

**T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

**SİNİF-İÇİ TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
OLAN ÇOCUKLARIN İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TOLGA YILDIRIM

**Danışman
DOÇ.DR. ADEVİYE TUBA TUNCER**

**İstanbul,
Haziran 2019**

**T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

**SINIF-İÇİ TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
OLAN ÇOCUKLARIN İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TOLGA YILDIRIM

**Danışman
DOÇ.DR. ADEVİYE TUBA TUNCER**

İstanbul, Haziran 2019

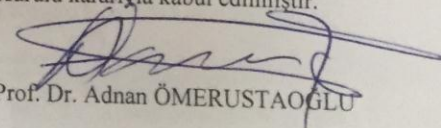
Anabilim Dalı : ÖZEL EĞİTİM
Program Adı : ÖZEL EĞİTİM
Öğrencinin Adı - Soyadı : TOLGA YILDIRIM
Danışman : Doç. Dr. Adeviye Tuğba TUNCER

Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında Tolga YILDIRIM tarafından hazırlanan "Sınıf İçi Temel Tepki Öğretiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İfade Edici Dil Becerileri Üzerindeki Etkisi" adlı tez çalışması jüri tarafından YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 21.06.2019

JÜRİ ÜYESİNİN;		
Unvanı / Adı - Soyadı	Kurumu	İmza
Doç. Dr. Adeviye Tuğba TUNCER	Biruni Üniversitesi	
Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL	Biruni Üniversitesi	
Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	

Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca bu tez jüri tarafından onaylanmış ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Adnan ÖMERUSTAĞLU

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Tolga YILDIRIM

ÖZET

SINIF İÇİ TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yıldırım, Tolga

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı:Doç.Dr.*Adeviye Tuba TUNCER*

Haziran 2019, 119 sayfa

Bu araştırma ile; sınıf-içi temel tepki öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkililiği belirlemek istenmiştir.Araştırmanın bağımlı değişkeni; katılımcıların 4N1K "Ne, Neden, Ne Zaman, Nerede ve Kim" sorularına verdikleri doğru cevaplardır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise sınıf-içi temel tepki öğretimidir.Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.Araştırmaya otizm spektrum bozukluğu tanısı almış, 3-6 yaş arası üç erkek çocuk katılmıştır ve araştırma İstanbul ili Kadıköy İlçesindeki Us Aile, Çocuk, Yetişkin, Eğitim ve Psikolojik Danışmanlık Merkezinde yürütülmüştür. Çocuklara sınıf-içi temel tepki öğretimi kullanılarak "ne, neden, ne zaman, nerede ve kim" sorularının cevaplarının öğretilmesinde öğretime başlamadan önce başlama düzeyi oturumları alınmış, öğretimle birlikte öğretim oturumları alınmış, öğretimin sona ermesinden sonra izleme oturumları ve genelleme oturumu düzenlenmiştir.Araştırma bulguları görsel analiz yoluyla değerlendirilmiş ve bulgulara göre sınıf-içi temel tepki öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların "ne, neden, ne zaman, nerede ve kim" sorularına verdikleri doğru cevaplar üzerine etkili olduğu, uygulama sonrasında yapılan izleme ve genelleme oturumlarında ise çocukların edindikleri becerileri korudukları ve bu becerileri farklı ortam ve kişilere genellebildikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcıların ebeveynlerinin sosyal geçerlilik sorularına verdikleri cevapların incelenmesi

sonucunda araştırmanın amaçlarının, yönteminin ve sonuçlarının sosyal geçerliliğinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretimi, Otizm Spektrum Bozukluğu, İfade Edici Dil Becerileri



ABSTRACT**THE EFFECT OF CLASSROOM PIVOTAL RESPONSE TEACHING ON EXPRESSIVE LANGUAGE SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**

Yıldırım, Tolga

Master's Degree, Special Education

Supervisor:Doç.Dr.Adeviye Tuba TUNCER

June 2019, 119 Page

In this study, the effect of the classroom pivotal responsive teaching on the expressive language skills of children with autism spectrum disorder was examined. The dependent variable of the research was the correct answers given by the children Wh questions (What, Why, When, Where and Who). The independent variable of there search was classroom pivotal response teaching. The multiple probe design with probe conditions across subjects method, which was one of the single-subject research methods, was used. Three male children with autism spectrum disorder aged between 3-6 years were included in the study. It was carried out at Us Family, Child, Adult Education and Psychological Counseling Center in Kadıköy, İstanbul. The starting-level sessions were performed before starting to teach Wh questions by using the classroom pivotal response teaching. The follow-up and generalization sessions were held after the teaching sessions. Research findings were analyzed by visual analysis. According to these findings, it was found out that the classroom pivotal response teaching was effective on the correct answers to questions of "What, Why, When, Where and Who" which was given by the children with autism spectrum disorder. In the monitoring and generalization sessions after the implementation, it was seen that the children remained to use the acquired skills and generalized these skills to different environments and people. Finally, as a result of examining the answers of the participants' parents to the questions of social validity, it was found that the objectives, method and results of the study has social validity.

Key Words: Clasroom Pivotal Response Teaching , Autism Spectrum Disorder, Expressive Language Skills.

ÖNSÖZ

Tez sürecinin başından itibaren kıymetli bilgileri ve deneyimleri ile süreci çok iyi şekilde yöneten, bu süreç boyunca tüm aşamalarda bilgisini benden esirgemeyen, mütevazî kişiliği ile bana örnek olan ve uzmanlığa giden yolda en önemli klavuzum, kıymetli hocam Doç. Dr. Adeviye Tuba TUNCER hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinin her aşamasında fikirlerini ve yardımlarını esirgemeyen, bir hocadan ziyade arkadaş-abi gibi her zaman ulaşabildiğim, gün, saat fark etmeksizin her daim sorularıma, sorunlarıma geri bildirimde bulunan değerli hocam Doç. Dr. Özcan KARAASLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Özcan hocama ayrıca tez konusuna kadar verme sürecimde Doç. Dr. Yasemin Turan hocamızla birlikte ilk defa Türkçeye çevirisini yaptıkları sınıf-içi temel tepki öğretimini bana öğrettiği ve yöntemi Türkiye de ilk defa yüksek lisans tezinde benim kullanmama öncü oldukları için teşekkür ederim. Ayrıca eşi Derya KARAASLAN hocama tezde kullandığım gelişim testlerinin uygulanması ve yorumlanmasında katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Jüri hocalarım Dr. Emine AYYILDIZ ve Dr. Savaş AKGÜL hocalarıma kıymetli bilgilerini benle paylaştıkları ve tezimi bir adım daha ileri taşımamı sağladıkları için teşekkürü bir borç bilirim.

Kendimi geliştirmem için sürekli beni yönlendiren, yol gösterici olan, yüksek lisansa başlamamda maddi, manevi desteğini esirgemeyen ve özel eğitim alanında iyi bir uygulayıcı olmamda emeği tartışılmaz kişi olan değerli hocam Doç. Dr. Aydan AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Katılımcıların bulunması aşamasında yardımları ve katkılarından dolayı özel eğitim öğretmeni arkadaşım Selvi ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım. Tez süreci boyunca bana her anlamda desteğini eksik etmeyen, karşılıksız desteğine rağmen bunu bir gün bile söz konusu etmetip, başladığım işi bitirmemde en büyük destekçim olan mesai arkadaşım, hocam, kıymetli büyüğüm Şahin KOLCU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ailesinde fedakar bir baba, fedakar bir dede iken bana da fedakar bir mesai arkadaşı oldu.

Tezin gözden geçirilmesinde ve özet kısmının çevirisinde yardımlarını esirgemeyen çocukluk arkadaşım, Dr. Öğretim Görevlisi Adem CANDAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları ve araştırma planımıza sadık kaldıkları için velilerime ve birbirinden kıymetli öğrencilerime teşekkürlerimi borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca ise verdileri sorumluluk bilinci, hissettirdikleri güven duygusu ve koşulsuz sevgi ve destekleri ile benim bu günlere gelmemde emekleri büyük olan, hayatım boyunca gerçekleştiğim her başarıda benden daha çok mutlu olan kıymetli annem Aysel YILDIRIM ve babam Muhammet YILDIRIM'a şükranlarımı sunarım. Yine eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi olarak desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, karşıma çıkan fırsatlarda benim için doğru ve iyi olanı görmemde emekleri büyük olan ablalarım Ülkü ÖZÇELİK'e, Hacer DEMİRBAĞ'a ve Azize YILDIRIM BATAK'a çok teşekkür ederim.

Yoğun iş tempomum üzerine bir de yüksek lisans yaparak iki sene boyunca kendilerine daha az vakit ayırmak zorunda kaldığım sevgili eşim Nilay ve dünyalar tatlısı kızım Selin en çok teşekkürü hakedenler arasında oldu. Her ne kadar ilk yüksek lisansa başladığımda bu sürecin yükünü hissettirmeyeceğimi kendi kendime ve sevgili eşime söylesemde yola çıkınca işin öyle olmadığını görmüş oldum. Evin ve kızımın tüm yükünü omuzlamak eşime düştü. Tez aşamasında bir tane daha kızım dünyaya gelince de eşiminin sırtındaki yük dahada arttı ve bebeğimizi adeta kendisi büyütme zorunda kaldı. Ancak bu yaşanan zorluklara rağmen bana olan inancından ve desteğinden hiç bir zaman vazgeçmediği için, olaylara her zaman olumlu tarafından bakarak pozitif düşünmeyi bana öğrettiği için, en önemlisi her zaman evde bana huzuru yaşattığı, sevgisini hissettirdiği ve kızlarıma iyi anne olduğu için sonsuz teşekkürlerimi sevgili eşim Nilay YILDIRIM'a sunarım. En yorgun halimle eve geldiğimde tatlılığı ve cilvesi ile bana yorgunluğumu unuttan kızım Selin'e ve henüz 6 aylık olan cennet kokulu kızım Ece'ye ayrıca sevgilerimi sunarım. İyi ki varsınız.

Bu tezimi yakın zamanda şehit olan öğretmenlerimiz Aybüke YALÇIN ve Necmettin YILMAZ, eski mesai arkadaşım şehit Polis Memuru Akif HATUNOĞLU ile birlikte tüm şehitlerimize ithaf ediyorum.

Tolga YILDIRIM
İstanbul, 2019

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONAY.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEZ BİLDİRİMİ	III
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
ÖNSÖZ.....	VIII
İÇİNDEKİLER.....	X
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	XIV
ŞEKİLLER DİZİNİ	XIV
KISALTMALAR	XV
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Amaç.....	5
1.3.Önem	6
1.4.Sayıtlar	7
1.5.Sınırlılıklar.....	7
1.6.Tanım.....	7
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN	9
2.1.Otizm Spektrum Bozukluğu.....	9
2.1.1.Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocukların Genel Özellikleri.....	11
2.1.1.1.Dil ve İletişim Özellikleri	11
2.1.1.2.Bilişsel Özellikleri	13
2.1.1.3.Sosyal Duygusal Özellikleri	13

2.1.1.4.Sınırlı ve Tekrarlayıcı Davranışsal Özellikleri.....	14
2.1.2.OSB'ye Yönelik Düzenlenmiş Olan Yasal Dayanaklar ve Sağlanan Destek Özel Eğitim Hizmetleri	15
2.1.3.OSB'li Çocuklara Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	16
2.1.4.Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuklara Yönelik İlişki Temelli Uygulamalar	18
2.1.5.OSB'li Çocuklara Yönelik Davranışsal Uygulamalar	20
2.1.6.OSB'li Çocuklara Yönelik Doğal Davranışsal Uygulamalar.....	23
2.1.6.1.Temel Tepki Öğretimi	23
2.1.6.2.Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretimi.....	25
2.1.6.1.1.Birinci bileşen: Öğrencinin dikkatini kazanma.	28
2.1.6.1.2.İkinci bileşen: Açık, anlaşılır ve çocuğun gelişime uygun yönerge sunma.	28
2.1.6.1.3.Üçüncü bileşen: Kolay ve zor becerileri harmanlayarak sunma.	29
2.1.6.1.4.Dördüncü bileşen: Öğrenciyle kontrolü paylaşma.....	29
2.1.6.1.5.Beşinci bileşen: Çoklu uyaran kullanma.	30
2.1.6.1.6.Altıncı bileşen: Doğal pekiştireçler kullanma.	30
2.1.6.1.7.Yedinci bileşen:Koşula bağlı sonuç sunma.	30
2.1.6.1.8.Sekizinci bileşen: Girişimleri pekiştirme.....	31
BÖLÜM III.....	36
YÖNTEM.....	36
3.1.Araştırma Modeli.....	36
3.2.Katılımcılar	37
3.2.1.Katılımcılara Uygulanan Testler ve Formlar.....	38
3.2.1.1.Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC).....	38
3.2.1.2. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE).....	39
3.2.1.3.Bilgi Toplama Formu	39
3.2.2.Birinci Katılımcı	39
3.2.3.İkinci Katılımcı.....	40

3.2.4.Üçüncü Katılımcı.....	40
3.3.Ortam.....	41
3.4.Araç Gereçler.....	41
3.5.Bağımlı ve Bağımsız Değişken	43
3.6.Planlama	43
3.7.Deney Süreci	44
3.7.1.Başlama Düzeyi ve Toplu Yoklama Verilerinin Alınması.....	45
3.7.2.Öğretim Oturumları	46
3.7.3.İzleme Oturumları.....	49
3.7.4.Genelleme Oturumları	49
3.8.Verilerin Toplanması ve Analizi	50
3.8.1.Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, İzleme, Genelleme ve Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	50
3.8.2.Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	51
3.8.3. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	52
3.8.3.1.Gözlemciler Arası Güvenirlilik	52
3.8.4. Ön Test - Son Test Verilerinin Toplanması ve Analizi	53
BÖLÜM IV	54
BULGULAR VE YORUMLAR	54
4.1.Etkililik Bulguları.....	57
4.1.1.Edinimle İlgili Bulgular.....	57
4.1.1.1.Ferhat'ın 4N1K (Ne, Neden, Ne zaman, Nerede ve Kim) İle İlgili Sorulan Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Edinim Bulguları	57
4.1.1.2.Salim'in 4N1K (Ne, Neden, Ne zaman, Nerede ve Kim) İle İlgili Sorulan Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Edinim Bulguları	58
4.1.1.3.Emir'in 4N1K (Ne, Neden, Ne zaman, Nerede ve Kim) İle İlgili Sorulan Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Edinim Bulguları	60
4.1.2.Ferhat, Salim ve Emir'in İzleme ve Genelleme Bulguları.....	61
4.2.Sosyal Geçerlilik Bulguları	63
4.3.Ön Test - Son Test Bulguları.....	67

4.3.1.Otizm Davranış Kontrol Listesi Bulguları.....	67
4.3.2.AGTE Bulguları	68
BÖLÜM V	70
SONUÇ VE ÖNERİLER	70
5.1.Sonuç	70
5.2.Öneriler.....	77
KAYNAKÇA	78
EKLER	95
EK-A: Gönüllü Olur Formu	95
EK-B: Etik Kurul Onayı	96
EK-C: İntihal Raporu	98
EK-D: Otizm Davranış Kontrol Listesi	109
EK-E: Bilgi Toplama Formu	111
EK-F: Soru Setleri Kayıt Formu.....	112
EK-G: Soru Setlerindeki Kartlarının Soruları ve Cevapları	113
EK-H: Sosyal Geçerlilik Formu	116
EK-I: Bağımlı Değişkeni Ölçmek İçin Hazırlanan Soru Kartları.....	117
ÖZGEÇMİŞ.....	118

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1. STTÖ Bileşenleri	27
Çizelge 3.1. <i>STTÖ uygulaması sırasında kullanılan materyaller..</i>	43
Çizelge 3.2. Deneklere İlişkin Öğretim Öncesi Yoklama Oturumları, Toplu Yoklama Oturumları, İzleme Ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenilirlik Verileri.....	53
Çizelge 4.1. Sosyal Geçerlilik Ebeveyn Görüşleri.....	63

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil3.1. Araştırmanın uygulama aşamaları.....	45
Şekil 3.2. Tepki fırsatları hiyerarşisi.....	49
Grafik 4.1 Deneklerin "Ne, Neden ve Nerede" Sorularına İlişkin Edinim Bulguları	55
Grafik 4.2 Deneklerin "Ne zaman ve Kim" Sorularına İlişkin Edinim Bulguları	56
Grafik 4.3 Otizm Davranış Kontrol Listesi Sonuçları.....	68
Grafik 4.4 AGTE Dil-Bilişsel Alanı Ham Puan Sonuçları.....	69

KISALTMALAR

OSB	:Otizm Spektrum Bozukluğu
DSM	:Diagnostik and Statistical manual of Mental Disorders Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı
APA	:American Pyschological Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)
UDA	:Uygulamalı Davranış Analizi
TTÖ	:Temel Tepki Öğretimi
STTÖ	:Sınıf-içi Temel Tepki Öğretimi
BEP	:Bireyselleştirilmiş Eğitim Proğramı
NGG	:Normal Gelişim Gösteren
YGB	: Yaygın Gelişimsel Bozukluk
CDC	: Centers for Disease Control and Prevention (Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıklar, sayılılar ve önemli kavramlar açıklanmıştır.

1.1.Problem Durumu

Amerikan Psikiyatri Birliği (The American Psychiatric Association;APA) tarafından 1994 yılında yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nın dördüncü versiyonunda (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders; DSM-IV) Yaygın Gelişimsel Bozukluk (YGB) şemsiyesi altında otistik bozukluk, rett bozukluğu, asperger sendromu, çocukluk çağı dizentegratif bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (atipik otizm) olmak üzere beş kategori yer almakta iken (APA, 2001), DSM-V'le birlikte YGB başlığı altındaki bu kategoriler değişime uğramıştır (DSM-V, 2013). Diğer bir deyişle DSM-V'le birlikte YGB başlığı altındaki bu kategorilerin kaldırılıp tek bir başlık altında Otizm Spektrum Bozukluğu şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Böylece OSB şeklinde ifade edilen terim günümüzde erken çocukluk döneminde görülen sınırlayıcı ve tekrarlayıcı davranışlar ve etkinlikler ile sosyal iletişim ve etkileşimde bozukluk olarak tanımlanmıştır (APA, 2013). Ayrıca OSB'li çocukların yaşadığı bazı gelişimsel sorunların yanı sıra zihinsel gelişim özelliklerine bakıldığında farklı düzeylerde zihinsel işlev performanslarına da sahip oldukları görülmektedir. Bu çocuklar en düşükten en yükseğe kadar farklı performans özellikleri sergilemektedirler (Turkington and Anan, 2007; Kırcaali-İftar, 2015). OSB'li çocukların yaşadıkları bir diğer sorun ise; tekrarlayıcı davranışlar ve ilgiler ile toplumsal etkileşim ve iletişim alanlarında yaşadıkları sorunlardır. Bu sorunlar OSB'li çocukların sosyal ve duygusal olarak karşılık verememelerine, sosyal iletişim için gerekli olan sözel olmayan davranışları

sergileyememelerine ve ilişkileri devam ettirmede güçlük yaşamalarına sebep olmaktadır (APA,2013).

Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention; CDC) tarafından yayınlanan rapordaki OSB'nin görülme sıklığı 2000 yılında 1/150, 2012 yılında 1/69 iken, 2014 yılında ise bu durumun 1/59 olduğu belirtilmiştir. OSB'nin yaygınlık oranlarına bakıldığında, erkeklerde kızlara nazaran 3-4 kat daha fazla olduğu görülmektedir (CDC,2012; 2014). Bu veriler ışığında OSB'ye bakıldığında, görülme sıklığının giderek arttığı ve OSB'li çocukların takıntılı/yineleyici davranışların yanı sıra sosyal, dil-iletişimde yetersizlikler yaşamalarından dolayı özellikle erken dönemde etkili müdahale uygulamalarına olan gereksinim ortaya çıkmaktadır. Bu etkili ve kapsamlı uygulamalar ile OSB'li çocukların yaşam boyu eğitim maliyetinin 2/3 oranında azaltılabileceği de savunulmaktadır (Jarbrink, 2007).

Alan yazında OSB'li çocukların yukarıda sözü edilen özellikleri göz önüne alındığında, bu çocukların normal gelişim gösteren (NGG) çocuklar gibi başkalarını gözleyip taklit ederek, tesadüfi şekilde öğrenemedikleri ileri sürülmektedir. Diğer bir deyişle, normal gelişim gösteren çocukların kişisel gereksinimlerini olabildiğince bağımsız olarak karşılamak ve toplumsal yaşama katılabilmek için çoğunlukla var olan eğitim olanaklarından yararlanarak ya da çevredeki insanları model alarak öğrenebildikleri görülürken; OSB'li çocukların bağımsız yaşam becerilerini öğrenebilmeleri için eğitimlerinde farklı düzenlemelere gidilmesi gerektiği ve sistematik öğretim almaya gereksinim duydukları bilinmektedir (Kurt, 2006). Dolayısıyla, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara özbakım becerileri, günlük ve toplumsal yaşam gibi birçok becerilerin öğretilmesinde bilimsel dayanaklı sistematik öğretim uygulamalarının kullanılması veya işlevsel kapsamlı eğitim programlarının geliştirilerek destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması önerilmektedir. Diğer bir deyişle erken müdahalenin öneminin ortaya çıkmasıyla birlikte etkililiği araştırmalarla kanıtlanmış olan bilimsel dayanağı olan uygulamalara olan ihtiyaç da beraberinde ortaya çıkmıştır (Kurt, 2006; NPDC [National Professional Development Center], 2014). Gerek Türkiye'de gerekse Amerika Birleşik Devletleri gibi gelişmiş olan ülkelerde bilimsel dayanağı ortaya konulmuş olan Uygulamalı

Davranış Analizine (UDA) dayalı uygulamalar (Örneğin; Yanlıssız Öğretim Yöntemleri, Ayrık Denemeli Öğretim gibi) veya UDA yaklaşımını temel alarak geliştirilmiş olan doğal davranışsal uygulamaların (Örneğin; Fırsat Öğretimi, Miliue Öğretimi, Temel Tepki Öğretimi, Resimlerin Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi [Picture Exchange Communication System; PECS]) bu çocuklara beceri veya kavram öğretiminde oldukça etkili olduğu ortaya konmuştur (Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Schreibman ve Bolduc, 2019). Ayrıca ilişki temelli uygulamalar arasında yer alan Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı (Responsive Teaching), Yerde Etkileşim (Floortime) gibi aile merkezli kapsamlı programların da OSB'li çocukların gelişimini desteklemede umut vaat eden uygulamalar olarak ele alındığı görülmektedir (Ulusal Otizm Merkezi [National Autism Center; NAC], 2009'den akt.: Karaaslan, 2010).

Yukarıda da dile getirildiği gibi günümüzde OSB'li çocuklara yönelik zorunlu eğitim hizmeti verilirken kapsamlı bir planlama ile yürütülen kapsamlı eğitim programlarının (Örneğin; [Comprehensive Autism Planning System; CAPS], Sınıf-içi Temel Tepki Öğretimi gibi) kullanılması ve uygulanan bu kapsamlı programların çocuklarda ilerleme sağlayıp sağlanmadığının da izlenmesini gerekmektedir (Myles, Grossman, Aspy, Henry, & Coffin, 2007). Bu yüzden, kapsamlı bir program tasarlanırken, OSB'li çocukların özellikleri dikkate alınarak programın içeriğinin oluşturulması büyük önem arz etse de, programlar hazırlanırken bu durumun göz ardı edilebildiği ileri sürülmektedir. Öte yandan, OSB'li çocuklara beceri veya kavram öğretimde Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretimi (STTÖ) ve Temel Tepki Öğretimi (TTÖ) (Koegel, Carter ve Koegel, 1998) gibi kapsamlı programların etkili olduğu görülmektedir (Myles, Grossman, Aspy, Henry, ve Coffin, 2007). Görüldüğü üzere UDA ilkelerine dayalı doğal ve davranışsal yaklaşımı temel alarak geliştirilmiş olan gerek TTÖ (Koegel, L. K., Koegel, Harrower ve Carter, 1999), gerekse STTÖ (Stahmer ve diğerleri, 2019) bilimsel dayanaklı kapsamlı programlar yani kapsamlı uygulamalar arasında yer almaktadır.

TTÖ ile çocuğun ipucuna olan bağımlılığının en aza indirilmesi, uyarıcı ve buna bağlı tepkilerin genellenmesinin kolaylaştırılması hedeflenmiştir (Suhrheinrich, 2011) ve özellikle dil, iletişim, sosyal beceriler ve oyun becerilerinin ediniminde etkilidir (NAC,

2011; Wong, 2013). TTÖ'nün temel amaçları vardır ve bunlardan ilki motivasyondur (L.K.Koegel ve Koegel, 1995). Motivasyonun artması ile birlikte çocuğun gün içerisinde sosyal, iletişim ve bilişsel becerilerini artırmaya yönelik daha fazla öğrenme fırsatına maruz kalacağı düşünülmektedir (R.L.Koegel, Koegel ve Carter, 1999). Bir diğeri çoklu uyaranlara tepkide bulunmadır. Çoklu uyaranlara tepkide bulunmak çocuğun maddenin/nesnenin özelliklerine dikkatini yöneltmek olarak tanımlanabilir (Ploog, 2010). TTÖ'nin son temel amacı ise kendiliğinden başlatmadır. Kendiliğinden başlatma çocukların iletişimi herhangi bir yönergeye bağlı kalmaksızın başlatmasıdır (Breen ve Haring, 1991; Stone ve Caro Martinez, 1991). Stahmer ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen araştırma da, TTÖ stratejilerinin sınıf ortamındaki etkinliklerde kullanılması ve çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması dolayısıyla TTÖ'nün tüm temel bileşenlerini koruyarak bu stratejilerin sınıfa adapte edilme çalışmaları yapılmış ve Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretimi geliştirilmiştir. Her ne kadar STTÖ, TTÖ'den geliştirilmiş olsa da; STTÖ'de TTÖ'den ayrılan nitel ve nicel verilere dayanan spesifik yenilikler vardır. Bu yeniliklerle birlikte TTÖ'nün sınıf ortamında daha kolay kullanımı planlanmıştır (Stahmer, Suhrheinrich ve Rieth, 2016). Bu yaklaşımın mevcut bir okul müfredatının olmaması dolayısıyla mevcut programlara entegre edilip kullanılabilir olması, başka yaklaşımlara entegrasyonunun kolay olması, STTÖ'yü kullanabilmek için belirli bir materyalin gerekmemesi ve bundan dolayı gün içerisinde farklı ortamlarda kullanılabilir olması gibi faktörler STTÖ'nün iletişim, oyun, sosyal ve akademik becerilerin hepsinin öğretimde kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca STTÖ'nün UDA ilkelerine dayanan öncül, davranış, sonuç örüntüsünde; öncül stratejileri (tepki davranışları ya da uyaran) ve sonuç stratejilerine (tepki) yönelik bileşenleri vardır ve bu uygulama ile bunlar detaylı şekilde açıklanmakta ve örneklenmektedir (Stahmer ve diğerleri, 2019).

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde STTÖ programının tüm bileşenlerinin bir arada kullanılması yerine daha çok STTÖ'nün tek bir bileşeninin ele alınarak çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca STTÖ'nün öğretim ortamına uyarlanmasına yönelik yürütülen çalışmalara bakıldığında ise, STTÖ'nün uygulanması sonrası öğretmen görüşleri (Stahmer, Suhrheinrich ve Rieth, 2016), STTÖ'nün öğretim ortamına uyarlanmasına

yönelik etkililik çalışması (Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Bolduc ve Schreibman, 2010); öğretmen görüşleri ile STTÖ'nün sınıf ortamına uyarlanması çalışmalarına ilişkin olarak öğretmen görüşleri (Suhrheinrich, Stahmer, Reed, Schreibman, Reisinger ve Mandell, 2013; Stahmer, Suhrheinrich, Reed ve Schreibman, 2012), STTÖ'nün sıra alma becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiği (Reith, Stahmer, Suhrheinrich, Schreibman, Kennedy ve Ross, 2014) ve STTÖ'nün çoklu uyaranlara tepkide bulunma üzerindeki etkililiği (Reith, Stahmer, Schreibman ve Suhrheinrich, 2015; Reed, Stahmer, Suhrheinrich, Schreibman, 2013) konularında çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Ancak Türkiye'de STTÖ ile aynı bileşenlere sahip olan TTÖ kullanılarak OSB'li çocuklara ifade edici dil becerileri kazandırılmasına yönelik yürütülen araştırmalar mevcut olsa da STTÖ kullanılarak yürütülen herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Yukarıda söz edildiği gibi kapsamlı erken eğitim programların geliştirilmesi veya uyarlanıp erken özel eğitimde kullanılmasına gereksinim olduğu göz önüne alındığında, her ne kadar TTÖ ile STTÖ aynı bileşenler sahip olsa da TTÖ'den bazı yönlerden farklılaşan STTÖ kullanılarak yürütülen araştırmaların gerçekleştirilmesine gereksinim olduğu karşımıza çıkmaktadır. Bu bilgiler ışığında gerek uluslararası alanyazında gerekse ulusal alanyazında STTÖ'nün OSB'li çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaya rastlanılmadığından bu çalışmada STTÖ'nün OSB'li çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın amacı STTÖ'nün OSB'li çocukların ifade edici dil becerileri üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

1. STTÖ, OSB'li çocukların 4N1K (Ne, Neden, Nerede, Ne Zaman ve Kim) sorularına verdikleri doğru cevaplar üzerinde etkili midir?

2. OSB'li çocuklar STTÖ yöntemi ile edindikleri 4N1K (Ne, Neden, Nerede, Ne Zaman ve Kim) sorularının doğru cevaplarını uygulama sonlandırıldıktan sonrada korumakta mıdır?
3. OSB'li çocuklar STTÖ yöntemi ile edindikleri 4N1K (Ne, Neden, Nerede, Ne Zaman ve Kim) sorularının doğru cevaplarını farklı kişi ve ortamda da sergilemekte midir?
4. OSB'li çocukların ebeveynlerinin STTÖ yöntemi ile ilgili düşünceleri nelerdir?
5. OSB'li çocukların STTÖ uygulaması sonrasında Ankara Gelişim Tarama Envanteri'ne (AGTE) göre dil-bilişsel puanlarında artış gerçekleşmiş midir?
6. OSB'li çocukların STTÖ uygulaması sonrasında Otizm Davranış Kontrol Listesine (ABC) göre otistik belirti puanlarında düşüş var mıdır?

1.3.Önem

Ulusal alanyazın taramasında STTÖ ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın, STTÖ'nün OSB'li çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisini inceleyen ilk çalışma olmasından dolayı önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca uluslararası alanyazın taramasında STTÖ programının tüm bileşenlerini bir arada kullanılarak yürütülen çalışmalara rastlanılmadığı bunun yerine STTÖ'nün tek bir bileşenini ele alarak çalışmaların yürütüldüğü ya da STTÖ'nün geliştirilmesine dair çalışmaların olduğu görülmüştür (Stahmer, Suhrheinrich ve Rieth, 2016 ;Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Bolduc ve Schreibman, 2010; Suhrheinrich, Stahmer, Reed, Schreibman, Reisinger ve Mandell, 2013; Stahmer, Suhrheinrich, Reed ve Schreibman, 2012; Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Bolduc ve Schreibman, 2011; Reith, Stahmer, Suhrheinrich, Schreibman, Kennedy ve Ross, 2014; Rieth, Stahmer, Schreibman ve Suhrheinrich, 2015; Reed, Stahmer, Suhrheinrich, Schreibman, 2013; Schreibman, Suhrheinrich, Stahmer, ve Reed, 2012). Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklı olarak STTÖ'nün tüm bileşenlerini bir arada kullanarak uygulamanın OSB'li çocukların ifade

edici dil becerileri üzerindeki etkisini incelemesi dolayısıyla önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlar

Araştırmaya katılan çocuklardan üçüncü deneğin devlet hastanesinde konulan OSB tanısı ve birinci ve ikinci deneğin özel takibinde buldukları hekimler tarafından konulan OSB tanıları doğrudur.

Araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinin çocuklar ve kendileri ile ilgili verdikleri demografik bilgiler doğrudur.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma İstanbul ilindeki 3-6 yaş arasındaki OSB tanılı "Bu Ne, Neden, Nerede, Ne Zaman ve Kim" sorularına verdikleri doğru cevap yüzdeleri düşük üç erkek çocuk ile sınırlıdır.

1.6.Tanım

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) : Davranışla çevresel özellikler arasındaki ilişkiyi davranışsal yaklaşım içinde yer alan öğrenme kuramlarının öne sürdüğü ilkeleri kullanarak belirlemeye çalışan ve elde ettiği bulguları bireyin davranışlarını değiştirmede kullanan disiplindir (Cooper, Heron ve Heward, 2007).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Erken çocukluk döneminde görülen sosyal iletişim ve etkileşimde bozukluk ile, sınırlı, yineleyici davranışlar ve etkinlikler ile ifade edilen nöro-gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013).

Temel Tepki Öğretimi (TTÖ): Çoklu uyaranlara tepkide bulunma becerisi ve motivasyon gibi temel becerileri hedefleyerek öğrenmeyi maksimum hale getiren otizmli çocuklara yönelik davranışsal bir uygulamadır (Stahmer ve diğerleri, 2019).

Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretimi (STTÖ): Sınıf ortamında kullanılmak için spesifik olarak geleneksel Temel Tepki Öğretimi (TTÖ) programından uyarlanan davranışsal, doğal bir uygulamadır (Stahmer ve diğerleri, 2019).

Dolaylı pekiştirme : Tepki ile ilişkili olmayan bir sonuçtur (Stahmer ve diğerleri, 2019).

Doğrudan pekiştirme: Davranışla doğrudan ilişkili olan bir sonuçtur (Stahmer ve diğerleri, 2019).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde, OSB'ye yönelik kuramsal bilgilere, yasal dayanaklara, uygulamalara ve OSB ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Otizm Spektrum Bozukluğu

APA (2013) OSB'yi; erken çocukluk döneminde görülen sosyal iletişim ve etkileşimde bozukluk ile, sınırlı, yineleyici davranışlar ve etkinlikler ile ifade edilen nöro-gelişimsel bir bozukluk şeklinde tanımlamaktadır.Toplumsal etkileşim ve iletişim alanlarından; sosyal duygusal durumlarda uygun tepki davranışları sergileyememe ya da bu durumlara uygun davranamama, sözel olmayan iletişim davranışlarını etkili ve yeterli kullanamama, sembolik oyun oynamada yetersizlik ve sosyal ilişkileri başlatma, sürdürme ve anlamada yaşanan sorunlar OSB'li bireylerin özelliklerindedir. Yine basmakalıp ve tekrarlayıcı davranışların varlığı, aynıcılıkta ısrar, sınırlı ilgi alanı ve duyuşal hassasiyette anormallikler de belirgin özelliklerindedir (DSM-V).

OSB erkeklerde kızlardan 3-4 kat fazla görülmekle birlikte yaygınlığı Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan "Hastalık Kontrol Merkezi" tarafından 2006 yılında 1/150, 2008 yılında 1/88, 2012 yılında 1/69, 2014 yılında ise 1/59 şeklinde rapor edilmiştir (CDC, 2012). Okul çağındaki erkek çocuklarda ise bu oran 42'de birdir. OSB'nin çocuklar arasında görülme yaygınlığının giderek artmasının sebepleri arasında 2013 yılında Amerika Psikiatri Birliği tarafından yeniden belirlenen tanı kriterlerinin genişletilmesi, hastalık hakkında bilginin yaygınlaşması, geçmişte yanlış tanı alan çocukların artık otizimli olarak tanılanması, endüstriyelleşme, ileri baba ve anne ile genç anne yaşının olduğu tartışılmaktadır. (Korkmaz, 2017).

OSB'ye sahip olan çocuklara yönelik yapılan tanım ve sınıflamalar ilk olarak 1980 yılında APA tarafından yayınlanan "Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nda" DSM-III'te yerini almıştır (Mukaddes,2017). DSM-III daha sonraki yıllarda gözden geçirilmiş ve DSM-IV şeklini almış olup, günümüzde ise yine APA tarafından 2013 yılında DSM-V şeklinde en son haline kavuşmuştur. Dolayısıyla OSB'ye sahip çocuklar veya bireylerin DSM-V ve Dünya Sağlık Örgütü'nün "Hastalıkların ve Buna Bağlı Sağlık Problemlerinin Uluslararası İstatistiksel Sınıflaması"nda belirlenen (WHO,1993) tanım ve sınıflarının kullanılarak tanılandığı gözlenmektedir (Todd, 2017) .

DSM-V öncesinde DSM-IV'te Otizm Spektrum Bozukluğu yerine Yaygın Gelişimsel Bozukluk kavramının kullandığı ve söz konusu Yaygın Gelişimsel çatısı altında; Asperger Bozukluğu, Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Atipik Otizm), Rett Bozukluğu, Çocukluk Çağı Dezintegratif Bozukluk ve Otistik Bozukluğu yer almaktaydı. Ancak söz konusu bu kategorilerin DSM-V'le birlikte ortadan kaldırıldığı bilinmektedir. DSM-IV tanı kriterlerine göre, üç temel alanda yaşanan 12 belirti görülmektedir. Bunlar sosyal etkileşimde yetersizlikler, iletişimde niteliksel bozulma ve davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici tekrarların olmasıdır (WHO,1993; Aydın, 2008). DSM-V'e göre otistik bozukluğun yaygın gelişimsel bozukluklar altındaki beş kategoriden biri olarak karşımıza çıkma durumu ortadan kalkmıştır. Öncelikle bozukluğun adı "Yaygın Gelişimsel Bozukluk"tan "Otizm Spektrum Bozukluğu"na değiştirilmiştir. Asperger Bozukluğu, Otistik Bozukluk, Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Atipik Otizm) ve Çocukluk Çağı Dizintegratif Bozukluk, OSB çatısı altında toplanmış ve belirtilerine göre hafif, orta, ağır üzere üç farklı düzeyde ele alınmaktadır (Mukaddes, 2017).

OSB'li çocuklar bilişsel gelişim açısından akranlarından geridirler.Bilişsel gelişim becerileri arasından tutarsızlık görülebilir.DSM V'de Otizmin Yüksek İşlevli bir formu olarak adlandırılan ancak DSM IV'de asperger sendromu olarak adlandırılan çocuklar da dili anlama becerisi, sözel anlatımdan daha geridir.Dikkat eksikliği, dürtüsellik, öfke nöbetleri, duyu hassasiyetler, kendine ve karşısındaki zarar verme davranışları görülebilir (Fazlıoğlu ve Yurdakul, 2005). Başkalarının davranışlarına karşı ilgisizdirler, yalnızlığı tercih ederler,

jest ve mimikleri kullanmada, sembolik oyunda güçlük yaşarlar, takıntılı davranışlar sergilerler (Kırcaali İftar, 2003). Akranları ile sosyal iletişim kurmakta güçlük çekerler, sosyal beceri olarak geridirler.Karşısındaki kişi ile göz kontağı kurmaktan kaçınırlar, soğuk, mesafelidirler ve duyguları anlamakta güçlük yaşarlar (Plimley and Bowem, 2007; Fazlıoğlu ve Yurdakul, 2005).

2.1.1.Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocukların Genel Özellikleri

2.1.1.1.Dil ve İletişim Özellikleri

OSB'li çocukların ebeveynlerinin genellikle hekime başvuru nedenleri arasında çocuklarının konuşamaması ya da konuşmasında gecikme bulunmasıdır. İsmiyle seslenildiğinde duymuyor gibi davranma, işine geldiği durumlarda iletişime geçme ilk belirtiler arasında yer almaktadır (Stone vd.1994 aktaran Korkmaz, 2015). Konuşabilen OSB'li çocuklarda ise; karşısındaki ile konuşmayı başlatma ve sürdürme de güçlükler, ses tonunda, hızında, vurgulamada anormallikler ve yineleyici konuşma ve ekolali görülebilir (Tager-Flusberg, 1999; Aydın, 2008). Ekolali; anında ekolali ya da sonradan ekolali olarak karşımıza çıkabilir.Anında ekolali de OSB'li çocuk karşısındakinden ya da teknolojik aletlerden (telefon, tv vb) duyduğu sözleri aynen tekrarlamaktadır.Anında tekrarlama olduğu zaman iletişimin döngüsü bozulmakta ve iletişime karşılık vermek yerine iletişim ortağının sözcüklerini aynen tekrarlamakta, sorulara cevap vermek yerine soruyu aynen tekrarlamaktadır. Gecikmeli olduğunda ise çocuk daha önceden duyduğu sözcükleri iletişimin bağlamına uygun olmayacak şekilde tekrar eder. Yineleyici konuşma da ise ekolaliden farklı şekilde çocuk duyduklarını değil kendi sözcük ya da sorularını defalarca yineler (Kırcaali-İftar, 2003).Dili anlamama, zamirleri uygun kullanamama ve kendisinden üçüncü tekil şahıs gibi bahsetme ile sorulara uygun karşılıklar bulamama ise rastlanan diğer güçlüklerdir. Dil becerileri kendi içerisinde kıyaslandığında sözel olmayan dil becerileri, sözel dil becerilerinden daha ilerdedir.Buna rağmen anlaşılması zor olan soyut kelimeleri

ve benzetmeleri anlamakta zorlanırlar. OSB'li çocuklar ile dil gelişim bozukluğu olan çocukların dil gelişim özelliklerine bakıldığında ikisinde de normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla gerilik söz konusudur. Ancak dil gelişim bozukluğu olan çocuklar daha fazla konuştuğu hatalarının farkına varır ve düzelttikleri için hataları azalır, OSB'li çocuk ise yaptığı hataların farkında değildir (Aydın, 2008).

OSB'li çocukların dil edinim aşamalarında farklılıklar yaşanabilir ve çeşitlilikler görülebilir. Kimi OSB'li çocuklar normal gelişim gösteren akranları gibi gelişim gösterirken, kiminde sapmalar olabilir. Bununla beraber pek çok çalışma ise OSB'li çocukların dil bilgisi gelişimleri ile normal gelişim gösteren akranlarının benzer örüntüde olduğunu ortaya koymaktadır. Dil bilimsel yapıları kullanmaya başlamadan önce, bu yapıları anlamaları buna örnek gösterilebilir. Dilin pragmatik kullanımından kaynaklanan güçlüklerde OSB'li çocuklar için öne çıkan ayırt edici özelliklerdendir. Pragmatik gelişim dili sosyal ilişkiler bağlamında anlama ve kullanma yetisini anlatır. Dilin pragmatik kullanımından kaynaklı güçlükleri NGG akranları ile kıyaslayacağımız zaman yüksek işlevli OSB'li çocukları yani DSM'IV tanı kriterlerinde Asperger Bozukluğu olarak adlandırılan çocukları göz önüne almak daha uygun olur (Naigles ve Chin, 2016). Asperger çocukların erken dil gelişimleri gecikmemiştir ve bu çocuklar dilin sosyal veya pragmatik yönlerindeki, sosyal iletişim ve dili anlama becerisindeki zayıflıklara rağmen dil bilgisi yeteneklerini ve kelime bilgisi gibi dil becerilerini koruyabilirler (Tager-Flusberg ve Caronna , 2007). Bu çocuklar gelişmiş ileri düzeyde kelime bilgisi kullanabilen, bilgiçe ve monolog şeklinde konuşan, soyut veya sözel olmayan dili anlamada zorluk çeken " küçük profesörler " olarak tanımlanmıştır (Tager-Flusberg, 2003). Ancak bu çocuklar bu tanımlamaya rağmen sosyal iletişimde sıklıkla kullanılan mecazları, metaforları ve ironileri anlamada güçlük yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmalar OSB'li çocukların dilbilimsel yapıları anladıklarını ancak dilin üretim aşamalarında yetersizlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durumda ise çocukların dilin üretim süreçlerine yönelik müdahale çalışmalarının yapılması akla gelmektedir (Naigles ve Chin, 2016).

2.1.1.2.Bilişsel Özellikleri

OSB'li öğrenciler bilişsel gelişim özellikleri açısından farklı düzeylerde zihinsel işlev performanslarına sahiptirler. En düşükten en yükseğe kadar farklı performans özellikleri sergilemektedirler (Kırcaali-İftar, 2015). Bu katagorize etme durumu normal zihinsel performans gösteren OSB'li bireyleri yüksek işlevli, normal altı zihinsel performans sergileyen OSB'li çocukları düşük işlevli olarak tanımlanmaktadır.OSB'li çocuklar yukarıda belirtildiği gibi farklı zihinsel performans sergilese de en çarpıcı olanı bazı becerilerinin sınırlı olmasına karşın, bazı alanlarda özel yeteneklere sahip olabilmektedirler.Konuşamayan bir OSB'li çocuk çok iyi şekilde müzik aleti çalabilir ya da çok güçlü bellek performansları sergileyebilir, iki ya da üç yaşlarında görsel okuma yapabilir, ileri düzeydeki sayısal ilişkilendirme becerileri ve mekanik taklit becerileri sergileyebilirler (Fazlıoğlu ve Yurdakul, 2005).

2.1.1.3.Sosyal Duygusal Özellikleri

DSM-V'de OSB'li çocuklar tanımlanırken iki boyutta belirtileri sıralanmıştır. Tekrarlayıcı davranışlar ve ilgiler ile toplumsal etkileşim ve toplumsal iletişim alanlarında yaşadıkları yetersizlikler."Sosyal duygusal karşılık vermede yetersizlik, sosyal etkileşim için kullanılan sözel olmayan davranışlarda yetersizlik ve ilişkileri devam ettirmede, geliştirmede ve anlamakta güçlük" bu yetersizliklerdendir. Ayrıca bu yetersizliklerin neden olduğu davranışlar belirtilmiştir. Toplumsal yakınlaşmada sıradışılık, sosyal etkileşime karşılık vermede, ilgilerini ve duygularını paylaşmada, sözel ve sözel olmayan dili kullanmada, göz kontağı kurma, beden dilini kullanma ve anlama, jest ve mimikleri kullanma ve anlamada yeterli olmama hali, karşılıklı konuşmada, ilişkileri anlamak ve devam ettirmede güçlük, yüz ifadelerinde ve beden dilinde bariz eksiklikler bu davranışlardandır (APA,2013). Bununla beraber OSB'li çocuklar karşılıklı konuşmada sıradışı konuşma sesi çıkarmada ve karşısındaki ile konuşma mesafesini ayarlama da güçlük

yaşarlar. Akranları yerine kendinden küçük ya da büyük yaş grubu çocuklarla etkileşime girme, belirli kişilerle belirli konular hakkında konuşma isteği ve hali içerisinde olurlar. Arkadaş edinmezler ya da istemezler. Grup içerisinde etkileşimde bulunmada zorlanırlar, başkalarının dikkatini kendi eylemleri, zevkleri ya da ilgi durumları/nesneleri üzerine çekme çabası göstermezler. Buldukları ortamda meydana gelen sosyal değişikliklere duysız davranışlar sergilerler. Sanki hiçbirşey olmamış gibi davranış ve ortamdaki ayrılan, ortama yeni giren kişileri yokmuş gibi davranabilirler (Christensen vd., 2016; Tohum Otizm Raporu, 2017). Zihinsel durumlardan olan isteklerimizi, inançlarımızı niyetlerimizi bilerek bunlardan çıkarımda bulunma olarak adlandırılan zihin kuramı gelişiminde sınırlılıklara sahiptirler (Premach ve Woodruff,1978; akt. Girli ve Tekin, 2011, Kaysılı, 2014).

Bu davranışların, çocuğun otizmden etkilenme düzeyine göre görülme durumu, sıklığı ve şiddetinin değişebileceği unutulmamalıdır. Yani yukarıda belirtilen özellikler bazı OSB'li çocuklarda yoğun şekilde görülebileceği gibi bazı çocuklarda görülmeyebilir (Volkmar vd., 2014).

Yukarıdaki tanılama kriterlerinde de görüldüğü üzere, sosyal becerilerinde yaşanan güçlükler ve yetersizlikler tanılamada önemli bir yer tutmaktadır (Ökçün-Akçamuş, 2016) ve OSB içerisinde iki nedenle önemli olduğu söylenebilir. İlk olarak, iletişim eksikliği OSB'nun merkezi bir belirtisidir. İkinci olarak, iletişim sorunları OSB'de belirleyici olan sosyal ve bilişsel yetersizliklerle iç içedir. Bu nedenlerden dolayı, iletişim sorunları Otizm Spektrum Bozukluğu içerisinde çok fazla önem arz etmektedir (Schopler ve Mesibov, 1985).

2.1.1.4.Sınırlı ve Tekrarlayıcı Davranışsal Özellikleri

OSB'li çocuklar normal gelişim gösteren akranları gibi çevreyle ilgili bir bilince sahip olmayabilirler ve bu durum OSB'li çocukların çevresiyle zaman zaman uygun etkileşim davranışlarını sergileyememesine neden olmaktadır. Bununla paralel olarak çevresiyle ilgili bilinci olmayan çocuğun kendi iç dünyasına yönelerek sınırlı ilgi alanında yineleyici,

stereotipik davranışlar sergilerler (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşcü, 2017). Örneğin; bazı etkinlikleri, eylemleri aynı sırayla gerçekleştirme istediğindedirler, basit bir iletişim uyarına cevap vermezken, belirli konular hakkında sıradışı bilgilere sahiptirler ve uzun ve detaylı şekilde bunlar hakkında karşısındakini bıktırıcı şekilde konuşabilirler. Nesneleri amaçları dışında farklı işlevde kullanabilirler ya da bu nesnelerin duyuşal özellikleri ile sıradışı davranışlar sergileyebilirler. Bazı nesnelere ise saplantılı şekilde bağlanabilirler. Bedenlerini ve ellerini sıradışı şekilde kullanabilirler. Benzer türde ve sınırlı sayıda yiyecek tüketebilirler (Volkmar ve diğerleri,.., 2014).

2.1.2.OSB'ye Yönelik Düzenlenmiş Olan Yasal Dayanaklar ve Sağlanan Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Özel eğitim; üstün yetenekli bireylerin kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlayan, yetersizliği olan bireylerin bu durumlarının daha da geriye giderek engel durumuna dönüşmesinin önüne geçmeye çalışan, engelli bireylerin bağımsız yaşamda kendi kendilerine yetebilmelerine olanak sağlayarak toplumla kaynaşmalarını sağlan bir eğitimidir (Ataman, 2003). Son 40 yıl içerisinde özel eğitim alanında kapsamlı ve önemli çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak 1983 yılında, 2916 sayı ile "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" yürürlüğe girmiştir. Bu kanunun içeriğininin uygulanmasına yönelikte yönetmelikler çıkarılmıştır. 1990'lı yıllarda ise özel eğitim alanında bir çok düzenlemelerin olmaya başladığı yıllardır (Baykoç, 2010). Bu yıllarda eğitim sürecinin yasal dayanakları olan yönetsel bir süreç olması gerektiğini savunan bir görüş vardır. Bu görüşe göre özel eğitim mevcut sistemde önemli bir yer tutmaktadır ve aile eğitim sürecinde, çocukla ilgili karar alma durumlarında eğitim ortamının paydaşıdır. Nitekim bu anlayışı destekleme amacıyla 1997 yılında, 573 sayı ile Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname çıkarılmıştır. Bu yasayı desteklemek için ilk olarak 2000 yılında "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" yayınlanmış ve yönetmelikte; çocuğun uygun özel eğitim ortamına yerleştirmesi, özel eğitimin ortamlarının tanımlamaları ve türleri, bu ortamların fiziki

düzenlemeleri, öğrenci sayısına göre öğretmen dağılımı gibi yönetsel konuları detaylı şekilde belirtilmiştir (Ataman, 2003). Otizmin tanımı ve otistik çocukların eğitim faaliyetlerine yönelik açıklamaların ilk olarak 2000 yılında yayınlanan yönetmelikte yer aldığı görülmektedir. Bu yönetmeliği 2005 yılında "Özürülüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun" (KHK, 2005), 2006 yılında "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" takip etmiştir(T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).Yönetmeliklerde zaman zaman değişiklikler olsa da özel eğitim hizmetlerine yönelik en son çıkarılan , güncel yönetmelik ise 07 Temmuz 2018 tarihinde, 30471 sayı ile resmi gazetede yayınlanan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"dir. Bu yönetmelik OSB'li çocuklarında içerisinde olduğu tüm özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara yönelik özel eğitim hizmetlerini düzenlemekte (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018) ve dayanağı olan kanunlarla birlikte özel eğitim ihtiyacı olan çocukların haklarını güvence altına almaktadır.

2.1.3.OSB'li Çocuklara Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

Leo Kanner tarafından 1943 yılında Otizm spektrum bozukluğundan bahsedilmeye başlamasıyla birlikte eğitimde, otizme yönelik etkili uygulamaları ortaya çıkarmak yönünde çalışmalar yapılmaktadırlar. Amerika Birleşik Devletleri Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi (U. S. Centers for Disease Control and Prevention [CDC]) tarafından 2014 yılında yayınlanan raporda otizmin görülme sıklığında artışın giderek arttığının rapor edilmesiyle birlikte, eğitimde, terapi ve müdahale hizmetlerine yönelik ihtiyaç ve talep doğru orantılı şekilde artmaktadır. Bu ihtiyaç ve talepteki artış bilim insanlarını eğitimde etkililiği kanıtlanmış, bilimsel dayanaklı uygulamaları tespit etmeye yöneltmiştir (Cook ve Odom, 2013;Odom, Collet-Klingenberg, Rogers ve Hatton, 2010; Wong ve diğerleri, 2013). Bilimsel dayanaklı uygulamalar etkililiği araştırmalarla kanıtlanmış uygulamalardır (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC], 2014). Bilimsel dayanaklı uygulamaların neler olduğunu tespit etmek amacıyla belirli

kriterler ve özellikler vardır ve araştırmaların bilimsel dayanaklı uygulama olup olmadığına bu ölçütleri gerçekleştirip gerçekleştirilmeme durumuna göre karar verilmektedir. Bu kriterler dört grupta toplanmaktadır. Bunlar; araştırmanın deseni, araştırmanın yöntemsel kalitesi, araştırmanın etki büyüklüğü ya da bulguların güçlülüğü ve araştırmayı destekleyen yüksek kaliteli çalışmalar (Cook ve Cook, 2013; Gersten ve diğerleri,, 2005; Odom ve diğerleri,, 2005).

Araştırmanın bilimsel dayanaklı uygulamalı olup olmadığı değerlendirilirken araştırma deseninde dikkat edilmesi gereken hususun; bağımlı değişken üzerinde meydana gelen etkinin bağımsız değişkenden kaynaklandığının gösten araştırmaları içermesidir. Bunlar tam ve yarı deneysel grup çalışmalarına ya da tek denekli deneysel araştırma yöntemleridir. Bu araştırmaların yöntemsel kalitesini belirlemek için bazı kriterler belirlenmiştir ve bu kriterlere göre yöntemsel kaliteyi belirlemektedirler (Gersten ve diğerleri,, 2005; Horner ve diğerleri,, 2005). Araştırmaların etki büyüklüğü için ise grup deneysel çalışmalarda istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde değişikliğin sıfırdan farklılık göstermesi gerektiği belirtilmiştir (Gersten ve diğerleri,, 2005). Son olarak araştırmanın bilimsel dayanaklı uygulamalardan kabul edilebilmesi için birden çok yüksek kaliteli bilimsel dayanaklı çalışmayla desteklenmesi gerekmektedir (Cook ve Cook, 2013).

Bununla beraber OSB Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (2014) bir araştırmanın bilimsel dayanaklı uygulamalardan sayılabilmesi için; en az 2 adet yarı ya da tam grup deneysel araştırmanın, beş adet tek denekli yüksek nitelikli araştırmanın (en az üç araştırmacı ve grup tarafından gerçekleştirilmiş) ve bir adet yarı ya da tam grup deneysel, yüksek nitelikli araştırma ile en az üç araştırmacı tarafından yürütülmüş yüksek nitelikli tek denekli araştırmanın hakemli bir bilimsel dergide yayınlamış olması gerektiğini belirtmiştir.

Yine bilimsel dayanaklı uygulamalar üzerine çalışmalar yapan ve kriterler geliştiren Ulusal Otizm Merkezi tarafından, ulusal standartlar projesi kapsamında 2009 yılında ilki yayınlanan raporda bilimsel dayanaklı uygulamalar belirtilmiş, projenin 2.evresinde ise 2007-2012 yılları arası çalışmalarda projeye dahil edilmiş ve 2015 yılında da tekrar rapor yayınlamıştır.Yayınlanan bu raporda araştırmalar; bilimsel dayanağı olan uygulamalar,

umut vadeden uygulamalar ve bilimsel dayanağı olmayan uygulamalar olarak sınıflanmıştır. Bilimsel dayanağı olan uygulamalar OSB'de etkililiği kanıtlanmış uygulamalardır ve 14 adet bilimsel dayanağı olan uygulama belirkenmiştir. Bunlar davranışsal müdahaleler, bilişsel davranışçı müdahale paketi, küçük çocuklar için kapsamlı davranışsal müdahale (Erken Yoğun Davranışsal Eğitim), dil eğitimi (üretim), model olma, doğal öğretim stratejileri, akran öğretimi paketi, temel tepki uygulamaları, etkinlik çizelgeleri, kendini yönetmeye dayalı uygulamalar, öykü temelli müdahale uygulamaları, aile eğitimi, sosyal beceri paketi ve replikle öğretimdir. Umut vadeden uygulamalar OSB'de etkililiği kısmen kanıtlanmış ancak tam etkili diyebilmek için yeterli kanıta sahip olmayan uygulamalardır. Bunlar; destekleyici ve alternatif iletişim araçları, gelişimsel-ilişki temelli, alıştırma, maruz bırakma, işlevsel iletişim eğitimi, taklit temelli eğitim, iletişim başlatma öğretimi, dil eğitimi (üretim ve anlama), masaj terapi, çok unsurlu uygulamalar paketi, müzik terapisi, PECS, problem davranışların azaltılması yönelik azaltma/sönme uygulamaları, işaret dili, sosyal iletişim uygulamaları, TEACCH, teknoloji temelli, zihin kuramıdır. Bilimsel dayanağı olmaya uygulamalar, etkililiğini gösteren çok az çalışma olan ya da hiç olmayan uygulamalardır. Bunlar; hayvan destekli terapi, işitel bütünleştirme öğretimi, gelişimsel/bireysel farklılıklar/ilişki temelli yaklaşım (Floortime vb.), kavram haritası, kolaylaştırılmış iletişim, gluten diyeti, hareket temelli müdahale, sense tiyatr müdahalesi, duyuşal müdahale paketi, şok terapisi, sosyal davranışsal öğrenme stratejisi ve sosyal düşünme müdahalesidir (NAC,2015)

2.1.4. Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuklara Yönelik İlişki Temelli Uygulamalar

OSB'de etkililiği kanıtlanmış bir çok bilimsel dayanaklı uygulamanın uygulamalı davranış ilkesine dayalı olduğu görülmektedir. Doğal ortamlarda uygulanan programları olmasına rağmen çoğunluğu yapılandırılmış ortamlarda ve birebir uygulanmaktadır (NAC,2009; 2015). Davranışçı yöntemlerin öncüsü Lovaas (1987), tarafından geliştirilen erken yoğun davranışsal müdahale programının öneminden isehala bahsedilmektedir.

Ancak alanyazındaki araştırmacılar (Mudford, Martin, Eikeseth ve Bibby, 2001; Matson, Benavidez ve diğerleri, 1996; Solomon, Necheles, Ferch ve Bruckman, 2007) davranışsal programların haftada en az 20-40 saat arası yoğun eğitim içermesi, sürekli izleme istemesi, yüksek maliyet giderleri ve becerilerin genellenmesinde ve kalıcılığında yaşanan güçlüklerin uygulamanın sınırlılıkları arasında olduğunu söylemektedir (Karaaslan, 2010). Davranışçı yöntemlerdeki bu tarz sınırlılıklara rağmen ilişki temelli uygulamalar daha doğal ortamlarda gerçekleşmektedir (Mahoney, 2009) ve ebeveynlerin çocuklarının davranışlarına karşı daha yanıtlayıcı olma için gerekli stratejileri öğrenmelerini ve uygulamalarını içeren bir yaklaşımdır (Mahoney ve Perales, 2005). Bu da günlük yaşam içerisinde çocuğun bakımından birinci dereceden sorumlu ebeveyn ile ocuk arasında etkileşimin kalitesini artırmakta ve dolayısıyla çocuğun sosyal duygusal, iletişim ve bilişsel gelişim basamaklarında ilerlemelerin görülmesini sağlamaktadır (Mahoney, 2009). Çocuğun doğal ortamda , ailesiyle etkileşim kalitesini artırmak içinse ailelere ilişki temelli uygulamaların stratejilerini anlatmanın ve bunun uygulanması akabinde gelişimsel basamaklarda görülecek ilerleme ve gelişimin kalıcı, genellenebilir ve etkili olacağı düşünülmektedir (Kaiser ve Hancock, 2003). Spiker, Boyce ve Boyce (2002) ilişki temelli uygulamalarda kullanılacak stratejileri; etkileşim anında çocuğun ipulana tepki verme, etkileşim anında çocuğun liderliğini takip etme ve iletişim esnasında çocuğun iletişim devrelerine yanıtlayıcı olma olarak belirtmiş, Pennington, Thomson, James, Martin ve Mc Nally (2009) ise bu stratejilere ilaveten etkileşim fırsatlarının oluşması için çevrede düzenlemeler yapılabileninden bahsetmiştir.

Oyun Projesi (PLAY Project), İlişki Gelişimi Uygulaması, SCERTS Modeli, Serbest Zaman Etkileşimine Dayalı Programı (Floortime), Hanen ve Etkileşime Dayalı Erken Programı (Responsive Teaching) ilişki temelli uygulamalardan bazılarıdır (Solomon, Necheles, Ferch ve Bruckman, 2007; Gunstein, Burgess ve Montfort, 2007; Prizant, Wetherby, Rubin ve Laurent, 2003; Greenspan, Weider and Simons, 1998; Susman, 1999; Mahoney ve MacDonald, 2007). İlişki temelli uygulamalar başlığı altında yer alan programların benzer özellikleri hepsinde yanıtlayıcı ğretim stratejilerini benimsemiş olmalarıdır. Benzer zelliklerinin olduğu bu programların birbirinden ayrıştığı

özelliklerinde olduğu görülmektedir. Örneğin Serbest Zaman Etkileşimine Dayalı Programı, Hanen ve SCERTS Modeli çocuğun sosyal duygusal gelişimdeki yetersizlik odaklı, ebeveyn çocuk etkileşimine dayalı bir yöntem benimserken, Hanen ve EDEP, ebeveyn çocuk etkileşiminin dil ve iletişim gelişimi etkisi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Karaaslan, 2010).

2.1.5.OSB'li Çocuklara Yönelik Davranışsal Uygulamalar

Eğitim uygulamaları içerisinde etkililiği bütün olgularla kanıtlanmış bir yöntem olmasa da, bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında en çok davranışçı ilkere dayalı yöntemler yer almaktadır (Mukaddes, 2017).

Edimsel koşullanma ilkesine dayanan davranışçı yöntemin öncüsü California Üniversitesi Psikologlarından Dr.Ivor Lovaas'tır. Lovaas erken ve yoğun (haftada 40 saat) davranışçı eğitim ilkesini savunmaktadır.Çevresel koşulların bireyler üzerinde etkisi olduğunu açıklayan öğrenme kuramları dikkate alınarak geliştirilen davranışsal yaklaşım, bireylerin istedik, olumlu davranışlarında artışı, istenmeyen, uyumsuz davranışlarında ise azalma ya da tamamen ortadan kalmasını hedefler. Tedavi sürecinde davranışların fonksiyonel analizlerin yapılması ise yöntemin etkililiğinin ölçülmesi açısından önemlidir.Problem davranışların öncülleri ve davranışların sonuçları ise belli varsayımlarla değerlendirilir (Korkmaz, 2017).

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) davranışsal yaklaşımlar arasında yer alan öğrenme kuramlarının ilkelerinin davranış ve çevreyle ilişkisini belirlemeye çalışan, buradan sistematik bir şekilde ele ettiği buguları bireyin davranış değişikliklerinde kullanan bir disiplindir (Cooper, Heron ve Heward, 2007). UDA, bireyde olumlu istedik davranışları kazandırmayı ya da artırmayı, uygun olmayan davranışları ise ortadan kaldırmayı ya da azaltmayı hedeflemektedir. Çevresel faktörler çocuğun davranışlarını şekillendirmektedir. Bu sebepten öncelikle çocuğun çevresel faktörleri analiz edilmektedir. Davranışın öncüllerine ve sonrasında olanlara bakılır, olumlu-istedik davranışların

sonrasında o davranışı pekiştirmek davranışın tekrar görülme olasılığını artıracakken, olumsuz bir uyarının verilmesinin ise davranışı azaltacağı düşünülmektedir. Bu uyarılar, pekiştirmeler ve ipuçları sistemli bir şekilde kullanılmaktadır. UDA'nın önemli bir özelliğide sürekli ölçümler yaparak uygulamanın etkili olup olmadığını belirlemektir (Korkmaz, 2017).

Kırcalı-İftar (2003), UDA'nın, OSB'li çocuklara yönelik yürütülen çalışmalardaki hedeflerini ve belirlenen hedefler akabinde uygulanacak süreçlerini şu şekilde belirtmiştir:

1. OSB'li çocukların hali hazırda sahip olduğu ancak yeterince sık ya da daha uzun sürelerle kullanmadığı uygun davranışları artırmaktır.
2. OSB'li çocukların sahip olmadığı yeni davranışları kazandırmaktır.
3. OSB'li çocuğun sahip olduğu ancak sıklığı ya da kullanma süresi artırılan davranışlar ile, yeni kazandırılan davranışlarının yapılandırılmış ortam dışında günlük yaşam içerisine kullanılması yani genellenmesinin sağlanmasıdır.
4. OSB'li çocukların sahip olduğu uygun olmayan davranışları ön uyarı vererek ya da çevresel düzenlemeler yaparak azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmaktır.
5. OSB'li çocuğun önlenemeyen uygun olmayan davranışlarıyla başa çıkmak ve yinelenme olasılığını azaltmaktır.
6. OSB'li çocukta meydana gelen davranış değişikliklerinin kalıcılığını sağlamaktır.

Belirlenen hedef doğrultusunda uygulanacak süreç ise şu aşamaları izler:

1. Değiştirilmek, kazandırılmak ya da ortadan kaldırılmak istenen davranışın belirlemek,
2. Bu davranışa yönelik amaç belirlemek,
3. Davranının başlama seviyesini , mevcut durumunu tespit etmek,
4. Davranış değiştirmede uygulanacak yöntem karar vermek,
5. Davranış değiştirme sırasında hedef davranışa dair sistematik olarak veri toplamak,
6. Uygulamanın seyrine yönelik kararlar almaktır.

UDA ilkelerine dayalı davranışsal uygulamaların kullanılmasında çeşitli yöntemler vardır. Bu öğretim yöntemleri çeşitlilik gösterse dahi hepsi operant modele dayanır. Operant model; öğrenme sonrasında oluşan her davranışın belirli bir sonuçları olduğunu ve bu

sonuçların o davranışın gelecekte sergilenme sıklığına etki edeceğini savunur ve üç ana bileşenden oluşur. Bunlar; öncül, davranış ve sonuçtur. Öncül; davranış öncesinde meydana gelen bir olay veya durumu, davranış; çocuğun öğrenci tarafından sergilenen tepkiyi, sonuç; davranıştan sonra meydana gelen ve davranışın gelecekte sergilenmesine, sıklığının süresinin değiştirilmesine ya da ortadan kalmasına neden olan olaylardır. Bu model üç bileşenli koşul olarak tanımlanır ve genellikle davranışın ÖDS'si olarak adlandırılır (Karaaslan ve Turan, 2019).

OSB'li çocukların gelişimsel ve akademik becerilerinin öğretiminde genellikle ÖDS modelini içeren ayırık denemelerle öğretim tekniğini kullanılmaktadır. Ayırık denemelerle öğretim davranışın ÖDS'si sonucunda oluşan denemelerin peş peşe sunulmasıdır (Kırcaali-İftar, 2015). Fleury (2013) ise ayırık denemelerle öğretimi; başlama ve bitişi kesin belirli davranışların öğretiminin, yapılandırılmış ortamda, art arda gerçekleşen denemeler ile çocuğa uygulanması olarak tanımlanmıştır.

Günümüzde ayırık denemelerle öğretim genelde yanlışsız öğretim olarak karşımıza çıkmaktadır. Yanlışsız öğretim ayırık denemelerin öğelerine ilaveten ipucu sunma ve bu ipuçlarının silikleştirilmesini içerir. Öğretim denemesinde önce çocuğa ön uyarın sunulur, sunulan ön uyarın akabinde çocuğun yanlış yapmasının önüne geçmek ve doğru tepkiyi garantilemek için çocuğa ipucu verilir, çocuk beceriyi gerçekleştirmeye başladıkça aşamalı olarak ipucu silikleştirilir. Ayırt edici uyarın, ipucu, tepki, sonuç ve denemeler arası süre olmak üzere 5 bölümden oluşur. Çocuk uyarının ve ipucunun ardından hedef davranışımıza yönelik tepki davranışı gerçekleştirir. Tepki davranışı eğer doğru ise bu davranış pekiştirilir, yanlış tepkiyse düzeltilir ya da görmezden gelinir. Daha sonra yeni bir demeye geçilir. Denemeler arasında 1-5 saniye beklenir (Kırcaali-İftar, 2015). Cooper ve diğ. (2007), Heflin ve Alberto (2001) ve Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar (2006) gibi araştırmacılar yanlışsız öğretim tekniklerinde genellikle tepki ipuçlarının kullanıldığını bildirir ve bunları sözel ipucu, görsel ipucu, model olma, fiziksel ipucu ve jest ipucu olarak sınıflar. Burada dikkat edilmesi gereken husus ise öğretim sırasında ipucunun sistematik bir süreç izlenerek zamanla tamamen ortadan kaldırılmasıdır.

2.1.6.OSB'li Çocuklara Yönelik Doğal Davranışsal Uygulamalar

İlişki temelli uygulamalar ile davranışsal uygulamaların stratejilerini ve özelliklerini bir arada barındıran doğal davranışsal uygulamalar vardır.Bunlar DANVER modeli, Millieu Öğretim Yöntemi, TTÖ ve STTÖ gibi modellerdir (Karaaslan, 2010; Stahmer ve diğerleri,. 2010; Kaiser, 1993).

2.1.6.1.Temel Tepki Öğretimi

Temel Tepki Öğretimi küçük yaştaki çocukların eğitiminde kullanılmak üzere geliştirilmiş, UDA ilkelerine dayalı doğal ve davranışsal bir yaklaşımdır (Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Schreibman ve Bolduc, 2010). Öğretimin çocuğun doğal ortamında gerçekleştirilmesini esas alır (L. K. Koegel, Koegel, Harrower ve Carter, 1999). TTÖ ile çocuğun ipucuna olan bağımlılığının en aza indirilmesi, uyaran ve buna bağlı tepkilerin genellenmesinin kolaylaştırılması hedeflenmiştir (Suhrheinrich, 2011) ve özellikle dil, iletişim, sosyal beceriler ve oyun becerilerinin ediniminde etkilidir (NAC, 2011; Wong, 2013).

TTÖ çocuklara bazı temel davranışları kazandırmayı amaçlar ve çocukların bu temel davranışları kazanması ile birlikte, hedefte olmayan bir çok kazanımın edinilmesinde olumlu etkiler sağlayacağını esas alır (Koegel, Schreibman, Good, Cerniglia, Murphy ve Koegel, 1988). Bu üç temel davranış ise ; motivasyon, çoklu uyaranlara tepkide bulunma, ve iletişimi başlatma (Koegel ve diğerleri, 1999).

TTÖ'nün temel amaçlarından ilki *motivasyondur* (güdülenmedir). OSB 'li çocuklarda bazı motivasyon eksiklikleri görülür(L.K.Koegel ve Koegel, 1995).Bunlar öğrenmeye isteksizlik ve sosyal çevresel uyaranlara tepki vermede isteksizliktir. Bu isteksizliğin gözlenebilir özelliklerinin tanımlanmasına ihtiyaç olsa da bazı kabul gören özelliklerin olduğundan söz edilebilir. Bunlar çocuğun öğretim esnasında kendine verilen uyarana

verdiği tepki sayısında atışın, tepki süresine azalmanın meydana gelmesi ve duygularındaki mutluluk, ilgi gibi değişkenlerdir. Motivasyonun artması ile birlikte çocuğun gün içerisinde sosyal, iletişim ve bilişsel becerilerini artırmaya yönelik daha fazla öğrenme fırsatına maruz kalacağı düşünülmektedir (R.L.Koegel, Koegel ve Carter, 1999). TTÖ'de motivasyonu artırmak için çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak açık ve uygun yönergeler sunmayı, daha önceki bildiği bilgiler ile yeni bilgilerin harmanlanarak sunmayı, çocuğa seçim fırsatı sunmayı, tepki girişimlerini pekiştirmeyi ve doğal pekiştireçler kullanma gibi stratejiler kullanmayı esas almıştır (Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Bolduc ve Schreibman, 2010).

OSB'li çocuklar kendilerine çevresel uyaranlarda zaman zaman aşırı seçicilik yapmaktadır. Kimi uyaranların özelliklerine dikkat etmekte iken kimilerine dikkat etmemektedir (Lovaas, Schreibman, Koegel ve Rehm, 1971). Bu durum OSB'li çocuğun öğrendiği becerileri farklı ortamlara genellemesinde yetersizliklere neden olmaktadır (L.K.Koegel, Koegel ve Carter, 1999). Kısaca *çoklu uyaranlara tepkide bulunma* çocuğun çevresindeki nesnelere, olayların veya kişilerin özelliklerine dikkatini yöneltmek olarak tanımlanabilir (Ploog, 2010). Örneğin bir çocuğa karşık şekilde bulunan marker kalemler ve boya kalemleri arasından kırmızı boya kalemini vermesini istediğimizde çocuğun renk olarak kırmızıya, kalem olarakta boya kalemlerine dikkat etmesi gerekmektedir. Yani doğru tepki de bulunması hem renge hemde kalemlere dikkat etmesine bağlıdır. Her iki uyarana da dikkat etmemesi yanlış tepkiye yol açabilir. Çocuk boya kalemi alabilir ama aldığı kalem kırmızı olmayabilir, kırmızı bir kalem alabilir ancak aldığı kalem boya kalemi olmayabilir (Stahmer ve diğerleri, 2010).

TTÖ'nin son temel amacı ise *kendiliğinden başlatmadır*. Kendiliğinden başlatma çocukların iletişimi herhangi bir yönergeye bağlı kalmaksızın başlatmasıdır (Breen ve Haring, 1991; Stone ve Caro Martinez, 1991). Kendiliğinden başlatmanın farklı şekilde görüldüğü alt alanlar olsa da, en fazla soru sorma becerisi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Özellikle "Bu ne" soru kalıbını farklı ortamlarda kullanımının öğretiminin kendini yönetme becerisinde önemli yer tutmaktadır (Koegel ve diğerleri, 1999).

2.1.6.2.Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretimi

Stahmer ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen araştırmada, sınıflarında TTÖ kullanan ve kullanmayan okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek için öğretmenlerle bir araya gelinmiştir. Bir çok öğretmen TTÖ'nün bileşenlerinden dolayı TTÖ'yü kolay, uygulanabilir ve yararlı buldukları yönünde görüş bildirmiştir. Bununla beraber TTÖ'nün sınıfta kullanımında bir takım güçlükler olduğunu da bildirmişlerdir. Çocukların birebir eğitimle öğrendiği becerileri *çember zamanı* (circle time) gibi etkinliklerde kullanmalarının zor olduğunu, kalabalık çocuk gruplarında kullanmanın zor olduğunu ifade etmişlerdir. UDA ilkelerini bilmenin TTÖ'yü anlayabilmek ve uygulayabilmek için gerekli olduğunu, kalabalık sınıflarda veri toplamanın zor olduğunu ifade etmişler ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken TTÖ stratejilerini kullanarak BEP amaçlarını nasıl belirleyeceklerini bilmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların etkinlikleri her zaman seçmesinin ve doğal pekişireçler kullanılmasının mümkün olmadığını düşünmüşlerdir. Son olarakta az konuşan çocuklar için çoklu ipucu verme ve koşullu ayırt edici olan ipuçlarının verilmesi hususunda endişelerinin bulunduğunu beyan etmişlerdir. Bu bilgilerden yola çıkarak TTÖ stratejilerinin sınıf ortamındaki etkinliklerde kullanılması ve çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için TTÖ'nün sınıfa adapte edilmesi için çalışmalar yapılmış ve STTÖ geliştirilmiştir.

STTÖ, TTÖ'den gelen doğal davranışsal bir yaklaşımdır ve tüm TTÖ temel bileşenlerini korumaktadır. STTÖ'nün TTÖ'den ayrılan nitel ve nicel verilere dayanan spesifik modifikasyonlardan bazıları şunlardır: (1) çoklu uyranların kullanımının bilişsel olarak üç ve daha yukarı yaştaki öğrencilerle yapılması (Reed, Stahmer, Suhrheinrich ve Schreibman, 2013), (2) koşullu ayırt etmenin ne zaman kullanılacağına dair öneride bulunarak, maddelerin birden fazla özelliği üzerinde örnekler oluşturmak, (3) doğrudan pekiştirmeyi sağlamak için sembol sistemlerini kullanmayı açıklama, (4) öğretime öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olan ve öğrenmeye hazır olduğu becerilerle başlamak (Rieth ve diğerleri, 2014) ve (5) STTÖ'yü öğrenci grupları ile birlikte kullanmak için örnekler ve öneriler sunmaktır. Bununla beraber öğretmenlerin, STTÖ'yü sınıfta

kullanmanın önündeki engellerin aşılmasına yardımcı olmak için STTÖ kılavuzuna ve eğitim materyallerine bazı kaynaklar dahil edilmiştir. Bunlar (1) UDA hakkında temel bilgilerin eklenmesi, (2) her bir STTÖ bileşeninin arkasındaki teorinin açıklaması, (3) STTÖ kullanarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hedeflerinin ve müfredat alanlarının nasıl oluşturulacağına dair örnekler (4) uyarlanabilir veri toplama malzemelerinin eklenmesi; (5) profesyonel eğitim materyallerinin eklenmesi ve (6) STTÖ ile ilgili iletişimi ve ebeveynlerle öğrencinin ilerlemesini kolaylaştıracak materyallerin eklenmesidir (Stahmer, Suhrheinrich ve Rieth, 2016).

STTÖ yaklaşımı için mevcut bir okul müfredatı yoktur, bu sebepten mevcut programlara entegre edilip kullanılabilir. Ayrıca başka yaklaşımlara da entegrasyonu kolaydır. Örneğin Ayrık denemelerle öğretim ile birlikte kullanılarak bu yaklaşımları destekleyici nitelikte kullanılabilir. STTÖ'yü kullanabilmek için belirli bir materyal olmadığı için de gün içerisinde değişik ortamlarda kullanılabilir. İletişim, oyun, sosyal ve akademik becerilerin hepsinin öğretimde de STTÖ kullanılabilir. STTÖ'nün UDA ilkelerine dayanan öncül, davranış, sonuç örüntüsünde; davranıştan önce gerçekleşen öncül stratejileri (tepki davranışları ya da uyaran) ve davranıştan sonra gerçekleşen sonuç stratejilerine (tepki) yönelik bileşenleri vardır ve ilerleyen bölümde bu bileşenler açıklanmaktadır (Stahmer ve diğerleri, 2019).

Çizelge2.1.

STTÖ Bileşenleri

STTÖ BİLEŞENLERİ	
Uyarın	<p style="text-align: center;">Öğrencinin Dikkatini Kazanma</p> <p style="text-align: center;">Uyarın sunmadan önce öğrencinizin dikkatinin size yöneldiğinden emin olun</p> <p style="text-align: center;">Açık,Anlaşılır ve Çocuğın Gelişimine Uygun Yönerge Sunma</p> <p style="text-align: center;">Öğrencinin gelişim düzeyinde veya gelişim düzeyinin biraz üzerinde olan açık ve uygun yönergeleri kullanın</p> <p style="text-align: center;">Kolay ve Zor Becerileri Harmanlayarak Sunma (öğrenilmiş/kalıclık ve öğrenilecek/edinim)</p> <p style="text-align: center;">Motivasyonu arttırmak için önceden öğrenilmiş beceriler ile yeni öğrenilecek becerileri harmanlayarak sunun</p> <p style="text-align: center;">Öğrenciyle Kontrolü Paylaşma (öğrenciye seçim fırsatı sunma/sıra alma)</p> <p style="text-align: center;">Öğrencinizin liderliğini izleyerek, öğrencinize etkinlik ve araç gereç konularında seçim fırsatı sağlayarak ve etkinlikleri öğrencinizle sıra alarak kontrolü öğrenciniz ile paylaşın</p> <p style="text-align: center;">Çoklu Uyarın Kullanma (öğrencinin birden çok uyarana dikkatini sağlama)</p> <p style="text-align: center;">Öğrencinin kavrayışını güçlendirmek için birden fazla araç-gereç ve kavram örneklerikullanın.Öğretim araç-gereçlerinin birden çok özelliğine es zamanli olarak dikkat yöneltmelerini sağlayacak tepki fırsatları sunun.</p>
Öğrenci Davranışı veya Tepkisi	
Tepki	<p style="text-align: center;">Doğal Pekiştireçler Kullanma</p> <p style="text-align: center;">Etkinlik veya davranışla doğrudan veya doğal olarak ilişkili olan pekiştireci kullanın.</p> <p style="text-align: center;">Koşula Bağlı Sonuç Sunma (Hemen ve Uygun Pekiştireç Kullanma)</p> <p style="text-align: center;">Sonuçları öğrenci davranışı sergiledikten hemen sonra ve öğrencinin tepkisine bağlı olarak sunun.</p> <p style="text-align: center;">Girişimleri Pekiştirme</p> <p style="text-align: center;">Öğrencinizin gelecekteki girişimlerini arttırmak için doğru cevaba yakın tepki girişimlerini ödüllendirin.</p>

Kaynak. Karaaslan ve Turan, 2019, s.10.

2.1.6.1.1.Birinci bileşen: Öğrencinin dikkatini kazanma.

OSB'li çocuklara tepki fırsata sağlamadan öncesi dikkatini çektiğimize emin olmamız gerekmektedir. Çünkü çocuk dikkatini yanlış uyarana veriyorsa, yanlış tepki verme ya da tepki vermeme ihtimali yüksektir. Oysa öğrencinin dikkatini doğru uyarana çektiğimiz zaman doğru tepkide bulunma ihtimali artacaktır. Çocukların dikkatini doğru uyarana çekebilmemizin çeşitli yolları vardır. Bunlar; öğrencinin sevdiği, hoşlandığı etkinlikleri, materyalleri kullanmak, istediği hoşuna giden sesleri çıkarmak, motor taklitleri ya da eylemleri yapmak olabilir. Hatta çocuğun kendini uyarıcı steraotipik davranışları tetiklediği düşünülen eylemler bile kullanılabilir. Örneğin, vantilatörün dönmesinden hoşlanan bir çocuğun, vantilatörü uçak pervanesi gibi yapıp oynaması gibi. Bunları yaparken de çocuk ile yakın mesafede olmak önemlidir. Çocuk ile göz kontağı kurabilmek için onun göz hizasında olmak, yakın mesafeden iletişimi sürdürmemiz çocuğun doğru tepki davranışında bulunma ihtimalini artıracaktır. Bir diğer dikkat edilecek husus; çocuk ile iletişim esnasında doğal yöntemleri kullanmak, sürekli ismi ile seslenilmekten kaçınmak ve hatırlatıcı uyarılardan kaçınmak çocuğun yönerge bekleme alışmasını azaltacak ve daha az dikkat becerilerini öğretmeye çalışmamızı sağlayacaktır. Tüm bu dikkat becerilerine yönelik çalışmalarımızda çocuğun bireysel özelliklerini dikkate alarak oluşturduğumuz tepki fırsatları ise çocuğun odaklanmasını artıracaktır (Stahmer ve diğerleri, 2019).

2.1.6.1.2.İkinci bileşen: Açık, anlaşılır ve çocuğun gelişime uygun yönerge sunma.

Bu stratejiyi kullanmak için çocuğun gelişim düzeyi hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Çocuğun alıcı ve ifade edici dil, oyun becerileri performansına dair sahip olduğumuz bilgi ile birlikte, sunacağımız tepki fırsatları ve yönergeler mevcut performans düzeyinde ya da mevcut performansın biraz üzerinde olmalıdır.Mevcut performansın çok üzerinde sunulan yönergeler, öğrenci için zor olabilir.Bu yüzden çocuğa sunulan yönergeler çocuğun mevcut performansı düzeyinde ya da mevcut performansın biraz üzerinde olmalı,

öğrenciden beklenti giderek artırılmalı ve öğretim etkinliğinin kesintisiz olacağı durumlarda yönerge sunulmalıdır (Stahmer ve diğerleri, 2019).

2.1.6.1.3.Üçüncü bileşen: Kolay ve zor becerileri harmanlayarak sunma.

Çocukların önceden öğrencileri her becer kalıcılı yeni öğrendiği beceriler ise edinim olarak adlandırılmaktadır. Çocuklar ile gerçekleştirilen her etkinlik ve oyun becerilerinin öğretiminde kalıcılık ve edinim becerilerini içermesi gerekmektedir. Bu içeriğin oranını çocuğun bireysel özelliğine göre düzenlemek gerekmektedir. Çabuk sıkılan, zorlanınca dikkati dağılan çocuklarda kalıcılık becerileri yoğunlukta olması gerekirken, yeni beceriler öğrenmekten hoşlanan çocuklarda edinim becerileri yoğunlukta olmalıdır. Bu durum çocuk için spontanlığı ve motivasyonu artırır (Stahmer ve diğerleri, 2019).

2.1.6.1.4.Dördüncü bileşen: Öğrenciyle kontrolü paylaşma.

Öğretim ortamının kontrolünün sağlanması, öğretim materyallerinin, etkinliklerinin ve ortamının belirlenmesini kapsar. STTÖ'ye göre kontrolün çocuk ile paylaşımı çocuğun motivasyonunun artmasını sağlar. Motivasyonunun artmasında çocuğun öğrenmeye olan ilgisinin artmasını sağlar. Çocuk ile kontrolü paylaşabilmek için sevdiği, hoşlandığı materyalleri, etkinlikleri ve konuları öğretime dahil etmek, etkinliklerde öğrencinin liderliğini takip etmek ve öğretim esnasında çocuk ile sıra almak gerekmektedir. Tüm bunları yaparken çocuk için güvenli ve uygun ortamında sağlandığından emin olunmalıdır (Stahmer ve diğerleri, 2019).

2.1.6.1.5. Beşinci bileşen: Çoklu uyaran kullanma.

Her bir becerinin öğretimi o beceriye ilişkin birden fazla uyarının kullanılması durumunu gerektirir. OSB çocukların bazılarında aşırı seçicilik (tek bir uyarana odaklanma) olduğunda düşünüldüğünde çoklu uyarınların önemi ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden gelişim yaşı 36 aydan büyük olan çocuklarla öğretim yapılırken bir nesnenin şekli, rengi, büyüklüğü, çeşidi gibi özellikleri ile birlikte, farklı ortamlarda olsa bile ayırt etmelerini sağlayıcı etkinlikler planlanmalıdır (Stahmer ve diğerleri, 2019).

2.1.6.1.6. Altıncı bileşen: Doğal pekiştireçler kullanma.

Doğal pekiştireçler izlenen durum ile doğrudan ilişkili olma durumu, doğal olmayan pekiştirme ise izlenen durum ile doğrudan ilişki olmama durumudur. "Araba" kelimesini kullanan bir çocuğa arabanın verilmesi doğal pekiştirme, "aferim çok güzel konuştun" denmesi ise doğal olmayan pekiştirmedir. Doğal pekiştireçlerin kullanılması hedef davranışın kalıcılığını ve genellemesini sağlar. Doğal olmayan pekiştireçler de davranışın öğretiminde etkilidir ancak pekiştirecin kalktığı ortamlarda sergilenme ihtimali düşüktür (Stahmer ve diğerleri, 2019).

2.1.6.1.7. Yedinci bileşen: Koşula bağlı sonuç sunma.

Koşula bağlı sonuç sunma davranışın oluşup oluşmama durumuna göre sonuç sunmadır. Davranış oluşmadığında buna yönelik bir sonuç sunulmaz. Koşula bağlı sonuç, davranış hemen oluştuğundan sonra sunulmalıdır. Sonuç, davranışın oluşumundan ne kadar kısa süre sonra sunulursa davranış üzerindeki etkisi o kadar büyüktür. O yüzden davranış oluştuğundan hemen sonra sonucu sunmalıyız. Bu şekilde de sonucun açık ve anlaşılır

olmasını sağlamaktayız.Çünkü çocuk hangi davranışının sonuçla ilişkisi olduğunu daha kolay anlayacaktır (Stahmer ve diğerleri, 2019).

2.1.6.1.8.Sekizinci bileşen: Girişimleri pekiştirme.

Girişim, hedef davranış ile aynı işlevde olan ancak hedef davranış ile aynı doğruluk ve karmaşıklık düzeyinde olmayan tepkidir. Öğrencinin doğru girişimlerini pekiştirmek yanıtlayıcılığını artırabilir. Burada dikkat edilecek husus çocuğun doğru girişimlerinin ve beceri düzeyinin çok gerisinde olmayan girişimlerin pekiştirilmesidir (Stahmer ve diğerleri, 2019).

STTÖ, TTÖ süreçlerinin sınıf ortamlarında kullanılması üzere uyarlanmıştır ve süreçlerin kullanımına dair araştırmaların çoğu TTÖ başlığı altında yürütülmüştür. Çünkü STTÖ'nün sınıf ortamına uyarlanması nispeten yenidir. Bu yüzden programın belli bileşenlerini desteleyen çalışmalar için TTÖ'yü kullanılmaktadır (Stahmer ve diğerleri, 2019).

Temel Tepki Öğretimi; Stahmer (1995) tarafından sembolik oyun, Koegel, Carter, ve Koegel (2003) tarafından kendine iletişim/etkinlik başlatma, Pierce ve Schreibman (1995) tarafından akranla sosyal etkileşimi, Thorp, Stahmer, ve Schreibman (1995) tarafından sosyo-dramatik oyun, Koegel, Tran, Mossman, ve Koegel (2006) tarafından ev ödevini yapma/tamamlama ve Rocha, Schreibman, ve Stahmer (2007) ile Whalen ve Schreibman (2003) tarafından ortak dikkat gibi birçok becerinin öğretiminde kullanılmıştır. Ayrıca Sukhodolsky, Abdullahi, Braconnier ve Ventola (2017) tarafından yapılan araştırma ile de OSB'li çocukların anksiyete düzeylerine yönelik çalışılmış ve araştırma neticesinde TTÖ'nün OSB'li çocukların anksiyete düzeylerinin azalmasında olumlu yönde etkisi olduğu yönünde bulgulara rastlanmıştır.

Ulusal alan yazında TTÖ ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bunlardan ikisi 2013 yılında yapılmıştır ve TTÖ ile gerçekleştirilen araştırmaları inceleyen betimsel

analizlerdir. Bir diğeri 2014 yılında gerçekleştirilen yine TTÖ'yle ilgili bir derleme çalışmasıdır.

Bozkuş Genç (2017) tarafından OSB'li dört çocuk ile yürütülen araştırmada; TTÖ'nün OSB'li çocukların soru sorarak iletişim başlatmada ve dil gelişim ile farklı gelişim alanlarında değişikliğe neden olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni çocukların "bu ne?, nerede?, bu kim?, ne oldu? ve bu kimin?" sorularını kullanmalarındadır. Araştırma sonucundaki etkilik, izleme ve genelleme bulgularına göre TTÖ'nün çocukların "bu ne?, nerede?, bu kim?, ne oldu? ve bu kimin?" sorularını kullanmalarında etkili olduğunu göstermiştir ve ailelerin sosyal geçerliğe yönelik görüşleri oldukça olumludur.

Bir diğeri araştırma Demirtaş (2017) tarafından OSB'li üç çocuk ile yürütülmüştür; TTÖ'nün OSB'li çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkiliği incelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni çocukların sözel iletişim beceri düzeyleridir. Araştırmanın etkililik bulgularına göre; TTÖ'nün OSB'li çocukların sözel iletişim becerilerinin artışında etkili olduğu, izleme ve genelleme bulgularına göre; uygulama sona erdikten üç hafta sonrada edindikleri becerileri sergiledikleri, bu becerileri farklı ortam ve kişilere de sergiledikleri, sosyal geçerliliğe yönelik toplanan verilerde ailelerin görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde TTÖ ile ilgili farklı tarzda araştırmalar yürütüldüğü görülmektedir. Bazı araştırmalar TTÖ uygulayıcısı araştırmacılar tarafından uygulanan TTÖ'nün OSB'li çocuklar üzerindeki etkisine yönelik iken (Koegel, Shirovata ve Koegel, 2009; Koegel Camarata, Valdez-Menchaca ve Koegel, 1998) , bazı araştırmaların TTÖ'nün ebeveylere ya da TTÖ uygulamasını daha önce bilmeyen eğitimcilerle öğretilmesiyle, ebeveylelerin/eğitimcilerin TTÖ'yü uyguladığı araştırmalardır (Coolican, Smith ve Koegel, 2010; Minjarez, Williams, Marcier ve Hardan, 2011; Koegel, Symon ve Koegel, 2002; Bryson, Koegel, Openden, Smith ve Neftd, 2007). Bazı araştırmalarda da

TTÖ uygulaması diğer uygulamalar ile karşılaştırılmıştır (Mohammadzaheri, Koegel, Rezaee ve Rafiee, 2014).

Coolican, Smith ve Koegel (2010) tarafından klinik ortamda yapılan araştırmaya yaşları 2 yaş 4 ay ile 4 yaş 8 ay arasında değişen OSB tanılı sekiz çocuk ve ebeveynleri katılmış, ailelere verilen TTÖ eğitimi ile çocukların sözel iletişim becerilerine etkisine bakılmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır ve ailelere verilen TTÖ eğitimi ile birlikte çocukların sözel iletişim becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Koegel, Shirovata ve Koegel (2009) tarafından yürütülen araştırmaya yaşları 3 yaş ile 4 yaş 8 ay arasında değişen üç OSB tanılı çocuk uygulamaya katılmıştır. Araştırma iki çocuk ile çocukların evlerinde, bir çocukla klinikte yürütülmüştür ve yönlendirici ipuçlarının kullanımını içeren TTÖ uygulamasının çocukların sözel iletişim becerilerine etkisine bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre TTÖ'nin sözel iletişim becerilerine olumlu yönde etkilediği ve altı hafta sonrasında alınan izleme verilerinde çocuklardaki olumlu yöndeki artışın devam ettiği görülmüştür.

Koegel Camarata, Valdez-Menchaca ve Koegel (1998) tarafından yürütülen araştırmaya yaşları 3 yaş 7 ay ile 5 yaş 9 ay arasında değişen OSB tanılı iki erkek, bir kız çocuğu katılmıştır. Deneklerden iki çocuğun TTÖ uygulaması öncesine soru sormadıkları ve soruları cevaplayamadıkları, yaklaşık 50'ye yakın kelimelerinin olduğu, bunlardan bir çocuğun kelimelerini işlevsel, bağlamında kullanmadığı, üçüncü çocuğun ise klinik gözlem sırasında bir kaç kez "nerede ve ne" sorularını sorduğu ancak daha önce ev ortamında yapılan gözlemlerde hiç soru sorduğuna rastlanmadığı görülmüştür. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Çocuklara uygulama aşamasında "bu ne" sorusu uyarının hemen ardından ipucu olarak verilmiş ve çocukların soruyu tekrar etmeleri istenilmiş, zamanla ipucunda silikleştirmeye gidilmiş ve çocuklar istenen ölçütte bağımsız olarak soru sorana kadar uygulama devam etmiştir ve sonrasında uygulama sonlandırılmıştır. Bu aşamadan sonra farklı ortamda metaryallerle ve kişiler ile de soru sorma becerilerinin devam edilip etmeyeceğine bakıldığında üç çocukta, ilk oturum hariç

soru sormaya devam etmiştir. Bu bilgilerden TTÖ'nün OSB'li çocuklara soru sorma becerilerinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Minjarez, Williams, Marcier ve Hardan (2011) tarafından yürütülen araştırmaya yaşları 2 ile 6 yaş 11 ay arasında değişen 17 OSB tanılı çocuk ve bu çocukların ebeveynleri katılmıştır. Ebeveynlere grup halinde verilen TTÖ eğitiminin çocukların sözel iletişim becerileri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Uygulama 10 haftalık, 90 dakikalık grup oturumlarından artı 50 dakikalık bireysel oturumdan oluşmaktadır. Araştırmada tek gruplu öntest-sontest deseni uygulanmıştır ve araştırma sonuçlarına göre TTÖ öncesi ve sonrasında sözel iletişim becerilerinde % 26.87'den % 41.94'e çıkan belirgin bir artış vardır.

Koegel, Symon ve Koegel (2002) tarafından yürütülen araştırmaya yaşları 3 yaş 10 ay ile 5 yaş 7 ay arasında değişen, beş OSB tanılı çocuk katılmış, ebeveyn aracılığı ile uygulanacak TTÖ eğitiminin çocukların sözel iletişim becerilerine etkisine bakılmıştır. Araştırma denekler arası çoklu başlama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre ebeveyn aracılığıyla gerçekleştirilen TTÖ uygulamasından sonra çocukların sözel iletişim becerilerinde olumlu artış olduğu görülmüştür.

Bryson, Koegel, Openden, Smith ve Neftd (2007) tarafından yürütülen araştırmaya yaşları 2 yaş ile 5 yaş arasında değişen 27 çocuk ve ebeveyni dahil edilmiştir. Araştırmacılar TTÖ ile; çocukla doğrudan iletişim halinde olanların eğitimi, eğitimcilerin eğitimi ve çocuğun ilerlemesinin izlenmesi şeklinde araştırmayı planlamışlar ve tek gruplu ön test- son test deseni ile verileri toplamıştır. Araştırma sonunda TTÖ uygulamasının OSB tanılı çocukların sözel iletişim becerilerinde olumlu yönde etkili olduğunu görülmüştür.

Stahmer, Suhrheinrich ve Rieth (2016) tarafından yürütülen pilot çalışmaya özel eğitim ortamlarında OSB tanılı öğrencilerin eğitiminden sorumlu 20 öğretmen ile eğitim grupları oluşturulmuş ve araştırmanın tasarımı olarak dört uygulama grubu arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Oluşturulan eğitim grupları 8-12 öğrenciyi içeren, 4 ve 6 arası öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında her ne kadar öğrenci sonuçları çalışmanın odağı olmasa da, öğretmenlerin STTÖ'yü kullanmaya başladığında öğrenci katılımında hafif bir artış olduğu ve problem davranışlarda azalma olduğu görülmüştür. Öğrencinin hedeflere yönelik ilerlemesi, iletişim veya akademik becerilerdeki

belirli kazanımları değerlendirilmemesi bir sınırlamadır. Ancak öğrencinin katılımı, beceri kazanma ve katılımın artmasıyla ilişkilendirildiğinden araştırmanın asıl bağımlı değişkeni olan öğretmenlerin STTÖ kullanımının öğrenci üzerindeki etkisi olarak yorumlanmıştır.

Ayrıca alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde STTÖ programının tüm bileşenlerinin bir arada kullanılması yerine daha çok STTÖ'nün tek bir bileşeninin ele alınarak çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. STTÖ'nün öğretim ortamına uyarlanmasına yönelik yürütülen çalışmalara bakıldığında ise, STTÖ'nün uygulanması sonrası öğretmen görüşleri (Stahmer, Suhrheinrich ve Rieth, 2016), STTÖ'nün öğretim ortamına uyarlanmasına yönelik etkililik çalışması (Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Bolduc ve Schreibman, 2010); öğretmen görüşleri ile STTÖ'nün sınıf ortamına uyarlanması çalışmalarına ilişkin olarak öğretmen görüşleri (Suhrheinrich, Stahmer, Reed, Schreibman, Reisinger ve Mandell, 2013; Stahmer, Suhrheinrich, Reed ve Schreibman, 2012), STTÖ'nün sıra alma becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiği (Reith, Stahmer, Suhrheinrich, Schreibman, Kennedy ve Ross, 2014) ve STTÖ'nün çoklu uyaranlara tepkide bulunma üzerindeki etkililiği (Rieth, Stahmer, Schreibman ve Suhrheinrich, 2015; Reed, Stahmer, Suhrheinrich ve Schreibman, 2013) konularında çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, katılımcı bilgilerine, araştırma ortamına, araştırmada kullanılan araç gereçlere, bağımlı-bağımsız değişkenlere, araştırma sürecine, verilerin toplanması ve analizine, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Araştırmanın deseni katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelidir. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde katılımcılara aynı ortamda, aynı bağımsız değişken uygulanarak, aynı davranışın kazandırılması ya da ortadan kaldırılması hedeflenir. Araştırmaya katılımcılar için eş zamanlı başlama düzeyi verisi alınması ile başlanır. Katılımcılar için kararlı veri elde edilene kadar veri alınır. Kararlı veri, veri noktalarındaki en az düzeydeki değişikliklerdir. Kararlı veri elde edildikten sonra birinci katılımcı ile uygulamaya başlanır, diğer katılımcılardan veri alınmaz. Birinci katılımcıda ölçüt karşılanıncaya kadar uygulamaya devam edilir. Bağımlı değişkende ölçütün karşılanması ve üç kararlı veri elde edilmesi ile birlikte birinci katılımcıda uygulama sona erdirilir. Sonra diğer katılımcılarla birlikte eş zamanlı olarak toplu yoklama oturumu düzenlenir ve diğer katılımcı ile uygulamaya geçilir. Bu işlem birinci katılımcıda uygulandığı gibi diğer katılımcılarla da uygulanır. Uygulamalar ve toplu yoklama oturumlarının sona ermesinin ardından istenirse izleme verisi alınabilir. Bu modelde iç geçerlilik, katılımcının hem kendi içinde hemde katılımcılar arasında birbirini tekrar eden çok sayıda yinelemeyi içerdiğinden dolayı, yüksektir. Aynı şekilde dış geçerlilikte, yinelemenin fazla olması ve katılımcıların özelliklerinin birbirinden bağımsız olması dolayısıyla, yüksektir. Yine tüm katılımcıların başlama düzeyinde alınan verileri ile

uygulama sürecine alınan verilerinin istendik şekilde değişmesi de, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi güçlendirmektedir (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada üç katılımcı ile süreç, yukarıda belirtildiği gibi yürütülmüştür.

3.2.Katılımcılar

Bu çalışmadaki katılımcılar OSB tanısı almış, üç altı yaş arası, üç erkek çocuktur. Katılımcıların belirlenmesinde ve çalışmaya başlanmasında süreçte ilk önce katılımcıların ön koşul becerileri belirlenmiş, bu becerilere sahip çocukların bulunması için arayış içerisinde girilmiş, araştırmaya uygun olduğu düşünölen çocuklar arasından seçim yapılmıştır.

Katılımcılardan aranan ön koşul beceriler; a) 3-6 yaş arasında olmaları, b) devlet hastanelerinden ya da özel kurum/hekimlerden OSB tanısı almaları, c) adlandırma ve eylem içeren kelimeleri kullanabilmeleri, d) basit yönergeleri yerine getirebilmeleri, devam ettiği kurumlarda sistemli bir eğitim programı (küçük adımlar vb.) almamaları, e) en az altı ay boyunca hafta da bir saat eğitim çalışmamıza dahil olabilmeleri, f) Serebral Palsi (Celebral Palsy), görme engeli, işitme engeli gibi engel türlerinin tanıya eşlik etmemesidir.

Katılımcılar için ön koşul becerilerinin belirlenmesinin ardından İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki MEB'e bağlı devlet okullarındaki özel eğitim öğretmenleri, bazı Özel Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezlerindeki öğretmenleri ya da müdürleri, Psikolojik Danışmanlık Merkezi çalışanları ve İstanbul ili Anadolu yakasındaki bünyesinde Özel Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi bulunduran bir vakfın öğretmenleri ile telefonla görüşölerek belirlediğimiz ön koşul becerilerine uyan öğrenciler belirlenmiştir.

Belirlenen çocukların aileleri ile telefonla iletişime geçilmiş ve İstanbul ili Kadıköy İlçesindeki Us Aile, Çocuk Yetişkin Eğitim ve Psikolojik Danışmanlık Merkezinde görüşme ayarlanmıştır. Gönüllü olarak görüşmeye gelen ailelere yapılacak çalışma hakkında sözlü kısa bilgi verilmiş, görüşmelerin ardından üç ailenin de katılmaya gönüllü olduklarını

beyan etmeler ve çocukların ön koşul becerileri karşıladığının görülmesi üzerine ailelere (EK A) formunu doldurmaları istenmiştir.

Hemen ardından ailelerle birebir yapılan görüşmede ise; çocuğun yaş, fiziksel özellikleri, okul bilgileri ve demografik özelliklerine dair bilgiler elde edilmiştir. Bu bilgilerin elde edilmesinin ardından aileden Otizm Davranış Kontrol Listesini (EK-D) (Yılmaz Irmak, Tekinsav Sütçü, Aydın ve Sorias, 2007) ve STTÖ Bilgi Toplama Formunu (EK-E) doldurmaları istenilmiştir. STTÖ Bilgi Toplama Formu ile çocuğun uygulama aşamasında çocuğun motivasyonunu artırmak için ilgi duyduğu etkinlik ya da nesnelere belirlenmek istenilmiştir. Otizmi değerlendirmeye ve taramaya yönelik ise Otizm Davranış Kontrol Listesi uygulanmıştır. Süreç üç çocuk içinde perş peşe uygulanmıştır. Testlerin uygulanması ve aileler tarafından EK-A formların imzalanması ardından katılımcı seçme işlemleri tamamlanmıştır

3.2.1.Katılımcılara Uygulanan Testler ve Formlar

3.2.1.1.Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC)

Otizm Davranış Kontrol Listesi otizmi tarama ve değerlendirme için 1993 yılında Krug ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş ölçeklerden biridir. Yılmaz Irmak, Tekinsav Sütçü, Aydın ve Sorias tarafından 2007 yılında Türkiye için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Beden ve nesne kullanımı, dil becerileri, duyuşsal, ilişki kurma ile birlikte sosyal ve öz bakım becerilerinden otistik belirtileri tanımlayan 57 madde ve beş alandan oluşmaktadır. Maddelerden çocuğu tanımlayan ifadeler çocuğun ebeveynleri tarafından işaretlenir. Ölçeğin minimum ve maksimum puanları 0 ve 159'dur. Ölçeğin tamamlanmasının ardından işaretli puanlar toplanır, eğer puanlar 39 puan üzerinde çıkar ise çocuk OSB gösterir şeklinde yorumlanmaktadır (Yılmaz Irmak ve diğerleri, 2007). Bir başka deyişle minimum puandan yukarı doğru seyreden her puan OSB belirtilerinin arttığı anlamına gelmektedir.

3.2.1.2. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)

Ankara Gelişim Tarama Envanteri 0-6 yaş arası çocukları gelişimsel olarak 4 alanda (dil-bilişsel, ince motor, kaba motor ve sosyal beceri-öz bakım becerileri) değerlendirmek amacıyla kullanılır. Test içeriğinde alt test alanlarına dair 154 soru içeren maddeler bulunmaktadır. Testte çocuklarına dair anne- baba bilgisine başvurulur. Ebeveynler sorulara evet (1), hayır (0) ve bilmiyorum (b) şeklinde cevaplar verir. Çocuğun kronolojik yaşının bir önceki yaş grubundaki test maddelerinin sorulması ile birlikte teste başlanır. Eğer çocuk o yaş aralığına dair herhangi bir soru da sıfır puan alır ya da aile bilmiyorum cevabını verirse o maddeden hemen sonra bir önceki yaş grubu itemlerine geçilir. Gruplara ayrılmış yaşların tümünde bir puan alana kadar bu devam eder ve sonra sıfır ya da bilmiyorum cevabı alınan iteme geçilir ve ileri doğru sorular sorulmaya devam eder. Sekiz tane soruya ardarda sıfır yanıtının verilmesi ile test sonlandırılır (Erol, Sezgin ve Savaşır, 1994).

3.2.1.3. Bilgi Toplama Formu

Stahmer ve arkadaşları (2019) tarafından otizmli çocuklara yönelik geliştirilen STTÖ kitabının içeriğinde olan formlardan birisidir. Çocuğun annesine, babasına yada çocuğu tanıyan diğer kişilerin bilgi verilmesi ile doldurulmaktadır. Çocuğun tercih ettiği nesne ya da etkinlikler belirlenir ve bunlar öğretimde kullanılır. Bununla birlikte öğretim esnasında çocuğun motivasyonunu yüksek tutmak ve dikkatini çekmek amaçlanmaktadır.

3.2.2. Birinci Katılımcı

Bu çalışmada katılımcılar için kod isimleri kullanılmıştır ve birinci katılımcı için Ferhat kod ismi kullanılacaktır. Ferhat beş yaş on aylık bir erkek çocuktur. İki buçuk

yaşında özel muayenesinde hizmet veren bir çocuk psikiyatristi tarafından OSB tanısı konmuş ve iki buçuk yaşından itibaren evde , hafta da iki gün ikişer saat saat özel eğitim almaktadır. Dört yaşından itibaren devlet okulu bünyesindeki anaokuluna devam etmektedir. Araştırma sürecine katılana kadar eğitim faaliyetlerinde ve araştırma sürecinde çalışmalarında STTÖ kullanılmamıştır. Uygulamaya başlamadan önce yapılan Otizm Davranış Kontrol Listesinde puanı 39 olarak belirlenmiştir. AGTE'de ise, dil-bilişsel becerileri puanı (45) olarak belirlenmiştir.

3.2.3.İkinci Katılımcı

İkinci katılımcı için Salim kod ismi kullanılmıştır. Salim dört yaş iki aylık bir erkek çocuktur. İki yaş onbir aylıkken özel muayenesinde hizmet veren bir çocuk psikiyatristi tarafından OSB ve DEHB tanısı almış ve bunun üzerine üç buçuk yaşına kadar Kadıköy İlçesindeki Us Aile, Çocuk Yetişkin Eğitim ve Psikolojik Danışmanlık Merkezinde, haftada bir saat özel eğitim almıştır. Eğitimcisi ile yapılan görüşmede çalışmalarında ilişki temelli ve davranışsal uygulamaları eklektik olarak kullandıklarını, STTÖ uygulamasını kullanmadıklarını beyan etmişlerdir. Araştırma süresince de aynı kurumdan özel eğitim almaya devam etmiş ancak çalışmalarında STTÖ kullanılmamıştır. Araştırmaya başladığı dönemde ise Üsküdar-Acıbadem'de özel bir anaokuluna gitmeye başlamıştır.Uygulamaya başlamadan önce yapılan Otizm Davranış Kontrol Listesinde puanı 44 olarak belirlenmiştir. AGTE'de ise, dil-bilişsel becerileri puanı (49) olarak belirlenmiştir.

3.2.4.Üçüncü Katılımcı

Üçüncü katılımcı için Emir kod ismi kullanılmıştır. Emir üç yaş altı aylık bir erkek çocuktur. Onaltı aylıkken Cerrahpaşa Tıp Fakültesine çocuk psikiyatristi tarafından OSB tanısı almıştır. Kadıköy ilçesindeki bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden

haftada iki saat özel eğitim almaktadır. Daha önceki özel eğitim çalışmalarında ve araştırma süresinde devam ettiği özel eğitim kurumundaki çalışmalarında STTÖ kullanılmamıştır. Uygulamaya başlamadan önce yapılan Otizm Davranış Kontrol Listesinde puanı 53 olarak belirlenmiştir. AGTE'de ise, dil-bilişsel becerileri puanı (46) olarak belirlenmiştir.

3.3.Ortam

Araştırma İstanbul İli Kadıköy ilçesinde bulunan Us Aile, Çocuk Yetişkin Eğitim ve Psikolojik Danışmanlık Merkezindeki eğitim odalarından birinde yapılmıştır. Bu eğitim odası 3x4 m² boyutlarında yaklaşık 3 buçuk metre yüksekliğinde, zemini mavi renkli kalın pvc kaplıdır ve bir adet penceresi bulunmaktadır. Kapı odanın girişine göre sağ tarafta bulunmaktadır ve kapıya göre odanın sol duvarının önünde üç adet kapaklı ve kapaksız, içerisinde oyuncak ve eğitim setlerinin olduğu dolaplar bulunmaktadır. Kapının olduğu duvarda ise tek parça şeklinde bir raf ve bu rafın üzerinde oyuncaklar bulunmaktadır. Oda içerisinde bulunan yeşil renkli, 60x130 cm uzunluğundaki fasülye masa diye tabir edilen masa ve küçük çocuk sandalyeleri ise eğitim oturumlarından önce duvar kenarına çekilmiş ve yere üç adet kırmızı, beyaz ve koyu mavi renkli minderler yerleştirilmiştir. Katılımcıların bazıları zaman zaman masada oyun oynamayı tercih etse de çalışmalar çoğunlukla yerde gerçekleşmiştir. Eğitim görüntüleri sol duvar ile kapı duvarının kesişiminde bulunan dolabın üzerine tripod yardımı ile kurulmuş kamera ile kaydedilmiştir.

3.4.Araç Gereçler

STTÖ'nün uygulanması esnasında çocuğun motivasyonunu artırmak ve dikkatini etkinliğe yöneltmesini sağlamak amacıyla öğretim uygulamalarında katılımcıların sevdiği, ilgisini çeken ya da hoşuna gidecek materyaller kullanılmıştır. Bunun için öğretime başlamadan önce ailelerden STTÖ Bilgi Toplama Formu'nu (EK-E) doldurmaları istenmiş,

ayrıca uygulamacı ailelerle görüşürken çocukların eğitim odasındaki oyuncaklara, materyallere ulaşmasına fırsat verilmiş ve ilgisini çeken, tercih ettiği materyaller belirlenmeye çalışılmıştır.

Birinci katılımcının velisi Ferhat'ın playstation oynamaktan, oyuncaklarla sembolik oyunlar oynamaktan ve resimlere bakmaktan hoşlandığını belirtmiştir. Ferhat'ın eğitim odasında serbest zamanında ise hayvan maketleri ve eşya maketleri ile oynadığı gözlenmiştir.

İkinci katılımcının velisi Salim'in harf ve rakamları kullanmaktan, legolarla oynaktan, oyun hamuruyla oynamaktan, annesiyle yemek pişirmekten, telefon ve tabletle oynamaktan, küçük arabalarla oynamaktan hoşlandığını belirtmiştir. Salim eğitim odasında serbest zamanda dakika ayarlı zille, legolarla ve kuklalarla oynadığı gözlenmiştir.

Üçüncü katılımcının velisi Emir'in glutensiz kraker yemekten, banyo yapmaktan, biberonla sebze suyu içmekten, arabalarla, tabletle oyun oynamaktan hoşlandığını ve lamba, hoparlör gibi eşyaların ilgisini çektiği belirtmiştir. Emir eğitim odasındaki serbest zamanında oyuncakları elinde tutarak pencereden dışarıyı izlemiş , ses çıkaran oyuncakları (içi boncuk dolu top gibi) tekrarlayıcı şekilde kullanmış ya da stereotipik davranışlar(sürekli aynaya vurarak gülme gibi) sergilemiştir.

Katılımcıların ailelerinden alınan bilgiler ve serbest zaman gözlemlerimizden sonra, katılımcıların tercih ettiği etkinlikleri ve ilgilerini dikkate alarak bir materyal seti oluşturulmuştur. Örneğin; birinci katılımcı sembolik oyunlar oynamaktan hoşlandığı için sembolik oyuna imkan sağlayacak materyaller belirlenmiştir. Steteskop takıp doktor olmak, şampuan kutusunu kullanarak banyo yapmak, tavşan olup havuç yemek gibi. İkinci katılımcı oyun hamurundan hoşlandığı için doktorun verdiği ilacı hamurdan yapmak, şampuanı alırken hamurdan para yapıp markete vermek, tavşana oyun hamurundan havuç yedirmek gibi. Üçüncü katılımcı arabalardan hoşlandığı için itfaiye arabasıyla yangın söndürmeye gidilmesi gibi.

Çizelge 3.1.

STTÖ uygulaması sırasında kullanılan materyaller

✓ steteskop	✓ kağıt	✓ peluş arı	✓ kutu süt
oyuncağı	✓ şampuan kutusu	✓ parmak kukla	✓ parmak kuklalar
✓ boş ilaç kutusu	✓ klima kumandası	fare	✓ tahta kuklalar
✓ ağız maskesi	✓ tabak	✓ köpek maketi	✓ Legolar
✓ pense	✓ plastik kaşık	✓ kedi maketi	✓ oyun hamuru
✓ rulo kağıttan	✓ bere	✓ tavşan maketi	✓ kronometre
yapılmış dürbün	✓ diş fırçası	✓ koyun maketi	(timer)
✓ tencere	✓ çekiç	✓ zürafa maketi	✓ yukarıda ve
✓ kartondan trafik	✓ traş köpüğü	✓ peluş tavuk	yanda belirtilen
ışığı	✓ itfaiye arabası	✓ oyuncak havuç	malzemelere
✓ süt kutusu	✓ oyuncak ot	✓ oyuncak muz	dair resimler
✓ hortum	✓ at maketi	✓ oyuncak çiçek	
✓ kalem	✓ peluş maymun	✓ oyuncak kemik	

3.5.Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni katılımcıların kendilerine yöneltilen 4N1K (Ne, Neden, Nerede, Ne Zaman ve Kim) sorularına verdikleri doğru cevaplardır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise STTÖ'dür.

3.6.Planlama

Araştırmanın planlanma aşamasına araştırma amacının belirlenmesi ile başlanmıştır.Araştırma amacın belirlenmesinin ardından bu amaca uygun katılımcıların belirlenmesi sürecine geçilmiştir.Uygun katılımcılarında belirlenmesi ile birlikte araştırmada kullanılacak materyaller ve katılımcıların performanslarını belirlemeye yönelik soru setleri oluşturulmuştur. Öğretim sürecinde kullanılacak materyaller çocukların ilgileri ve tercihleri doğrultusunda oluşturulurken, bağımlı değişkenimizin sorularını içeren soru setleri de, bu materyallerin öğretimde kullanılabilir olması dikkate alınarak geliştirilmiştir

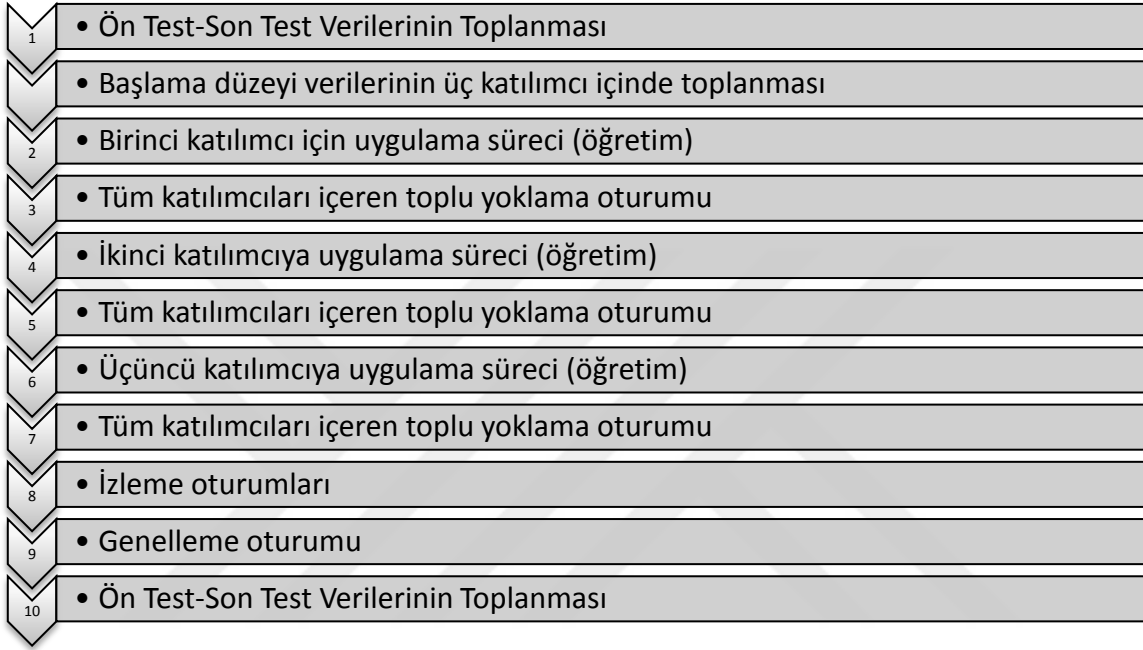
ve sorular birbirleriyle ilişkili öğeleri içermektedir.Soru setleri meslekler, eşyalar ve hayvanlar başlığı altında üç gruptan oluşturulmuştur ve her gruba dair onar adet "Ne, Neden, Nerede, Ne Zaman Ve Kim" soru kartlarını içermektedir (kartların soru ve cevapları Ek-G'de verilmiştir). Bu durumda "Ne" sorusu için meslekler, hayvanlar ve eşyalara dair 30 adet soru, "Neden" sorusu için meslekler, hayvanlar ve eşyalara dair 30 adet soru, "Nerede" sorusu için meslekler, hayvanlar ve eşyalara dair 30 adet soru, "Ne Zaman" sorusu için meslekler, hayvanlar ve eşyalara dair 30 adet soru ve "Kim" sorusu için meslekler, hayvanlar ve eşyalara dair 30 adet soru olmak üzere toplamda 150 soru kartı (Ek-I) oluşturulmuştur. Çocukların performansları bu 150 soru kartı ile belirlenmekte iken, öğretim aşamasında da bu 150 adet soruya dair öğretim planlanmıştır. Öğretim ortamında STTÖ'ye uygun olabilmesi için oda içerisindeki fazla sandalyelerin dışarı çıkarılması, masanın duvar kenarına çekilmesi, yerlere minderler koyulması ve materyallerden istediklerini seçebilmesi için materyallerin bir ağzı açık bir kutuya koyulması, performans alımlarının masada gerçekleşmesinden sonra odanın yukarıda anlatıldığı şekilde hazırlanması planlanmıştır.

3.7.Deney Süreci

Araştırma süreci on ay sürmüştür. Öğretim oturumları haftada bir olmak üzere yirmi beş hafta yani yaklaşık altı ay sürmüştür.Başlama düzeyi verilerinin alınması, öğretim oturumları, toplu yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumları dahil olmak üzere deneklerle toplam kırk oturum yapılmıştır. Öğretim oturumları yaklaşık bir saat, performans alımları yaklaşık yarım saat sürmüştür. Araştırmanın her bir aşaması video kamera ile kayıt altına alınmış ve yaklaşık 60 saatlik kamera kayıdı elde edilmiştir.

Şekil 3.1.

Araştırmanın uygulama aşamaları



3.7.1. Başlama Düzeyi ve Toplu Yoklama Verilerinin Alınması

Çalışma öncesinde her üç katılımcı için de aynı gün içinde başlama düzey oturumları düzenlenerek veriler alınmıştır. Katılımcıların bağımlı değişkene yönelik hazırlanan soru setlerindeki resimlere verdiği cevaplar Ek-F'de belirtilen tabloya doğru ise (+), yanlış ise (-) şeklinde kaydedilmiştir.

Başlama düzeyi verilerinin alınmasının ardından sırasıyla birinci, ikinci ve üçüncü katılımcı için öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumlarından hemen önce öğretim yapılan katılımcıdan veri toplanmaya devam edilmiştir. Uygulamayla birlikte ölçütü karşılayan (bağımlı değişkenlere verilen doğru cevap yüzdesinin %80'ini geçmesi) üç kararlı verinin elde edilmesi ile birlikte tüm katılımcılar için toplu yoklama oturumlarına geçilmiştir. Aynı gün içerisinde her üç katılımcı için yapılan oturumlar ile başlama

düzeyindeki gibi veriler elde edilmiştir. Toplu yoklama oturumları üç katılımcının da öğretim oturumlardan sonra alınmıştır.

3.7.2. Öğretim Oturumları

Başlama düzeyinde üç kararlı verinin elde edilmesinin ardından, öğretim oturumlarına geçilmiştir. Uygulama evresi bağımlı değişkendeki ölçütün karşılanıp en az üç kararlı veri elde edilmesine değin sürdüleceğinden (Tekin-İftar, 2012) her katılımcı için uygulama evresi farklı oturum sayısınca gerçekleşmiştir. Öğretim oturumları birinci katılımcıdan başlayarak, ikinci ve üçüncü katılımcı ile devam etmiştir. Araştırmanın deseni dolayısıyla birinci katılımcı ile uygulama yapılırken ikinci ve üçüncü katılımcı beklemeye alınmıştır. Birinci katılımcı ile on öğretim oturumu gerçekleştirildiğinde, bağımlı değişkenlerde ölçütün karşılanması üzerine toplu yoklama oturumlarına geçilmiş, toplu yoklama oturumlarının ardından ikinci katılımcı ile uygulamaya başlanmış, ikinci katılımcı ile uygulamaya başlanınca birinci ve üçüncü katılımcı beklemeye alınmıştır. İkinci katılımcıda ile gerçekleştirilen yedi öğretim oturumunda bağımlı değişkende ölçütü karşılayan üç kararlı veri elde edildiğinin görülmesi ile birlikte, tekrar toplu yoklama oturumları alınmış, toplu yoklama oturumlarının ardından üçüncü katılımcı ile uygulamaya başlanmıştır. Üçüncü katılımcı ile uygulamaya başlanınca birinci ve ikinci katılımcı beklemeye alınmıştır. Üçüncü katılımcı ile gerçekleştirilen sekiz oturumda bağımlı değişkende ölçütü karşılayan üç kararlı veri elde edildiğinin görülmesi ile birlikte, tekrar toplu yoklama oturumları alınmış ve öğretim oturumları sona erdirilmiştir.

Öğretim oturumlarında STTÖ uygulaması kullanılmıştır. Bu yöntem doğal ve davranışsal bir yöntemdir olup, motivasyon odaklıdır. STTÖ'nün öğrencinin motivasyonu artırmak için ise UDA ilkelerine dayanan öncül, davranış, sonuç örüntüsünde; davranıştan önce gerçekleşen öncül stratejileri (tepki davranışları ya da uyaran) ve davranıştan sonra gerçekleşen sonuç stratejilerine (tepki) yönelik bileşenleri vardır. Bu bileşenler öğretim oturumlarında uygulanarak hedef beceriler öğretilmeye çalışılmıştır.

Uygulamadan önce belirlenen, öğrencinin hoşlanacağı oyuncak veya etkinliklere yönelik materyaller kapağı açık iki tane kutunun içerisine koyularak öğretim yapılacak odanın ortasına koyulmuştur. Çocuğun ilgisini çeken materyallere yönelmesi ve bu materyaller arasından bir tanesi seçmesi ile çocuğun dikkatini kazanma (*Bileşen 1. Öğrencinin dikkatini kazanma*) hem de çocuğa seçim fırsatı sunmak amaçlanmıştır (*Bileşen 4: Öğrenciyle Kontrolü Paylaşma [öğrenciye seçim fırsatı sunma/sıra alma]*). Çocuğun materyali seçmesi ile birlikte çocuğa gerektiğinde temas edebilecek (omzuna dokunabilecek, nesne alışverişi yapılabilecek kadar) kadar yakın mesafeye geçilmiş, çocuğun göz hizasında olmaya özen gösterilmiş ve tercih ettiği nesne ile ilgili eğlenceli etkinlikler sergilenmeye çalışılmıştır. Örneğin çocuk kutudan manuel kronometreyi seçip ve onu ayarlayıp zili çaldırıldığında süre ayarlama düğmesini çevirmesini engelleyip, çocuğun uygulamacıya bakmasını sağlanmış (*Bileşen 1. Öğrencinin dikkatini kazanma*), baktığında "ne yapalım?" diye soru sorarak (tepki fırsatı) "zili çal/çevir" demesi beklenmiş, söylemesi ile birlikte zili çalmasına izin verilmiştir (*Bileşen 6. Doğal Pekiştireçler Kullanma*). Çocuktan beklediğimiz doğru tepkileri gerçekleştirebilmesi içinde uyarının ardından zaman zaman ipuçları sunulmuştur. Örn: "ne yapalım?" diye soru sorulduğunda çocuk soruya cevap veremeyeceğini bildiğimiz için hiç beklenmeden "zili çal" diye sorunun hemen ardından sözel model olunmuş ve çocuğun bizi "zili çal" diye tekrar etmesinin ardından zili çalmasına izin verilmiştir. Daha sonra zil öğrenci ve uygulamacı tarafından sırayla çalınmıştır (*Bileşen 4: Öğrenciyle Kontrolü Paylaşma [öğrenciye seçim fırsatı sunma/sıra alma]*). Zili çalma sırası çocukta iken uygulamacı "zil çalınca resim yapma zamanı, zili çal" diyerek çocuğa yönerge vermiş, (*Bileşen 2. Açık, Anlaşılır ve Çocuğun Gelişimine Uygun Yönerge Sunma*) ve çocuk zili çalınca uygulamacı kalemle resim çizmiştir.

Çocuğun uygulamada esnasında öğrendiği ya da daha önceden öğrendiği beceriler oturumlarda, öğretilecek beceriler ile birlikte kullanılmıştır (*Bileşen 3: Kolay ve Zor Becerileri Harmanlayarak Sunma [öğrenilmiş/kalıcılık ve öğrenilecek/edinim]*). Örneğin dış fırçalama eylemi üzerinden "Nerede" sorusu için öğretim plandığında, çocuğun daha

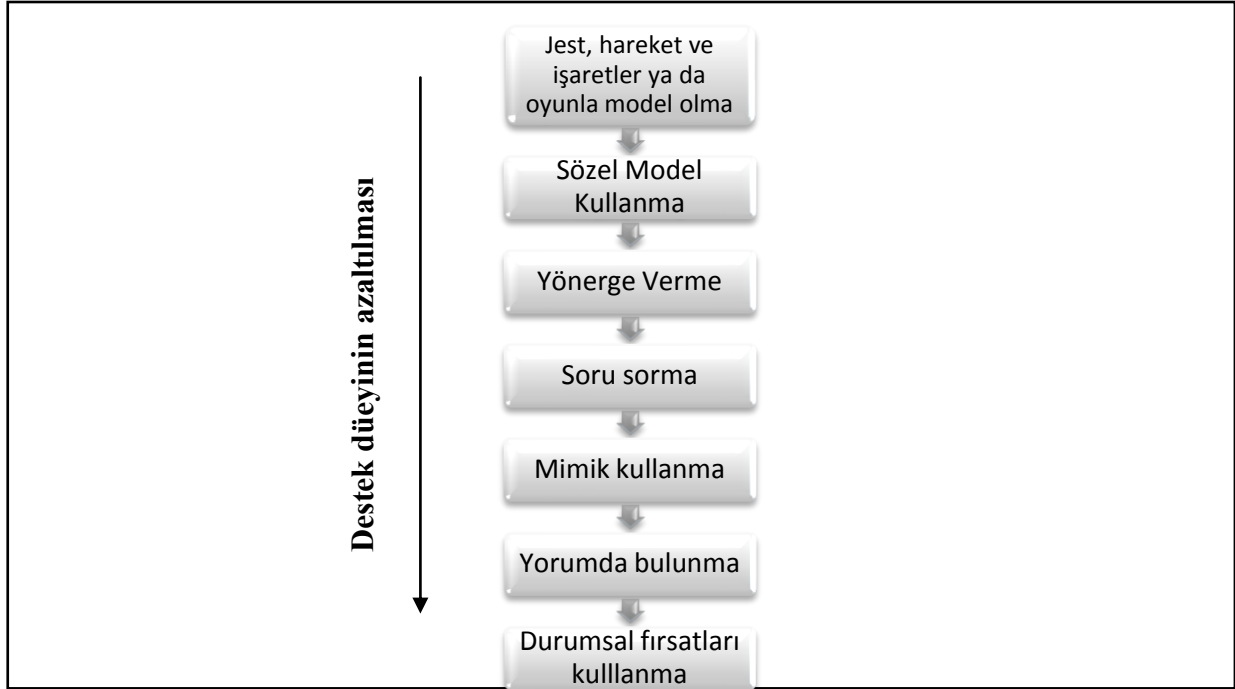
önceden "diş fırçasıyla ne yaparız" sorusu için öğrendiği (öğrenilmiş bilgi) bilginin etkinlik içerisinde kullanmasına olanak sağlanmıştır. Diş fırçasıyla banyoda diş fırçaları gibi.

Ayrıca çocuğun etkinlikler esnasında bir beceri ya da nesne ile ilgili birden fazla uyarana dikkat ederek tepki vermesini sağlayacak etkinlikler uygulanmıştır (*Bileşen 5: Çoklu Uyarana Kullanma [öğrencinin birden çok uyarana dikkatini sağlama]*). Örneğin legolarla oynanan etkinliklerde çocuğun *yeşil legoları* ya da *kırmızı, küçük legolarla* ilgili yönergeleri yerine getirmesi gibi.

Çocuk kendisine sunulan tepki fırsatlarından sonra farklı tepkiler sergilemiştir (uygun tepki, uygun tepki genişimi, uygun olmayan tepki ve yanlış tepki). Çocuğun sergilediği davranışın hemen ardından ise davranışın tekrarlanma ihtimalini artırmak, davranışın ortadan kaldırılması ya da davranışı azaltmak için sonuç stratejileri uygulanmıştır. Sonuç stratejilerinin içerisinde ise yine STTÖ'nün bileşenleri kullanılmıştır. Yukarıdaki zil örneğinde görüldüğü gibi tepki fırsatına çocuğun verdiği davranışın ardından doğal pekiştirici olan zili çalmasına izin verilmiştir. Ayrıca sonuç stratejileri davranışın oluşup olmama durumuna göre belirlenmiş ve hemen uygulanmıştır. Yani davranış oluşmadığında rastgele pekiştirme sunulmamış, istendik davranışın meydana gelmesi beklenmiş ve davranış gerçekleşince geçiktirmeden hemen pekiştirilmiştir (*Bileşen 7. Koşula Bağlı Sonuç Sunma [hemen ve uygun pekiştirme]*). Son olarak çocuğun tepki fırsatlarına verdiği uygun girişimler pekiştirilerek öğrencinin yanıtlayıcılığının ve motivasyonunun artması hedeflenmiştir. Örneğin çocuğun elimizdeki traş köpüğünü alıp daha önce çizdiğimiz yüz resminin üzerine sıkmak istediğinde, neden köpük kullanırsınız sorumuza "çünkü traş" diye cevap vermesi gibi (çocuk 5-6 kelimeli cümleler kursa bile daha önce neden sorusuna "çünkü" ile başlayan cevaplar vermediği için bu yanıtını uygun tepki girişim olarak değerlendirilmiş ve pekiştirmiştir) (*Bileşen 8. Girişimleri Pekiştirme*).

Yukarıdaki bileşelerin öğretim esnasında kullanılmasının yanında tepki fırsatları oluşturulurken de belli bir hiyerarşi izlenmiştir (Stahmer ve diğerleri, 2019) ve bu hiyerarşi Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 3.2.

Tepki Fırsatlarının Hiyerarşisi*3.7.3. İzleme Oturumları*

Katılımcıların öğretim oturumlarında edindikleri "Ne, Neden, Ne Zaman, Nerede ve Kim" sorularının cevaplarını öğretim sonra erdikten sonra da ne ölçüde koruduğunu belirlemek amacıyla, son toplu yoklama oturumundan iki ve üç hafta sonra izleme oturumları ile veriler toplanmıştır. İzleme oturumlarında da, başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumlarındaki gibi veriler toplanmıştır.

3.7.4. Genelleme Oturumları

Genelleme oturumu, katılımcıların farklı ortamda farklı uygulamacı tarafından araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan 4N1K (Ne, Neden, Ne Zaman, Nerede ve Kim)

sorularına verdikleri cevapların düzeyini belirlemek için, ikinci izleme oturumu tamamlandıktan bir hafta sonra çocukların evlerinde aileleri tarafından uygulanmıştır. Veriler başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumlarındaki gibi toplanmıştır.

3.8.Verilerin Toplanması ve Analizi

STTÖ'nün OSB'li çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik yapılan araştırmamızda; başlama düzeyi, etkililik, toplu yoklama, izleme, genelleme, sosyal geçerlilik, gözlemciler arası güvenilirlik ve ön test-son test verileri olmak üzere toplam sekiz tip veri toplanmıştır. Etkililik verilerinin analizinde grafiksel analiz kullanılmıştır. Toplanan veriler nicelleştirilerek grafiğe işlenmiş ve sonradan değerlendirilmiştir (Tekin-İftar, 2012).

3.8.1.Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, İzleme, Genelleme ve Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Katılımcıların bağımlı değişkene yönelik hazırlanan soru setlerindeki resimlere verdiği cevaplar kaydedilmiştir.Katılımcının resimler gösterilerek sorulara verdiği cevaplar Ek-6'da belirtilen tabloya doğru ise (+), yanlış ise (-) şeklinde kaydedilmiştir. Birinci katılımcıdan başlamak üzere tüm katılımcılarla masada karşılıklı şekilde oturulmuş ve "şimdi sana bazı resimler gösterip, resimlerle ilgili sorular soracağım.Resimlere dikkatlice bak, hızlıca bildiğin cevapları ver. Ben sana verdiğin cevaplarla ilgili doğru ya da yanlış demeyeceğim sadece önümdeki kağıda bazı notlar alacağım" diyerek çalışmanın başında açıklama yapılmıştır. Sırayla kartlar gösterilmiş ve cevap vermesi için üç saniye beklenmiştir.Doğru cevap verirse kayıt formuna (+), yanlış cevap verirse ya da üç saniye içinde cevap vermezse kayıt formuna (-) olarak işaretlenmiştir. Katılımcının motivasyonu yükseltmek ve zaman zaman çalışma davranışını pekiştirmek için "aferim, benimle çok

güzel çalışıyorsun" ya da "resimlere bakıp cevap veriyorsun, harika" gibi sözel pekiştireçler verilmiştir. Dikkatinin gösterdiğimiz resimlerde olmadığı anlarda ise "resimlere bak, cevap ver" diye yönerge verilmiştir. Katılımcının dikkatinin çok fazla dağıltığı durumlarda ise kısa molalar verilmiş ve çalışmaya sonra kaldığımız yerden devam edilmiştir. Üçüncü katılımcı olan Emir'in çok fazla kendini kapatması ya da kaçış sergilemesi dolayısıyla başlama düzeyi verileri alınırken her soru ardından etkinlikle (sandalyeden zıplama gibi) pekiştirme yoluna gidilmiştir. Her üç katılımcı içinde haftada bir gün oturum verileri alınmıştır ve üç kararlı verinin elde edilmesinin ardından üç hafta sonra başlama düzeyi verilerini alma işlemine son verilmiştir.

Öğretim öncesi yoklama, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında da başlama düzeyinde olduğu gibi katılımcının resimler gösterilerek sorulan sorulara verdiği cevapların Ek-F'de belirtilen tabloya doğru ise (+), yanlış ise (-) şeklinde kaydedilmesi ile veriler elde edilmiştir. Etkililik oturumlarında ise öğretime geçilmeden hemen önce resimler gösterilerek sorulan sorulara verdiği cevapların Ek-F'de belirtilen tabloya doğru ise (+), yanlış ise (-) şeklinde kaydedilmesi ile veriler toplanmıştır. Üçüncü katılımcı Emir'e diğer katılımcılardan farklı olarak yoklama oturumlarında her bağımlı değişkene ait soru setlerinden sonra yiyecek pekiştireci sunulmuştur.

Kayıt formuna işlenen veriler grafik 4.1.ve grafik 4.2.'deki gibi grafik haline dönüştürülmüştür. Yatay eksen oturumları, dikey eksene ise her bir soru için toplam soru sayısını göstermektedir.Katılımcının oturumlarda her bir soru için verdiği doğru cevap sayısının grafiğe dönüştürülmesinin ardından da başlama düzeyi verileri ile karşılaştırarak bulgular yorumlanmıştır.

3.8.2.Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Uzman görüşü alınarak oluşturulmuş altı adet sorudan bir sosyal geçerlilik formu oluşturulmuş (Ek-H) ve bu formun uygulama sonrasında velilerin kendi el yazıları ile doldurmaları sonucu sosyal geçerlilik verileri toplanmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

3.8.3. Güvenilirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada bağımlı değişkene yönelik güvenilirlik verileri toplanmıştır. Bağımlı değişkene yönelik toplanan verilerin güvenilirliği gözlemciler arası güvenilirlik şeklinde gerçekleştirilmiştir.

3.8.3.1. Gözlemciler Arası Güvenilirlik

Araştırmanın her evresi, güvenilirlik verilerinin toplanabilmesi amacıyla video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Bağımlı değişken, detaylı bir şekilde özel eğitim konusunda deneyimi olan bir özel eğitim öğretmenine öğretilmiş ve ardından her evreye yönelik video kayıtlarının %30'u rastgele seçilmiştir. Öğretim öncesi yoklama oturumları, toplu yoklama oturumları, izleme oturumlarından seçilen oturumlar ile genelleme oturumu izlenmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri alınmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri= $[\text{görüş birliği}/(\text{görüş birliği}+\text{görüş ayrılığı})] \times 100$ formülü ile hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012). Deneklerin gözlemciler arası güvenilirlik verileri çizelge 3.2.' de gösterilmektedir.

Çizelge 3.2.

Deneklere İlişkin Öğretim Öncesi Yoklama Oturumları, Toplu Yoklama Oturumları, İzleme Ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenilirlik Verileri

Oturumlar	Gözlemciler Arası Güvenilirlik Bulguları
Öğretim Oturumları	%89
Toplu Yoklama Oturumları	%94
İzleme Oturumları	%95
Genelleme Oturumu	%92

3.8.4. Ön Test - Son Test Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya başlamadan önce ve araştırma bittikten sonra çocukların ebeveynleri aracılığı ile Otizm Davranış Davranış Ölçeği ve AGTE verileri toplanmış ve veriler yorumlanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

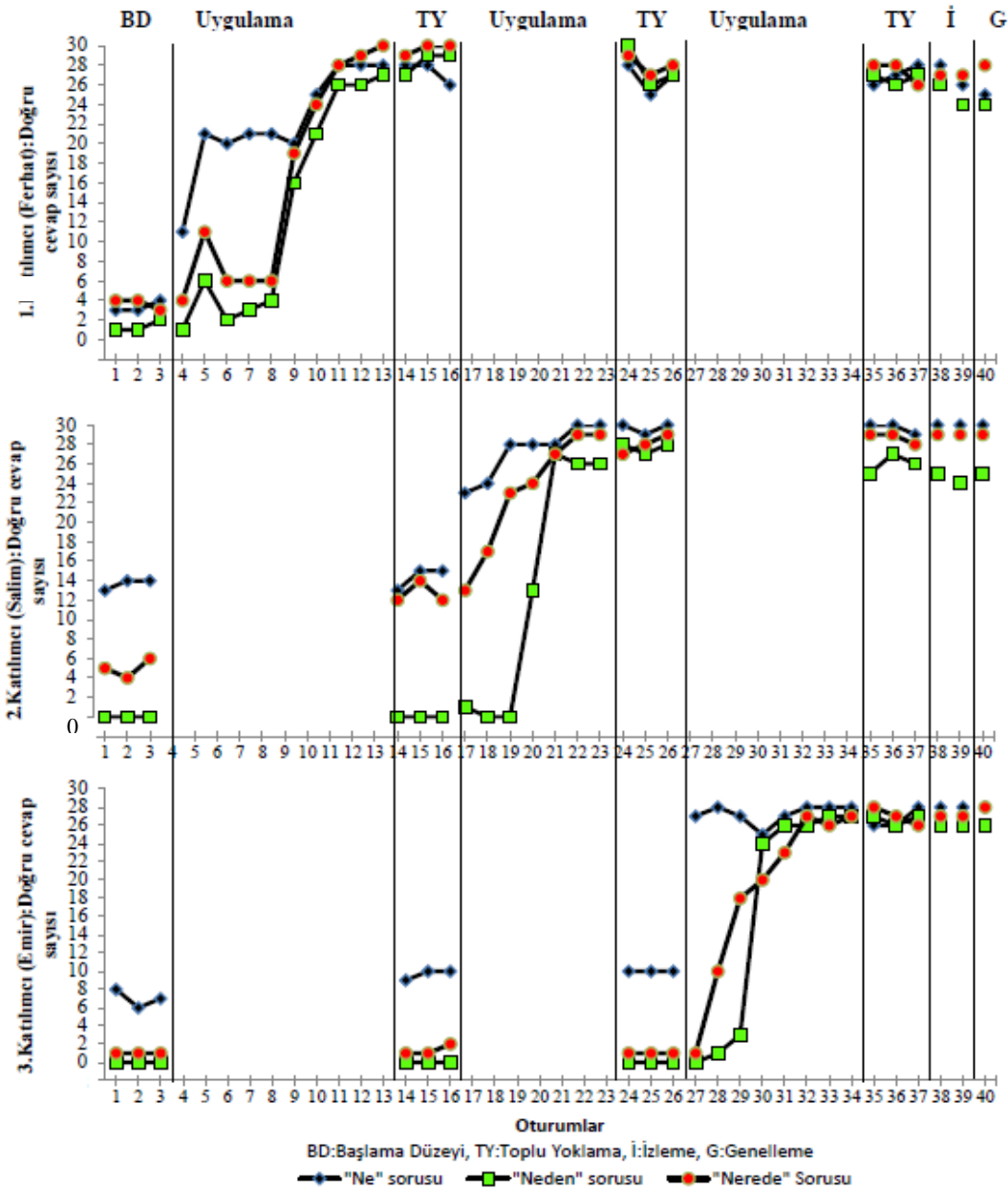
Araştırmanın bulguları bölümünde; etkililik, sosyal geçerlilik ve ön test-son testle ilgili bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Söz konusu bulgular araştırmanın amaçları dikkate alınarak özetlenmiştir. Dolayısıyla çalışmada, her bir araştırma amacıyla paralellik gösterecek şekilde bu çalışmada bulgular üç başlık altında özetlenmiştir. Birinci başlık altında, etkililik verileri açıklanırken, ikinci başlık altında sosyal geçerlik verileri, üçüncü başlık altında ön test-son test özetlenmiştir. Etkililik verileri başlığı altında ise, her bir deneğin başlama düzeyi ve edinimle ilgili verileri “edinimle ilgili bulgular” başlığı altında ele alınırken, izleme ve genelleme verileri ise “izleme ve genelleme ile ilgili bulgular” başlığı altında ele alınmıştır.

Bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan Ferhat'ın "Ne", "Neden", "Ne Zaman", "Nerede"ve "Kim"sorularına cevap verme ile ilgili başlama düzeyine ilişkin elde edilen ortalama puanlarına bakıldığında, Ferhat'ın "Ne" sorusunu %11.11, "Neden" sorusunu %4.44, "Ne Zaman" sorusunu %0, "Nerede"sorusunu %12.22 ve "Kim"sorusuna %13.33 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir.Salim'in "Ne", "Neden", "Ne Zaman", "Nerede"ve "Kim"sorularına cevap verme ile ilgili başlama düzeyinde elde ettiği ortalama puanlara bakıldığında, Salim'in "Ne" sorusunu %45.56, "Neden" sorusunu %0, "Ne Zaman" sorusunu %47.77, "Nerede"sorusunu %16.66 ve "Kim"sorusuna %13.33 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir.Emir'in "Ne", "Neden", "Ne Zaman", "Nerede"ve "Kim"sorularına cevap verme ile ilgili başlama düzeyinde elde ettiği ortalama puanlara bakıldığında, Emir'in "Ne" sorusunu %23.33, "Neden" sorusunu %0, "Ne Zaman" sorusuna %0, "Nerede"sorusunu %3.33 ve "Kim"sorusuna %14.44 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir.Araştırmanın etkililik bulgularına ilişkin grafik 4.1 ve 4.2'ye bakıldığında başlama düzeyine göreönemli düzeyde artış olduğu yani STTÖ ile birlikte üç katılımcının da 4N1K'ya ilişkin sorulara başarılı şekilde cevap verdikleri ve en az %80 düzeyinde

sorulan sorulara doğru cevap verdikleri belirlenmiştir. Söz konusu araştırmanın etkililik bulguları ileriki sayfalarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

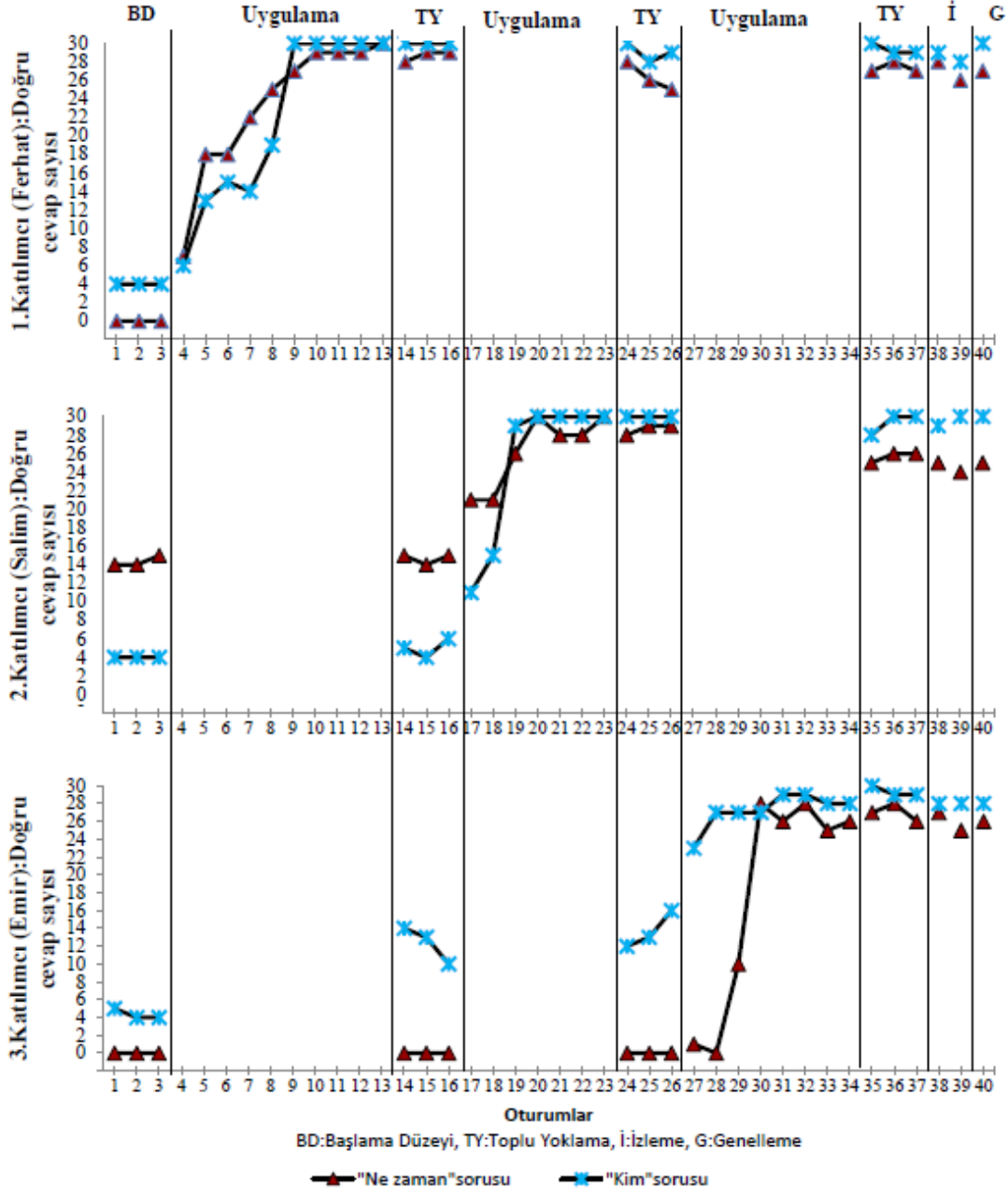
Grafik 4.1.

Deneklerin "Ne, Neden ve Nerede" Sorularına İlişkin Edinim Bulguları



Grafik 4.2.

Deneklerin "Ne Zaman ve Kim" Sorularına İlişkin Edinim Bulguları



4.1.Etkililik Bulguları

Araştırmaya katılan tüm deneklerin her bir deney için başlama, yoklama, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumu verileri analiz edilerek Grafik 4.1 ve Grafik 4.2’de gösterilmiştir. Verilerin analizi sonucunda STTÖ'nün etkililiğine ilişkin elde edilen bulgular “edinimle ilgili bulgular” ve “izleme ve genelleme ile ilgili bulgular” başlıkları altında açıklanmıştır.

4.1.1.Edinimle İlgili Bulgular

4.1.1.1.Ferhat'ın 4N1K (Ne, Neden, Ne zaman, Nerede ve Kim) İle İlgili Sorulan Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Edinim Bulguları

Grafik 4.1 ve Grafik 4.2’de Ferhat'ın "Ne", "Neden", "Ne Zaman", "Nerede"ve "Kim"sorularına cevap verme ile ilgili başlama düzeyine ilişkin elde edilen ortalama puanlarına bakıldığında, Ferhat'ın "Ne" sorusunu %11.11'dir (ranj:%10-%13.33), "Neden" sorusunu %4.44 (ranj:%3.33-%6.66), "Ne Zaman" sorusunu %0, "Nerede"sorusunu %12.22 (ranj:%10-%13.33) ve "Kim"sorusuna %13.33 (ranj:%13.33-%13.33) oranında doğru cevap verdiği ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle Ferhat'ın başlama düzeyinde her bir soruya ilişkin verdiği doğru cevap yüzdesinin %80 ölçütünü karşılamadığı belirlenmiştir. Başlama düzeyinde kararlı veri toplandıktan sonra Ferhat'la on öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretim oturumu öncesinde yoklama oturumları gerçekleştirilmiş olup, öğretim oturumları öncesinde yapılan yoklama oturumlarında Ferhat'ın "Ne" sorusuna ortalama %74 (ranj:%36.66-%93.33) doğruluk düzeyinde cevap verirken; "Neden" sorusuna ortalama %44 (ranj:%3.33-%90) doğruluk düzeyinde doğru cevap verdiği, "Ne Zaman" sorusuna ortalama %78 (ranj:%23.33-%100) doğruluk düzeyinde cevap verirken; "Nerede"sorusuna ortalama %54.33 (ranj:%13.33-%100) doğruluk düzeyinde doğru cevap verdiği, "Kim"sorusuna ortalama %72.33 (ranj:%20-%100) doğruluk düzeyinde doğru cevap verdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca toplam on öğretim oturumu öncesi yapılan yoklama

oturumlarından son üç öğretim oturumda "Ne" sorusu için ortalama %93.33; "Neden" sorusu için ortalama %87.77; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %97.77; "Nerede" sorusu için ortalama %96.66 ve "Kim" sorusu için ortalama %100 doğruluk düzeyinde cevap verilince öğretim oturumları sona erdirilmiş ve toplu yoklamalara geçilmiştir.

Ferhat'ın öğretim oturumlarının ardından yapılan birinci toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında: "Ne" sorusuna ortalama %91.11; "Neden" sorusuna ortalama %94.44; "Ne Zaman" sorusuna ortalama %95.55; "Nerede" sorusuna ortalama %98.88 ve "Kim" sorusuna ortalama %100 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. İkinci toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında: "Ne" sorusuna ortalama %88.88; "Neden" sorusuna ortalama %92.22; "Ne Zaman" sorusuna ortalama %87.77; "Nerede" sorusuna ortalama %93.33 ve "Kim" sorusuna ortalama %96.66 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir, üçüncü toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında: "Ne" sorusuna ortalama %90; "Neden" sorusuna ortalama %88.88; "Ne Zaman" sorusuna ortalama %91.11; "Nerede" sorusuna ortalama %91.11 ve "Kim" sorusuna ortalama %97.77 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Her üç toplu yoklama oturumuna bakıldığında Ferhat'ın öğretim oturumları sona erdikten sonra yine en az ortalama %87 doğruluk düzeyinde sorulan sorulara cevap verdiği görülmektedir.

4.1.1.2.Salim'in 4N1K (Ne, Neden, Ne zaman, Nerede ve Kim) İle İlgili Sorulan Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Edinim Bulguları

Grafik 4.1 ve Grafik 4.2'de Salim'in "Ne", "Neden", "Ne Zaman", "Nerede" ve "Kim" sorularına cevap verme ile ilgili başlama düzeyine ilişkin elde edilen ortalama puanlarına bakıldığında, Salim'in "Ne" sorusunu %45.55 (ranj:%43.33-%46.66) , "Neden" sorusunu %0 "Ne Zaman" sorusunu %47.77 (ranj:%46.67-%50) , "Nerede" sorusunu %16.66 (ranj:%13.33-%20) ve "Kim" sorusuna %13.33 (ranj:%13.33-%13.33) oranında doğru cevap verdiği ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle Salim'in başlama düzeyinde her bir soruya ilişkin verdiği doğru cevap yüzdesinin %80 ölçütünü karşılamadığı belirlenmiştir.

Başlama düzeyinde kararlı veri toplandıktan sonra Salim'in yedi öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretim oturumu öncesinde yoklama oturumları gerçekleştirilmiş olup, öğretim oturumları öncesinde yapılan yoklama oturumlarında Salim'in "Ne" sorusuna ortalama %90.95(ranj:%76.66-%100) doğruluk düzeyinde cevap verirken; "Neden" sorusuna ortalama %44.29 (ranj:%0-%90) doğruluk düzeyinde doğru cevap verdiği, "Ne Zaman" sorusuna ortalama %89.05 (ranj:%70-%100) doğruluk düzeyinde cevap verirken; "Nerede"sorusuna ortalama %77.14 (ranj:%43.33-%96.66) doğruluk düzeyinde doğru cevap verdiği, "Kim"sorusuna ortalama %83.33 (ranj:%36.66-%100) doğruluk düzeyinde doğru cevap verdiği ortaya çıkmıştır.Ayrıca toplam yedi öğretim oturumu öncesi yapılan yoklama oturumlarından son üç öğretim oturumda "Ne" sorusu için ortalama %97.77; "Neden" sorusu için ortalama %87.78; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %95.55; "Nerede"sorusu için ortalama %94.44 ve "Kim" sorusu için ortalama %100 doğruluk düzeyinde cevap verilince öğretim oturumları sona erdirilmiş ve toplu yoklamalara geçilmiştir.

Salim'in öğretim oturumları öncesi ve öğretim oturumlarının ardından olmak üzere toplam üç toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Birinci toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında: "Ne" sorusu için ortalama %47.77; "Neden" sorusu için ortalama %0; "Ne Zaman" sorusu için ortalama%48.88; "Nerede"sorusu için ortalama %42.22 ve "Kim" sorusu için ortalama%16.66 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. İkinci toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında: "Ne" sorusu için ortalama %98.88; "Neden" sorusu için ortalama %92.22; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %95.55; "Nerede"sorusu için ortalama %93.33 ve "Kim" sorusu için ortalama %100 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir.Üçüncü toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında: "Ne" sorusu için ortalama %98.88; "Neden" sorusu için ortalama %86.66; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %85.55; "Nerede"sorusu için ortalama %95.55 ve "Kim" sorusu için ortalama %97.77 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Her üç toplu yoklama oturumuna bakıldığında Salim'in öğretim oturumlarına başlamadan önce sorulan sorulara %80 altı doğruluk düzeyinde cevap verdiği yani sorulan sorulara cevap vermediği görülmektedir ancak öğretimle birlikte en az %80 'in

altında doğruluk düzeyinde cevap verdiği ve öğretim sona erdikten sonra da yine en az ortalama %85 doğruluk düzeyinde sorulan sorulara cevap verdiği görülmektedir.

4.1.1.3.Emir'in 4N1K (Ne, Neden, Ne zaman, Nerede ve Kim) İle İlgili Sorulan Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Edinim Bulguları

Grafik 4.1 ve Grafik 4.2’de Emir’in "Ne", "Neden", "Ne Zaman", "Nerede" ve "Kim" sorularına cevap verme ile ilgili başlama düzeyine ilişkin elde edilen ortalama puanlarına bakıldığında, Emir'in "ne" sorusunu %23.33 (ranj:%20-%26.67) , "Neden" sorusunu %0 "Ne Zaman" sorusunu %0, "Nerede" sorusunu %3.33 (ranj:%3.33-%3.33) ve "Kim"sorusuna %14.44 (ranj:%13.33-%16.66),oranında doğru cevap verdiği ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle Emir'in başlama düzeyinde her bir soruya ilişkin verdiği doğru cevap yüzdesinin %80 ölçütünü karşılamadığı belirlenmiştir. Başlama düzeyinde kararlı veri toplandıktan sonra Emir ile sekiz öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretim oturumu öncesinde yoklama oturumları da gerçekleştirilmiş olup, öğretim oturumları öncesinde yapılan yoklama oturumlarında ise Emir'in "Ne" sorusuna ortalama %90 (ranj:%83.33-%93.33) doğruluk düzeyinde cevap verirken; "Neden" sorusuna ortalama %55.83 (ranj:%0-%90) doğruluk düzeyinde doğru cevap verdiği, "Ne Zaman" sorusuna ortalama %60 (ranj:%0-%93.33) doğruluk düzeyinde cevap verirken; "Nerede"sorusuna ortalama %63.33 (ranj:%3.33-%90) doğruluk düzeyinde doğru cevap verdiği, "Kim" sorusuna ortalama %90.83 (ranj:%76.66-%96.66) doğruluk düzeyinde doğru cevap verdiği ortaya çıkmıştır.Ayrıca toplam sekiz öğretim oturumu öncesi yapılan yoklama oturumlarından son üç öğretim oturumda "Ne" sorusu için ortalama %93.33; "Neden" sorusu için ortalama %88.88; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %87.77; "Nerede"sorusu için ortalama %88.88 ve "Kim" sorusu için ortalama%94.44 doğruluk düzeyinde cevap verilince öğretim oturumları sona erdirilmiş ve toplu yoklamalara geçilmiştir.

Emir'in öğretim oturumları öncesi ve öğretim oturumlarının ardından olmak üzere toplam üç toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Birinci toplu yoklama oturumlarına

ilişkin verilere bakıldığında: "Ne" sorusu için ortalama %32.22; "Neden" sorusu için ortalama %0; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %0; "Nerede" sorusu için ortalama %4.44 ve "Kim" sorusu için ortalama %41.11 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. İkinci toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında: "Ne" sorusu için ortalama %33.33; "Neden" sorusu için ortalama %0; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %0; "Nerede" sorusu için ortalama %3.33 ve "Kim" sorusu için ortalama %45.55 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Üçüncü toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında: "Ne" sorusu için ortalama %88.88; "Neden" sorusu için ortalama %88.88; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %90; "Nerede" sorusu için ortalama %90 ve "Kim" sorusu için ortalama %97.77 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Her üç toplu yoklama oturumuna bakıldığında Emir'in öğretim oturumlarına başlamadan önce sorulan sorulara %80'in altında doğruluk düzeyinde cevap verdiği yani sorulan sorulara cevap vermediği görülmektedir ancak öğretimle birlikte en az %80 doğruluk düzeyinde sorulan sorulara cevap verdiği ve öğretim sona erdikten sonra da yine en az ortalama %88 doğruluk düzeyinde sorulan sorulara cevap verdiği görülmektedir.

4.1.2.Ferhat, Salim ve Emir'in İzleme ve Genelleme Bulguları

Bu bölümde; Ferhat, Salim ve Emir'in STTÖ uygulamasının bitmesinden iki ve üç hafta sonrasında düzenlenen izleme oturumları ile izleme oturumlarından bir hafta sonra gerçekleştirilen genelleme oturumuna ilişkin bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Ferhat'ın birinci izleme oturumuna ilişkin verilere bakıldığında: "Ne" sorusu için ortalama %93.33; "Neden" sorusu için ortalama %86.66; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %93.33; "Nerede" sorusu için ortalama %90 ve "Kim" sorusu için ortalama %96.66 doğruluk düzeyinde cevap verdiği , ikinci izleme oturumuna ilişkin verilere bakıldığında: "Ne" sorusu için ortalama %86.66; "Neden" sorusu için ortalama %80; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %86.66; "Nerede" sorusu için ortalama %90 ve "Kim" sorusu için ortalama %93.33 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. İzleme oturumlarının ardında

farklı ortam ve uygulayıcı ile gerçekleştirilen genelleme oturumunda Ferhat'ın "ne" sorusu için ortalama %83.33; "Neden" sorusu için ortalama %80; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %90; "Nerede" sorusu için ortalama %93.33 ve "Kim" sorusu için ortalama %100 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere STTÖ uygulamasını izleyen haftalarda Ferhat'ın 4N1K sorularına en az %80 ortalama ile doğru cevap verdiği, yine izleme oturumlarının ardından, farklı ortam ve uygulamacı ile gerçekleşen genelleme oturumunda 4N1K sorularına en az %80 ortalama ile doğru cevap verdiği görülmektedir.

Bir diğer denek Salim'in birinci izleme oturumuna ilişkin verilere bakıldığında: "Ne" sorusu için ortalama %100; "Neden" sorusu için ortalama %83.33; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %83.33; "Nerede" sorusu için ortalama %96.66 ve "Kim" sorusu için ortalama %96.66 doğruluk düzeyinde cevap verdiği , ikinci izleme oturumuna ilişkin verilere bakıldığında: "Ne" sorusu için ortalama %100; "Neden" sorusu için ortalama %80; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %80; "Nerede" sorusu için ortalama %96.66 ve "Kim" sorusu için ortalama %100 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. İzleme oturumlarının ardında farklı ortam ve uygulayıcı ile gerçekleştirilen genelleme oturumunda Salim'in "ne" sorusu için ortalama %100; "Neden" sorusu için ortalama %83.33; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %83.33; "Nerede" sorusu için ortalama %96.66 ve "Kim" sorusu için ortalama %100 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere STTÖ uygulamasını izleyen haftalarda Ferhat'ın 4N1K sorularına en az %80 ortalama ile doğru cevap verdiği, ayrıca izleme oturumlarının ardından, farklı ortam ve uygulamacı ile gerçekleşen genelleme oturumunda 4N1K sorularına en az %83.33 ortalama ile doğru cevap verdiği görülmektedir.

Üçüncü denek Emir'in birinci izleme oturumuna ilişkin verilere bakıldığında: "Ne" sorusu için ortalama %93.33; "Neden" sorusu için ortalama %86.66; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %90; "Nerede" sorusu için ortalama %90 ve "Kim" sorusu için ortalama %93.33 doğruluk düzeyinde cevap verdiği, ikinci izleme oturumuna ilişkin verilere bakıldığında: "Ne" sorusu için ortalama %93.33; "Neden" sorusu için ortalama %86.66; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %83.33; "Nerede" sorusu için ortalama %90 ve "Kim"

sorusu için ortalama %93.33 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. İzleme oturumlarının ardında farklı ortam ve uygulayıcı ile gerçekleştirilen genelleme oturumunda Salim'in "ne" sorusu için ortalama %93.33 "Neden" sorusu için ortalama %86.66; "Ne Zaman" sorusu için ortalama %86.66; "Nerede" sorusu için ortalama %93.33 ve "Kim" sorusu için ortalama %93.33 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere STTÖ uygulamasını izleyen haftalarda Ferhat'ın 4N1K sorularına en az %83.33 ortalama ile doğru cevap verdiği, ayrıca izleme oturumlarının ardından, farklı ortam ve uygulamacı ile gerçekleşen genelleme oturumunda 4N1K sorularına en az %86.66 ortalama ile doğru cevap verdiği görülmektedir.

4.2.Sosyal Geçerlilik Bulguları

Araştırmada STTÖ'nün OSB'li çocukların ifade edici dil becerisi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi ve ebeveynlerin STTÖ hakkındaki görüşlerini öğrenmek amacıyla sosyal geçerlilik verileri toplanmıştır. Katılımcıların ebeveynlerinin sosyal geçerlilik sorularına verdikleri cevapların incelenmesi sonucu da araştırmanın amaçlarının, yönteminin ve sonuçlarının sosyal geçerliliğinin olduğu görülmektedir

Çizelge 4.1.

Sosyal Geçerlilik Ebeveyn Görüşleri

Soru 1: Çalışmamıza başlamadan önce çocuğunuzun gün içerisinde "Ne, Neden, Ne Zaman, Nerede ve Kim" sorularına ne düzeyde cevap veriyordu/kullanıyordu?

- Ferhat'ın annesi:Hiç kullanmıyordu.Sadece kim sorusunu arada soruyordu.
- Salim'in annesi: Çalışma öncesi bu sorulara cevapları oldukça kısıtlı ve ezberiydi. Özellikle Neden ve Kim sorularına yetkinliği çok düşüktü.
- Emir'in annesi:Ne, kim ve nerede çok sınırlıydı.Neden ve ne zaman ise neredeyse hiç yoktu.

Araştırmaya başlamadan önce çocukların gün içerisinde "Ne, Neden, Ne Zaman, Nerede Ve Kim" sorularına ne düzeyde cevap verdiklerini öğrenmeye yönelik hazırlanan soruya ebeveynlerin verdikleri cevaplara bakıldığında; tüm deneklerin bağımlı değişkenimize yönelik performanslarının ya olmadığı ya da çok kısıtlı, düşük ve ezbere olduğu görülmektedