Douglas vd., 2018; Meadan vd., 2016; Wattanawongwan vd., 2022). Bu araştırmada ise sıralanan nitelikli etkileşim davranışlarına ek olarak modül iki içeriğinde duyarlı-yanıtlayıcı olma, duygusal-ifade edici olma ve başarı odaklı-yönlendirici olma stratejilerinin birlikte kullanılarak ebeveynlere çevrimiçi koçluk uygulamasıyla

öğretilmiştir. Bu anlamda araştırmanın içeriğinin güçlü olduğu ve ilgili alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmadaki bir diğer bulguda katılımcı ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarının her iki grupta da arttığı görülmüştür. Bu bulgu alanyazında yapılmış tek bir doğal öğretim stratejisinin öğretilerek ebeveynleri bu stratejileri etkili kullandığı bulunan araştırma bulgularıyla (Hamberger vd., 2022; McDuffie vd., 2013; Wattanawongwan vd., 2020) benzer sonuçlar göstermektedir. Ancak doğal öğretim stratejilerinden birinin öğretildiği araştırmalar incelendiğinde genellikle talep etme-model olma (Çattık, 2019), fırsat öğretimi (Bilmez, 2020), bekleme süreli öğretim (Douglas vd., 2018) ve çevresel düzenlemeler (McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2016; Tomris, 2018) gibi stratejilerin kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda tek bir strateji öğretilip ebeveynleri bu stratejileri uygulama düzeylerinde artış bulunmuş olması toplu bir müdahale paketi olarak bu stratejilerin sunulması yine ebeveynleri bu stratejileri kullanma sıklıkları ve düzeylerinde artış oluşturması uygulamacı açısından daha verimli zamandan tasarruf oluşturacak bir sonuç ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları ve güvenilir düzeyde uygulayabilmelerine yönelik ilgili alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin bu stratejiler yüksek düzeyde uygulama güvenilirliğiyle kullanabildikleri görülmektedir (Meadan vd., 2016; Tomris, 2018; Wattanawongwan vd., 2020). Bu araştırmanın nitel verileri ve EKA değerlendirme aracı ebeveynleri bu stratejileri hedeflenen düzeyde güvenilir bir şekilde uygulayabildiklerini ve kullanma sıklıklarındaki artışı ortaya koymuştur. Buradan yola çıkarak bu araştırmanın bu bulgusunun ilgili alanyazınla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırmada ise, doğal öğretim stratejilerinin tamamının yer aldığı bir müdahale paketinin sunulması araştırmanın güçlü yönlerindendir. Bu stratejilerin aynı zamanda ebeveynlerin günlük yaşam etkinliklerinde kullanabilecekleri ve çocuklarıyla bu süreçteki etkileşimlerini nitelikli hale getirecek etkileşimsel davranış stratejileriyle beraber kazandırılması da araştırmanın ilgili alanyazına zenginlik katacağı düşünülmektedir. Doğal öğretim stratejilerinin çevrimiçi koçluk uygulamalarıyla kullanıldığı araştırmalarda daha çok OSB olan çocukların sosyal ve iletişim becerileri (Guomundsdottir vd., 2017; Meadan vd., 2016; McDuffie vd., 2013), öz bakım (Boutain vd., 2020), taklit (Wainer ve Ingersoll, 2015) günlük yaşam (Oliver ve Brady, 2014) gibi becerilere odaklanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada ise ebeveynlere öğretilen stratejilerle günlük yaşam etkinlikleri, rutinler, oyun ve geçişler gibi farklı bağlamları

birer öğretme ortamına dönüştürerek çocuklarına çok farklı beceri ve davranış kazandırabilecekleri düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın ebeveynlerin yaşamlarının daha geniş ölçekte olumlu yönde etkileyeceği varsayılabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise çocuk çıktılarıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde çevrimiçi ebeveyn koçluğu araştırmalarında hem ebeveyn çıktılarına hem de bu davranışların çocukları üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmektedir (Douglas vd., 2018; Ibanez vd., 2018; Meadan vd., 2016). Bu araştırmada da hem ebeveyn hem de çocuk davranışları değerlendirilmiştir. Bulguların ilgili alanyazınla tutarlılık gösterdiği ve alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir. Bunun yanında ilgili alanyazında daha çok OSB olan çocuklara tek basamaklı ya da zincir becerilerin edinimine yönelik öğretim ve değerlendirmeler yapıldığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Oliver ve Brady, 2014; Wainer ve Ingersoll 2015). Bu araştırmada ise OSB olan çocukların iletişim ve sosyal etkileşim düzeylerine yönelik değerlendirmeler formal değerlendirme araçları olan ÇDDÖ-TV ve EDKF-TV gibi çocukların etkileşimsel davranışlarıyla otizm etkileşim puanları değerlendirilmiştir. Yapılan bu değerlendirmelerde en dikkat çekici noktalardan biri deney-I ve deney-II gruplarında yer alan OSB olan çocukların ÇDDÖ-TV alt stratejilerinden biri olan “başlatma” boyutunda ön test ve son test puanları arasındaki artıştır. Çocukların ebeveynleriyle etkileşimlerinde değişen ebeveyn davranışları neticesinde onların süreçte etkileşim başlatır düzeye geldiği gözlemlenmiştir. Bu durum OSB tanı ölçütlerinden olan etkileşim başlatma ve sürdürme becerisinin çocukların ebeveynlerindeki değişimlerle istendik düzeye taşınabileceğini ve doğal öğretim stratejilerinin uygulama etkililiğini göstermektedir. Dolayısıyla OSB olan çocukların genel otizm etkileşim düzeyine yönelik değerlendirme yapılmış olması ve bu alanlardaki düşüşler bu araştırmanın güçlü yanlarından.

Son olarak sosyal geçerlilik bulgularına bakıldığında uygulamaya katılan ebeveynlerin yer aldığı deney grubu fark etmeksizin uygulamaya ilişkin olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu boyutuyla alanyazında çevrimiçi ebeveyn koçluğuyla planlanmış araştırmalara katılmış ebeveynlerin sürece ilişkin sosyal geçerlik bulguları bu araştırmanın sosyal geçerlik boyutuyla benzerdir (Çattık, 2019; Gıcı-Vatansever, 2018; Graucher vd., 2022; Hamberger vd., 2022; Ibanez vd., 2018; Tomris, 2018; Wattanawongwan vd., 2020). Bu araştırmalarda ebeveynler çevrimiçi ebeveyn koçluğuna yönelik olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Bizim araştırmamızda ön görüşmelerde çevrimiçi uygulamalara karşı kaygıları olan ve daha mesafeli yaklaşan ebeveynleri

uygulama sonucunda bu düşüncelerinin ortadan kalktığı ve ileride bu tarz planlanacak daha çok araştırmaya katılmaya gönüllü olacaklarını belirtmiş olmaları bulgusu alanyazına bu uygulama biçimi için bir dayanak sağlayacağı düşünülmektedir.

4.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları ışığında uygulama ve ileri araştırmalara ilişkin öneriler ile araştırmanın sınırlılıkları paylaşılmıştır. Burada ileride yapılacak araştırmalara yol göstermek ve bu araştırmanın farklı boyutlarda yinelenmesinde yeni araştırmacılara destek olmak amaçlanmaktadır.

4.3.1. Uygulamaya ilişkin öneriler

- OSB olan çocuk ebeveynlerine çevrimiçi koçlukla sunulan doğal öğretim müdahale programının kullanımı için bu koçluk uygulamaları yaygınlaştırılabilir.
- Bu müdahale programı ailede anne baba dışındaki diğer aile üyelerine sunularak onların OSB olan çocukla çalışmaları sağlanabilir.
- Ebeveyn koçluğu uygulamasını OSB olan çocuk ebeveynleri arasında ebeveyn koç yetiştirilerek daha çok bireye ulaşmak hedeflenebilir.
- Araştırmanın çevrimiçi platformlarda sunulmasının yanı sıra gelişen teknolojiyle oluşturulacak mobil uygulamalar oluşturulup süreç ve maliyet olarak daha az zamanda çok kişiye ulaşım sağlanabilir.
- Bu uygulamanın Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda çalışan uzman ve öğretmenlere sunulması sağlanabilir.

4.3.2. İleri araştırmalara ilişkin öneriler

- Farklı yetersizlik gruplarından öğrenci ve ebeveynlerle bu uygulama gerçekleştirilebilir.
- Çevrimiçi koçluğu gelişen farklı teknolojik araç-gereçlerle ebeveynlere sunumu gerçekleştirilebilir.
- Katılımcı sayısı ve deneysel desende farklılıklar yapılarak daha çok katılımcıyla araştırmanın etkililik bulguları sınanabilir.
- Çevrimiçi koçluk uygulamasının, ebeveynlerin farklı öğretim uygulamalarını kazanmaları üzerindeki etkileri incelenebilir.

- Çevrimiçi koçluk uygulamalarıyla ebeveynlerin çocuklarına farklı becerileri kazandırmaları üzerindeki etkililiği araştırılabilir.
- Uygulamanın içeriğine farklı modüller eklenerek daha karmaşık becerilerin öğretimi için uyarlamalar yapılabilir.
- Geri bildirim türlerindeki varyasyonlarda değişime giderek farklı etkililik çalışmaları gerçekleştirilebilir.

4.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırmanın verileri normal dağılım göstermediği için bulguların evrene genellenebilirliği sınırlıdır.
- Araştırmada katılımcılardan izleme verileri toplanmamasından dolayı uzun vadede çalışmanın etkililiği sınanmamıştır.
- Araştırmada katılımcı grup tek bir yetersizlik türü olan OSB olan çocuk ve ebeveynlerine sunulduğu için elde edilen bu verileri farklı yetersizlik türlerine genelleme mümkün değildir.

KAYNAKÇA

- Abouzeid, N., Rivard, M., Mello, C., Mestari, Z., Boulé, M., & Guay, C. (2020). Parent coaching intervention program based on the Early Start Denver Model for children with autism spectrum disorder: Feasibility and acceptability study. *Research in Developmental Disabilities, 105*, 103747.
- Akçamete, G. (1998). Özel eğitim. S. Eripek (Ed.). *Türkiye’de özel eğitim içinde* (197 - 201). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1018.
- Akhbari Ziegler, S., & Hadders- Algra, M. (2020). Coaching approaches in early intervention and paediatric rehabilitation. *Developmental Medicine & Child Neurology, 62*(5), 569-574.
- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2016). Identification of psychometric characteristics of sample of vocal behaviour and interaction assessment record forms. *International Journal of Early Childhood Special Education, 8*(2), 165-183.
- Alonso-Esteban, Y., & Alcantud-Marín, F. (2022). Screening, diagnosis and early intervention in autism spectrum disorders. *Children, 9*(2), 153. <https://doi.org/10.3390/children9020153>
- Althoff, C. E., Dammann, C. P., Hope, S. J., & Ausderau, K. K. (2019). Parent-mediated interventions for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *The American Journal of Occupational Therapy, 73*(3), 7303205010p1-7303205010p13.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, DSM-V. Washington, DC., APA.
- Artman-Meeker, K., Rosenberg, N., Badgett, N., Yang, X., & Penney, A. (2017). The effects of bug-in-ear coaching on pre-service behavior analysts’ use of functional communication training. *Behavior Analysis in Practice, 10*, 228-241.
- Ashburner, J., Vickerstaff, S., Beetge, J., & Copley, J. (2016). Remote versus face-to-face delivery of early intervention programs for children with autism spectrum disorders: Perceptions of rural families and service providers. *Research in Autism Spectrum Disorders, 23*, 1-14.
- Azzano, A., Vause, T., Ward, R., & Feldman, M. A. (2023). Telehealth parent training for a young child at risk for autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions, 38*(1), 140-158.

- Baharav, E. and Reiser, C. (2010). Using telepractice in parent training in early autism. *Telemedicine and E-Health*, 16, 727–731.
- Baker, J. K., Fenning, R. M., Crnic, K. A., vd. (2007). Prediction of social skills in 6-year-old children with and without developmental delays: Contributions of early regulation and maternal scaffolding. *American Journal on Mental Retardation*, 112(5), 375–391.
- Bakkaloğlu, H. (2016) Erken çocukluk özel eğitimi [Early childhood special education]. *Öğretmen Dünyası*, 37 (439), 21-26.
- Barkaia, A., Stokes, T. F., & Mikiashvili, T. (2017). Intercontinental telehealth coaching of therapists to improve verbalizations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(3), 582-589.
- Bauminger, N., and Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high- functioning children with autism. *Child Development*, 71(2), 447-456.
- Baxendale, J., Frankham, J., & Hesketh, A. (2001). The Hanen Parent Programme: A parent's perspective. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(1), 511-516. doi:10.3109/13682820109177938
- Beaudoin, A. J., Sébire, G., & Couture, M. (2014). Parent training interventions for toddlers with autism spectrum disorder. *Autism Research and Treatment*, 2014(15), 1-15. doi: 10.1155/2014/839890
- Benson, S. S., Dimian, A. F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J. J., & Symons, F. J. (2018). Coaching parents to assess and treat self- injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(12), 1114-1123.
- Bethune, K. S., & Wood, C. L. (2013). Effects of coaching on teachers' use of function-based interventions for students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 36(2), 97-114.
- Blackman, A. L., Jimenez-Gomez, C., & Shvarts, S. (2020). Comparison of the efficacy of online versus in-vivo behavior analytic training for parents of children with autism spectrum disorder. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 20(1), 13.
- Boutain, A. R., Sheldon, J. B., & Sherman, J. A. (2020). Evaluation of a telehealth parent training program in teaching self-care skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(3), 1259-1275.
- Bowe, F. G. (2007). *Early childhood special education: Birth to eight*. (4th ed.). New York: Thomson Delmar Learning.

- Boyd, B. A., Hume, K., McBee, M. T., Alessandri, M., Gutierrez, A., Johnson, L., ... & Odom, S. L. (2014). Comparative efficacy of LEAP, TEACCH and non-model-specific special education programs for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(2), 366-380. doi: 10.1007/s110803-013-1877-9
- Brian, J., Solish, A., Dowds, E., Roth, I., Bernardi, K., Perry, K., ... & Bryson, S. (2022). "Going Mobile"-increasing the reach of parent-mediated intervention for toddlers with ASD via group-based and virtual delivery. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(12), 5207-5220.
- Bricker, D. D., Felimban, H. S., Lin, F. Y., Stegenga, S. M., & Storie, S. O. M. (2022). A proposed framework for enhancing collaboration in early intervention/early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(4), 240-252.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723
- Brown, J. A., & Woods, J. J. (2016). Parent-implemented communication intervention: Sequential analysis of triadic relationships. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 115-124.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional children*, 76(3), 339-355.
- Camarata, S. (2014). Early identification and early intervention in autism spectrum disorders: Accurate and effective. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(1), 1-10.
- Campbell, P. H., & Coletti, C. E. (2013). Early intervention provider use of child caregiver-teaching strategies. *Infants & Young Children*, 26(3), 235-248.
- Çattık, E.O., Yetkin, A.İ., & Aksoy, V. (2021). Ailelerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarıyla Gerçekleştirdikleri Öğretimsel Uyarlamalarına İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 464-491.
- CDC- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Autism spectrum disorders: Data and statistics. <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> (Erişim Tarihi: 02.06.2018).

- Chawarska, K., Macari, S., Volkmar, F. Kim, S. H., & Shic, F. (2014). Autism in infancy and early childhood. In F. Volkmar, S. Rogers, R. Paul, K. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Hoboken, NJ: Willey.
- Cheng, S. C., & Lai, C. L. (2020). Facilitating learning for students with special needs: a review of technology-supported special education studies. *Journal of Computers in Education*, 7(2), 131-153.
- Codding, R. S., & Smyth, C. A. (2008). Using performance feedback to decrease classroom transition time and examine collateral effects on academic engagement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18(4), 325-345.
- Cotugno, A. J. (2009). Social competence and social skills training and intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1268-1277.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *A concise introduction to mixed methods research*. USA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L., (2018). *Designing and conducting mixed methods research*, (3rd ed.). LA: Sage Publications.
- Cunningham, B. J., & Rosenbaum, P. L. (2014). Measure of processes of care: a review of 20 years of research. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(5), 445-452. doi: 10.1111/dmcn.12347
- Curtiss, S. L., Pearson, J. N., Akamoglu, Y., Fisher, K. W., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., ... & Halle, J. W. (2016). Bringing instructional strategies home: Reaching families online. *Teaching Exceptional Children*, 48(3), 159-167.
- Çelik, S. (2020). *Okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programı (ODÖP)'nın etkiliğinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Daniolou, S., Pandis, N., & Znoj, H. (2022). The efficacy of early interventions for children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Medicine*, 11(17),

- Davy, G., Unwin, K. L., Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2022). Leisure, employment, community participation and quality of life in caregivers of autistic children: A scoping review. *Autism*, 26(8), 1916-1930.
- Diken, H. İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında doğal öğretim. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.) *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 263 314). Kök Yayıncılık.
- Diken, I. H., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, R. F., Sucuoglu, B., Ceber-Bakkaloglu, H., ... & Kara, O. K. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach. *Infants & Young Children*, 25(4), 346-353.
- Dinç, B. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmaları [Parent participation studies at preschool]. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Division for Early Childhood (DEC, 2014). *DEC recommended practices*. <https://divisionearlychildhood.egnyte.com/dl/tgv6GUXhVo> (Erişim tarihi: 21.02.2020).
- 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.
- Dracobly, J. D., & Smith, R. G. (2022). Functional analysis of behavioral challenges with adults with autism. In *Handbook of Quality of Life for Individuals with Autism Spectrum Disorder* (pp. 267-292). Cham: Springer International Publishing.
- Dunlap, G., Ester, T., Langhans, S., & Fox, L. (2006). Functional communication training with toddlers in home environments. *Journal of early intervention*, 28(2), 81-96.
- Dunlap, L. L. (2009). *An introduction to early childhood special education: Birth to age five*. New Jersey: Peason Education.
- Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. *Handbook of developmental disabilities*, 161-180.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 119-143. doi: 10.1080/10522150802713322
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2010). Meta-analysis of the effectiveness of four adult learning methods and strategies: Supplemental tables and references. *Learning*, 3(1), 91-112.

- Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in developmental disabilities*, 30(1), 158-178.
- Eikeseth, S., & Klintwall, L. (2014). Educational interventions for young children with autism spectrum disorders. *Comprehensive guide to autism*, 2101-2123.
- Estes, A., Vismara, L., Mercado, C., Fitzpatrick, A., Elder, L., Greenson, J., ... & Rogers, S. (2014). The impact of parent-delivered intervention on parents of very young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 44, 353-365.
- Feldman, M. A., Azzano, A., Vause, T. C., & Ward, R. A. (2022). Early intervention for children at-risk for autism spectrum disorder. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorder: Assessment, Diagnosis, and Treatment*, 727-757.
- Fettig, A., Schultz, T. R., & Sreckovic, M. A. (2015). Effects of coaching on the implementation of functional assessment-based parent intervention in reducing challenging behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(3), 170-180.
- Foster, L., Dunn, W., & Lawson, L. M. (2013). Coaching mothers of children with autism: A qualitative study for occupational therapy practice. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 33(2), 253-263.
- Franz, L., Goodwin, C. D., Rieder, A., Matheis, M., & Damiano, D. L. (2022). Early intervention for very young children with or at high likelihood for autism spectrum disorder: An overview of reviews. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 64(9), 1063-1076.
- Freeman, S., & Kasari, C. (2013). Parent-child interactions in autism: Characteristics of play. *Autism*, 17(2), 147-161. doi: 10.1177/1362361312469269
- 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.
- Fuller, E. A., & Kaiser, A. P. (2020). The effects of early intervention on social communication outcomes for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1683-1700.
- Gervarter, C., Najar, A. M., Flake, J., Tapia-Alvidrez, F., & Lucero, A. (2022). Naturalistic communication training for early intervention providers and Latinx parents of children with signs of autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 34(1), 147-169.

- Goodman, J. I., Brady, M. P., Duffy, M. L., Scott, J., and Pollard, N. E. (2008). The effects of “bug-in-ear” supervision on special education teachers' delivery of learn units. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 23(4), 207-216.
- Graucher, T., Sinai-Gavrilov, Y., Mor, Y., Netzer¹, S., Cohen, E. Y., Levi, L., ... & Koller, J. (2022). From clinic room to zoom: delivery of an evidence-based, parent-mediated intervention in the community before and during the pandemic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(12), 5222-5231.
- 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.
- Guralnick, M. J. (2005). *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Brookes.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), 6-28. doi: 10.1097/IYC.0b013e3182002cfe
- Guralnick, M. J. (Eds.). (1997). *Second generation research in the field of early intervention: The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Brookes.
- Hamad, C. D., Serna, R. W., Morrison, L., Fleming, R. (2010). Extending the reach of early intervention training for practitioners: A preliminary investigation of an online curriculum for teaching behavioral intervention knowledge in autism to families and service providers. *Infants and Young Children*, 23(3), 195.
- Hamberger, R. J., Evmenova, A. S., Coogle, C. G., & Regan, K. S. (2022). Parent Coaching in Natural Communication Opportunities Through Bug-in-Ear Technology. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(3), 234-245.
- Hampshire, P. K., & Allred, K. W. (2018). A parent-implemented, technology-mediated approach to increasing self-management homework skills in middle school students with autism. *Exceptionality*, 26(2), 119-136.
- Hancock, T. B., and Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 39-54.
- Harding, J. W., Wacker, D. P., Berg, W. K., Lee, J. F., & Dolezal, D. (2009). Conducting functional communication training in home settings: A case study and recommendations for practitioners. *Behavior Analysis in Practice*, 2(1), 21-33.

- Hawkins, S. M., & Heflin, L. J. (2011). Increasing secondary teachers' behavior-specific praise using a video self-modeling and visual performance feedback intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(2), 97-108.
- Health Resources and Services Administration. (2023). Telehealth Programs. <https://www.hrsa.gov/rural-health/telehealth>
- Heflin, L.J. ve Alaimo, D.F. (2007). Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices. Upper Sadddle River, NJ: Pearson and Merrill/Hall.
- Heitzman-Powell, L. S., Buzhardt, J., Rusinko, L. C., & Miller, T. M. (2014). Formative evaluation of an ABA outreach training program for parents of children with autism in remote areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(1), 23-38.
- Hendricks, D. R. (2009). Overview of parent-implemented intervention. Chapel Hill, NC: The National Professional Development Center on ASD, Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina.
- Hernandez Ruiz, E., & Braden, B. B. (2021). Improving a parent coaching model of music interventions for young autistic children. *Journal of Music Therapy*, 58(3), 278-309.
- Hsing-Hsieh. H., Wilder, D. A., & Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(1), 199-203. doi: 10.1901/jaba.2011.44-199
- Ibañez, L. V., Kobak, K., Swanson, A., Wallace, L., Warren, Z., & Stone, W. L. (2018). Enhancing interactions during daily routines: A randomized controlled trial of a web-based tutorial for parents of young children with ASD. *Autism Research*, 11(4), 667-678.
- Ingersoll, B., & Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28(2), 163-175. doi: 10.1016/j.ridd.2006.02.004
- Ingersoll, B., Dvortcsak, A., Whalen, C., and Sikora, D. (2005). The effects of a developmental, social pragmatic language intervention on rate of expressive language production in young children with autistic spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(4), 213-222.

- Israel, M., Carnahan, C. R., Snyder, K. K., & Williamson, P. (2013). Supporting new teachers of students with significant disabilities through virtual coaching: A proposed model. *Remedial and Special Education, 34*(4), 195-204.
- Ives, Y. (2008). What is 'coaching'? An exploration of conflicting paradigms. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring, 6*(2).
- Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., Granpeesheh, D., Kornack, J., Nocker, Y. (2012). Randomized trial of an eLearning program for training family members of children with autism in the principles and procedures of applied behavior analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(2), 852-856.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research, 1*(2), 112-133.
- Jull, S., and Mirenda, P. (2011). Parents as play date facilitators for preschoolers with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*(1), 17-30.
- 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.
- Kaiser, A. P., Yoder, P. J., and Keetz, A. (1992). The efficacy of milieu teaching. *Causes and Effects in Communication and Language Intervention, 1*(4), 9-47.
- Kar, A., Radhakrishnan, B., Girase, T., Ujagare, D., & Patil, A. (2020). Community-based screening and early intervention for birth defects and developmental disabilities: lessons from the RBSK programme in India. *Disability, CBR & Inclusive Development, 31*(1), 30-46.
- Karabekir, E. P. (2021). *Çocuklarında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ebeveynlere Sunulan Koçluk Uygulamalarının Anne-Çocuk Çiftleri Üzerindeki Etkileri* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(9), 1045-1056. doi: 10.1007/s10803-010-0955-5
- Kasari, C., Lawton, K., Shih, W., Barker, T. V., Landa, R., Lord, C., ... & Senturk, D. (2014). Caregiver-mediated intervention for low-resourced preschoolers with autism. *Pediatrics, 134*(1), 72-79. doi:10.1542/peds.2013-3229

- Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin- İftar (Ed.), Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde (ss. 329-368). Ankara: Vize.
- Kizir, M. (2020). A determination of opinions and experiences of students with special needs regarding resource rooms in turkey. *European Journal of Special Education Research*, 6(3).
- Knight, J. (2009). Coaching. *The Learning Professional*, 30(1), 18.
- Kobak, K. A., Stone, W. L., Wallace, E., Warren, Z., Swanson, A., Robson, K.(2011). A Web-based tutorial for parents of young children with autism: Results from a pilot study. *Telemedicine and e-Health*, 17, 804–808.
- Kodak, T., & Bergmann, S. (2020). Autism spectrum disorder: Characteristics, associated behaviors, and early intervention. *Pediatric Clinics*, 67(3), 525-535.
- Koegel, L. K., Carter, C. M., and Koegel, R. L. (2003). Teaching children with autism self-initiations as a pivotal response. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 134-145.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Ashbaugh, K., & Bradshaw, J. (2014). The importance of early identification and intervention for children with or at risk for autism spectrum disorders. *International journal of speech-language pathology*, 16(1), 50-56.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., and Surratt, A. (1992). Language intervention and disruptive behavior in preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(2), 141-153.
- Koegel, R. L., Symon, J. B., & Kern-Koegel, L. (2002). Parent education for families of children with autism living in geographically distant areas. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(2), 88-103. doi: 10.1177/109830070200400204
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool an examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 93-103.
- Kretlow, A. G., and Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 279-299.
- Kucharczyk, S., Shaw, E., Myles, B. S., Sullivan, L., Szidon, K., & Tuchman-Ginsberg, L. (2012). Guidance & Coaching on Evidence-Based Practices for Learners with Autism Spectrum Disorders. *National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders*.

- Kuhlthau, K. A., Bloom, S., Van Cleave, J., Knapp, A. A., Romm, D., Klatka, K., ... & Perrin, J. M. (2011). Evidence for family-centered care for children with special health care needs: A systematic review. *Academic Pediatrics*, 11(2), 136-143. doi: 10.1016/j.acap.2010.12.014
- Kurt, O. ve Subaşı Yurtçu, A. B. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Kapsamlı Uygulamalar. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 155-182.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 16-25. doi: 10.1002/mrdd.20134
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R. and Guttentag, C. (2008). A responsive parenting intervention: The optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Developmental Psychology*, 44(5), 1335-1353.
- Landry, S. H., Zucker, T. A., Taylor, H. B., Swank, P. R., Williams, J. M., Assel, M., ... & Klein, A. (2014). Enhancing early child care quality and learning for toddlers at risk: the responsive early childhood program. *Developmental psychology*, 50(2), 526.
- Lane, J. D., Ledford, J. R., Shepley, C., Mataras, T. K., Ayres, K. M., & Davis, A. B. (2016a). A brief coaching intervention for teaching naturalistic strategies to parents. *Journal of Early Intervention*, 38(3), 135-150.
- Lane, J. D., Lieberman-Betz, R., & Gast, D. L. (2016). An analysis of naturalistic interventions for increasing spontaneous expressive language in children with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 50(1), 49-61.
- Leblanc, L., Richardson, W., and Burns, K. A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education*, 32(2), 166-179.
- Liu, Q., Hsieh, W. Y., & Chen, G. (2020). A systematic review and meta-analysis of parent-mediated intervention for children and adolescents with autism spectrum disorder in mainland China, Hong Kong, and Taiwan. *Autism*, 24(8), 1960-1979.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3-9. doi: 10.1037/0022-006X.55.1.3

- Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 1(1), 79-94.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., & Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 5-17. doi: 10.1177/027112149801800104
- Mahoney, G., Kim, J., & Lin, C. (2007). Pivotal behaviour model of developmental learning. *Infants and Young Children*, 20(4), 311-325. doi: 10.1177/027112149801800104
- Mahoney, G. and MacDonald, J. D. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals*. Austin, Texas: Pro-Ed An International Publisher.
- Mahoney, G. and Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. In R. M. Hodapp (Ed.), *International Review of Research on Mental Retardation* (pp. 73–125). New York, NY: Academic Press.
- Mahoney, G., & Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 41(2011), 73-125. doi: 10.1016/B978-0-12-386495-6.00003-5
- Mahoney, G., & Wheeden, C. A. (1997). Parent-child interaction-the foundation for family-centered early intervention practice: A response to Baird and Peterson. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(2), 165-184. doi: 10.1177/027112149701700204
- Majnemer, A. (1998, March). Benefits of early intervention for children with developmental disabilities. In *Seminars in pediatric neurology* (Vol. 5, No. 1, pp. 62-69). WB Saunders.
- 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. doi: 10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x
- McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, S. E., & Abbeduto, L. (2013). Distance video-conferencing in early intervention: Pilot study of a naturalistic parent-implemented language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(3), 172-185.

- 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(4), 1026-1039. doi: 10.1044/1092-4388(2009/09-0023)
- McGee, G. G., and 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. (2010). Routines-based early intervention. *Supporting Young Children and Their Families*. Brookes.
- Meadan, H., Adams, N. B., Hacker, R. E., Ramos-Torres, S., & Fanta, A. (2020). Supporting Spanish-speaking families with children with disabilities: Evaluating a training and coaching program. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 32, 489-507.
- Meadan, H., Angell, M. E., Stoner, J. B., Daczewitz, M. E. (2014a). Parent implemented social-pragmatic communication intervention: A pilot study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(2), 1–16.
- 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.
- Metz, A., & Bartley, L. (2012). Active implementation frameworks for program success. *Zero to three*, 32(4), 11-18.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Mobayed, K. L., Collins, B. C., Strangis, D. E., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L. (2000). Teaching parents to employ mand-model procedures to teach their children requesting. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 165–179.
- National Autism Center [NAC]. (2015). The national autism center's national standards report phase 1. National autism center. Retrieved from <http://www.nationalautismcenter.org/reports>

- Najdowski, A. C., Wallace, M. D., Reagon, K., Penrod, B., Higbee, T. S., & Tarbox, J. (2010). Utilizing a home- based parent training approach in the treatment of food selectivity. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community- Based Clinical Programs*, 25(2), 89-107. doi: 10.1002/bin.298
- National Autism Center (2015). <https://www.nationalautismcenter.org/autism/adresinden edinilmiştir>.
- National Professional Development Center (2011). National Professional Development Center on Autism. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/national-professional-development-center-autism-spectrum-disorder adresinden edinilmiştir>.
- Nevill, R. E., Lecavalier, L., & Stratis, E. A. (2018). Meta-analysis of parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism*, 22(2), 84-98.
- Noonan, M. J., and McCormick, L. (1993). *Early intervention in natural environments: Methods and procedures*. Wadsworth Inc., 7625 Empire Dr., Florence, KY 41042-2978.
- 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.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010a). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(4), 425-436.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275-282.
- Ogourtsova, T., O'Donnell, M., De Souza Silva, W., & Majnemer, A. (2019). Health coaching for parents of children with developmental disabilities: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61(11), 1259-1265.
- Oliver, P., & Brady, M. P. (2014). Effects of covert audio coaching on parents' interactions with young children with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 7, 112-116.

- Oono, I. P., Honey, E. J., & McConachie, H. (2013). Parent- mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Evidence- Based Child Health: A Cochrane Review Journal*, 8(6), 2380-2479.
- Orum Çattık, E., Yetkin, A. İ. & Diken, İ. H. (2020). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğunda aile merkezli müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21 (3), 589-610.
- Orum-Çattık, E., Yetkin, A., & Aksoy, V. (2021). A Phenomenological study on the instructional practices of families with their children with autism spectrum disorders. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-489. <https://doi.org/10.9779/pauefd.833843>
- Ottley, J. R., Coogle, C. G., & Rahn, N. L. (2015). The social validity of bug-in-ear coaching: Findings from two studies implemented in inclusive early childhood environments. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 342-361.
- Overton, L. & Dixon, G. (2016). *Preparing for the future of learning-A changing perspective for L&D leaders. In-focus report*. 20 Şubat 2023 tarihinde den alınmıştır.
- Ökcün-Akcamuş, C. M. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde iletişim ve dil özellikleri. F. Acarlar ve O. Diken (Editorler), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (ss. 101-127). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Öngen, M. B., & Ersay, E. (2022). Erken Çocuklukta Bilime Yönelik Motivasyonun Ölçülmesi: Bir Uyarılama Çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 45-61.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation] (2006). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.html> adresinden edinilmiştir.
- Pang, Y. (2010). Facilitating family involvement in early intervention to preschool transition. *School Community Journal*, 20(2), 183-198. Public Law (1975). https://www2.ed.gov/about/offices/list/ose/idea35/history/index_pg10.html adresinden edinilmiştir.
- Pellecchia, M., Beidas, R. S., Mandell, D. S., Cannuscio, C. C., Dunst, C. J., & Stahmer, A. C. (2020). Parent empowerment and coaching in early intervention: Study protocol for a feasibility study. *Pilot and feasibility studies*, 6(1), 1-12.
- Pellecchia, M., Mandell, D. S., Beidas, R. S., Dunst, C. J., Tomczuk, L., Newman, J., ... & Stahmer, A. C. (2022). Parent coaching in early intervention for Autism

- Spectrum disorder: a brief report. *Journal of Early Intervention*, 1-13, <https://doi.org/10.1177/10538151221095860>
- Perera, J. (2011). Early rehabilitative intervention: Definition, objectives, models and challenges. In J. Rondal, J. Perera and D. Spiker (Eds.), *Neurocognitive rehabilitation of Down Syndrome* (pp. 1-15). NY: Cambridge University Press.
- Pierce, K., Wen, T. H., Zahiri, J., Andreason, C., Courchesne, E., Barnes, C. C., ... & Cheng, A. (2023). Level of Attention to Motherese Speech as an Early Marker of Autism Spectrum Disorder. *JAMA network open*, 6(2), 1-16. DOI:10.1001/jamanetworkopen.2022.55125
- Plantin, L. and Daneback, K. (2009). Parenthood, information and support on the internet. A literature review of research on parents and professionals online. *BMC family practice*, 10(1), 34.
- Pletcher, L. C., & Younggren, N. (2011). Early intervention-IDEA Part C: Service delivery approaches and practices. *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families*, 2, 1-37.
- Pokorski, E. A., & LeJeune, L. M. (2022). A systematic review of maintenance measurement in early childhood autism spectrum disorder research. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 127(4), 313-327.
- Pretti-Frontczak, K. and Bricker, D. (2001). Use of embedding strategy during Daily activities by early childhood education and early childhood special education teachers. *Infant-Toddler Intervention*, 11(2), 111-128.
- Pretti-Frontczak, K. and Bricker, D. (2007). *An activity-based approach to early intervention* (3rd ed.). Baltimore: Paul Brooks Pub.
- Rakap, S. (2017). Naturalistic instructional approaches to support inclusion of preschool children with disabilities.
- 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.
- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim. *İstanbul: Tohum Otizm Vakfı*.
- Reddy, L. A., Lekwa, A., & Shernoff, E. (2021). Comparison of the effects of coaching for general and special education teachers in high-poverty urban elementary schools. *Journal of learning disabilities*, 54(1), 36-53.

- Rickards, A. L., Walstab, J. E., Wright-Rossi, R. A., Simpson, J., & Reddiough, D. S. (2007). A randomized, controlled trial of a home-based intervention program for children with autism and developmental delay. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(4), 308-316. doi: 10.1097/DBP.0b013e318032792e
- Rivard, M., Terroux, A., Parent-Boursier, C., & Mercier, C. (2014). Determinants of stress in parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44, 1609-1620. DOI 10.1007/s10803-013-2028-z
- Roberts, M. Y. and Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 180-199.
- Rocchi, M. A., Pelletier, L. G., & Couture, A. L. (2013). Determinants of coach motivation and autonomy supportive coaching behaviours. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(6), 852-859.
- Rocha, M. L., Schreibman, L., & Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 154-172. doi: 10.1177/105381510702900207
- Rush, D. D., M'Lisa, L. S., & Hanft, B. E. (2003). Coaching families and colleagues: A process for collaboration in natural settings. *Infants & Young Children*, 16(1), 33-47.
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2005). Characteristics and consequences of coaching practices.
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Salisbury, C. L., & Cushing, L. S. (2013). Comparison of triadic and provider-led intervention practices in early intervention home visits. *Infants & Young Children*, 26(1), 28-41.
- Scheeler, M. C., McAfee, J. K., Ruhl, K. L., & Lee, D. L. (2006). Effects of corrective feedback delivered via wireless technology on preservice teacher performance and student behavior. *Teacher education and special education*, 29(1), 12-25.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher education and special education*, 27(4), 396-407.
- Shalev, R. A., Lavine, C., & Di Martino, A. (2020). A systematic review of the role of parent characteristics in parent-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 32, 1-21.

- Shaw, K. A. (2023). Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 Years-Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR. Surveillance Summaries*, 72(1); 1–15
- Shaw, K. A., Maenner, M. J., Baio, J., Washington, A., Christensen, D. L., Wiggins, L. D., ... & Dietz, P. M. (2020). Early identification of autism spectrum disorder among children aged 4 years—Early Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, six sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69(3), 1.
- Shire, S. Y., Gulsrud, A., & Kasari, C. (2016). Increasing responsive parent–child interactions and joint engagement: Comparing the influence of parent-mediated intervention and parent psychoeducation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 1737-1747.
- Shonkoff, J. P. and Meisels, S. J. (2000). *Handbook of early childhood intervention*. 2nd ed. USA: Cambridge University Press.
- Siller, M., & Morgan, L. (2018). Systematic review of research evaluating parent-mediated interventions for young children with autism: Years 2013 to 2015. In M. Siller & L. Morgan (Eds.) *Handbook of parentimplemented interventions for very young children with autism*. (pp. 1-21). Springer International.
- Siller, M., Hotez, E., Swanson, M., Delavenne, A., Hutman, T., & Sigman, M. (2018). Parent coaching increases the parents’ capacity for reflection and self-evaluation: results from a clinical trial in autism. *Attachment & human development*, 20(3), 287-308.
- Simacek, J., Elmquist, M., Dimian, A. F., & Reichle, J. (2021). Current trends in telehealth applications to deliver social communication interventions for young children with or at risk for autism spectrum disorder. *Current Developmental Disorders Reports*, 8, 15-23.
- Smith, R. L. (2012). Mixed methods research design: a recommended paradigm for the counseling profession. *Ideas and research you can use: VISTAS*.
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., and McLean, M. E. (2015a). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97.
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97.

- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M. E., Sandall, S., & McLaughlin, T. (2013). *Embedded instruction to support early learning in response-to-intervention frameworks*. In V. Buysse & E. PeisnerFeinberg (Eds.), *Handbook of response-to-intervention in early childhood* (pp. 283-298). Baltimore, MD: Brookes.
- Spiker, D. (2011). The history of early intervention for infants and young children with Down syndrome and their families. In *Neurocognitive Rehabilitation of Down Syndrome. The Early Years* (pp. 15-35). Cambridge University Press New York.
- Stefanaki, A., Gkogkos, G., Varlokosta, S., & Gena, A. (2022). Applying a Parent Training Program in a Naturalistic Behavior Analytic Context to Improve Attachment in Children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-21.
- Stoner, J. B., Meadan, H., Angell, M. E., Daczewitz, M. (2012). Evaluation of the Parent-implemented Communication Strategies (PiCS) project using the Multiattribute Utility (MAU) approach. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(1), 57-73.
- Symon, J. (2001). Parent education for autism: Issues in providing services at a distance. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(3), 160-174. doi: 10.1177/109830070100300304
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toğram, B. (2004). *Doğal dil öğretim tekniklerinden tepki isteme modelinin öğretilmesinin etkililiğı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapistliği Bölümü, Eskişehir.
- Tomris, G. (2018). Down sendromlu çocuğı olan ebeveynlere yönelik geliştirilen doğal öğretime dayalı erken müdahale (DÖDEM) programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkililiğı (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- 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.
- Trembath, D., Gurm, M., Scheerer, N. E., Trevisan, D. A., Paynter, J., Bohadana, G., ... & Iarocci, G. (2019). Systematic review of factors that may influence the outcomes and generalizability of parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 12(9), 1304-1321.

- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals and exceptionality: Positive outcomes through partnership and trust*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Ura, S. K., Liao, C. Y., Ganz, J. B., Stein, K., & Clark, S. (2021). Parent-coaching telehealth intervention for youth with autism spectrum disorder: A pilot program. *Child & Family Behavior Therapy*, 43(2), 86-102.
- Uygun, S. (2020). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Güncel Yaklaşımlar ve Temel Kavramlar*, Akademisyen Yayınevi
- Vismara, L. A., McCormick, C. E., Wagner, A. L., Monlux, K., Nadhan, A., & Young, G. S. (2018). Telehealth 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.
- Volkmar, F. R. (2014). The importance of early intervention. *Journal of autism and developmental disorders*, 44, 2979-2980.
- Wainer, A. L. and 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(1), 11-24.
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2015). Increasing access to an ASD imitation intervention via a telehealth parent training program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3877-3890.
- Ward, K. P., & Lee, S. J. (2020). Mothers' and fathers' parenting stress, responsiveness, and child wellbeing among low-income families. *Children and Youth Services Review*, 116, 105218.
- Wattanawongwan, S., Ganz, J. B., Pierson, L. M., Yllades, V., Dunn, C., & Ura, S. K. (2020). Parents coaching in naturalistic interventions to improve communication skills for adolescents and adults with autism via telepractice. *DADD Online Journal*, 7(1), 144-163.
- Wattanawongwan, Sanikan, et al. "Communication intervention implementation via telepractice parent coaching: parent implementation outcomes." *Journal of Special Education Technology* 37.1 (2022): 35-48.
- Welterlin, A., Turner-Brown, L. M., Harris, S., Mesibov, G., & Delmolino, L. (2012). The home TEACCHing program for toddlers with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 1827-1835.

- Williams, W. L., & Gallinat, J. (2011). The effects of evaluating video examples of staffs' own versus others' performance on discrete-trial training skills in a human service setting. *Journal of Organizational Behavior Management*, 31(2), 97-116.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2014). Evidencebased practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive introreview. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. doi: 10.1007/s10803-014-2351-z
- Woods, J. J., & Brown, J. A. (2011). Integrating family capacity-building and child outcomes to support social communication development in young children with autism spectrum disorder. *Topics in Language Disorders*, 31(3), 235-246.
- Wood, M. D., Read, J. P., Mitchell, R. E., & Brand, N. H. (2004). Do parents still matter? Parent and peer influences on alcohol involvement among recent high school graduates. *Psychology of addictive behaviors*, 18(1), 19.
- Yetkin, A. İ., & Aksoy, V. (2019). Maternal acceptance–rejection and mother–child interaction in Turkish mothers of children with developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31, 803-817.
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., ... & Natowicz, M. R. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136 (Supplement_1), 60-81.

EKLER

EK-1 :Etik Kurul Raporu

EK-2 :Katılımcı Bilgilendirme ve Demografik Bilgi Formu



EK-1. Etik Kurul Raporu

Eğit. Bil. Enst

Evrak Kayıt Tarihi: 15.03.2021 Protokol No: 46507

Tarih: 30.03.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ebeveynlerine Çevrimiçi Koçluk İle Sunulan Doğal Öğretim Müdahale Programının Etkililiği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Veysel AKSOY
TEZ YAZARI:	Ahmet İlhan YETKİN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2.

Katılımcı Bilgilendirme ve Demografik Bilgi Formu

Katılımcı Ebeveyn ve Çocuk Demografik Bilgi Formu

Kod İsim:

Çocuğa yakınlığınız:

() Anne () Baba

Yaşınız:

Eğitim düzeyiniz:

() Okuryazar

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

() Lisansüstü

Mesleğiniz:

Aylık Geliriniz:

Medeni durumunuz:

() Evli

() Boşanmış

() Ayrı yaşıyor

() Eşi ölmüş

Çocuk sayısı:

Yetersizliği olan çocuğunuzun kaçınıcı çocuk olduğu:

Yetersizliği olan çocuğunuzun yaşı:

Varsa diğer çocuk/çocuklarınızın yaşı:

Varsa diğer çocuk/çocuklarınızın tanısı:

Varsa yetersizliği olan çocuğunuzun tıbbi sağlık sorunları:

.....

Varsa yetersizliği olan çocuğunuzun kullandığı ilaç/ilaçlar:

.....

Yetersizliği olan çocuğunuzun devam ettiği okul/kurum:

.....

Çocuğun bakımından sorumlu olan kişi/kişiler (**Birden çok işaretleme yapabilirsiniz.**):

() Anne

() Baba

() Bakıcı

() Kardeş

() Dede

() Babaanne

() Anneanne

() Diğer:

.....

Daha önce çocuğunuza yönelik çevrimiçi bir aile eğitimi aldınız mı?

() Evet () Hayır

Evetse eğitimin içeriğine ve süresine ilişkin bilgi verir misiniz?

.....

Not: Çalışmanın çıktılarından haberdar olmak isterseniz telefon ve/veya e-posta bilgilerinizi paylaşabilirsiniz.

Telefon:

E-posta:

AİLE BİLGİLENDİRME VE KATILIM VE İZİN/ONAM FORMU

Bu formda yer verilen bilgiler, bu araştırmada otizm spektrum bozukluğu tanısı olan ve araştırmanın olası katılımcısı olabilecek öğrencilerin ailelerine yazılı olarak aktarılmıştır. Form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu olan 0-8 yaş arasında olan çocukların ebeveynlerine çevrimiçi platformlar aracılığı ile önceden oluşturulmuş doğal öğretime dayalı müdahale programının çevrimiçi koçluk şeklinde sunulmasıdır. Bu müdahale programının uygulanması sonrasında hem ebeveynlerin hem de çocuklarının hedeflenen becerilerdeki ilerlemeleri çalışmanın araştırmacısı tarafından incelenecektir. Bu kapsamda hem siz ebeveynlerin hem de çocuğunuzun araştırmacı ile bir çalışma yürütmesi planlanmaktadır. Bu süreçte uzaktan olarak çevrimiçi sunulacak müdahale programına hem sizlerin katılımı hem de çocuklarınızın katılımı gerekmektedir. Müdahale programı sonucunda yapılacak değerlendirmeler sonucunda ilerlemeler tüm katılımcı paydaşlarla paylaşılacaktır.

Araştırmayı destekleyen kurum/kuruluş: Bu araştırma bir doktora tez çalışmasıdır. Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı'na bağlı doktora programı kapsamında yürütülecek bu araştırma süresince araştırmacı olarak ben, Ahmet İlkhan YETKİN ve doktora tez danışmanım, Doç. Dr. Veysel AKSOY görev alacaklardır.

Araştırmada sizden beklenenler: Araştırmaya sizin ve çocuğunuzun katılımı söz konusu olduğunda çocuğunuzla çalışmak için belirlenen zamanlara uymanız çalışmanın istendik şekilde uygulanabilmesi için en önemli beklentimizdir. Bunun dışında sizden müdahale programının uygulanacağı zaman diliminde çevrimiçi platformlara bağlı olmak ve bununla ilgili teknik aksaklıklarda aşağıda verilen numaralardan bizimle irtibata geçip bağlantı güvenliğini sağlamanızdır. Bu belirtilenlerin dışında sizden herhangi bir beklentimiz yoktur.

Araştırma için gerekli süre: Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda araştırmacının sunulacak olan doğal öğretime dayalı müdahale programının tamamının uygulanması yaklaşık iki-üç ay olarak planlanmaktadır. Bu çalışma planlamaları

çocuğunuzun devam ettiği eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde sizlere de uygun gün ve saatlerde planlanacaktır.

Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi: Sizden çocuğunuzla ilgili tıbbi değerlendirme raporunu isteyebiliriz. Değerlendirme raporunda yer alan bilgilerin çocuğunuzun gerçek ismine yer verilmeden yalnızca araştırma raporunda kullanılması söz konusu olacaktır.

Uygulama sürecinin tanıtımı: Bu araştırmanın yaklaşık iki-üç ay sürmesi planlanmaktadır. Çalışmada öncelikle sizin görüş ve önerileriniz ile çocuğunuz için öncelikli iletişim becerileri belirlenecektir. Hedef davranışların belirlenmesinin ardından, çalışmanın araştırmacı tarafından çevrimiçi platformlar kullanılarak katılımcı ebeveynlerden çocuklarıyla evlerinde normalde çocuklarıyla 10-15 dakikalık oyun oynadıkları bir etkinliğin videosunu çalışmanın araştırmacısıyla paylaşmasını isteyeceğiz. Bu videoların analizinden sonra gerekli düzenlemeler yapılarak müdahale programının son hali oluşturulacaktır. Ardından tüm katılımcı ebeveynlerle uzaktan koçluk süreci ile doğal öğretime dayalı müdahale programının çevrimiçi olarak öğretime başlanacaktır. Bu uygulamalar çevrimiçi gerçekleştirileceği için daha sonra oluşan ilerlemeleri belirleme adına uygulamalar sırasında video kaydı alınacaktır.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın çocuğunuzun ve sizin açısından herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiçbir süreci çocuğunuzun iyilik halini ve güvende bulunma durumunu risk altına sokmamaktadır. Bu noktada herhangi bir şüphe duymanız durumunda konuyu gündeme getirmeniz bizler için de son derece önemlidir ve araştırmada herhangi bir noktada çekilme talebiniz koşulsuz kabul edilecektir. Araştırmaya katılmayı kabul etmenizle birlikte çocuğunuzun sizinle kuracağı etkileşim düzeyinde artış ve ayrıca günümüz durumu olan pandemi sebebiyle evde geçirilen günlerde bu eğitim sonucu öğreneceğiniz becerileri farklı günlük rutinlere genelleme fırsatı elde etmiş olacaksınız.

Pandemi süreci ile ilgili önemli noktalar: Ailelerimizin kendileri açısından riskli bir durumda olmaları halinde araştırmacıyı bilgilendirmeleri son derece önemlidir.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik son derece önemlidir. Bu çalışmada çocuğunuz ve size ilişkin hiçbir kimlik bilginiz açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacaktır. Çocuğunuz ve sizinle ilgili yürütülecek olan uygulamaların her bir oturumu video kamera ile kayda alınacak ve bu kayıtlar araştırmacılar ve güvenilirlik çalışmasında veri toplayacak gözlemciler dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından saklanacaktır. İstek belirtmeniz durumunda video görüntülerinde çocuğunuzun yüzü buzlama tekniği ile belirsizleştirilerek kullanılabilir.

Gönüllü katılım: Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir ön koşuldur. Ancak, araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda size ve çocuğunuza hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır.

Çalışmadan çekilme hakkı: Çalışmadan dilediğiniz zaman/rahatsız olduğunuz bir durum olduğunda çekilebilirsiniz. Çalışmadan çekilmeniz durumunda sizden elde edilen tüm veriler imha edilecek ve herhangi bir yer de kullanılacaktır.

Çalışma ile ilgili olası sorularınız için iletişim bilgisi: Herhangi bir soru, görüş ya da yorumunuz için araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Araş. Gör. Ahmet İlkhan YETKİN

e-posta:

Cep Tel:

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

Adı-Soyadı :

Adres :

Telefon :

Tarih :

İmza :

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Ahmet İlkhan YETKİN

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı:

E-posta:

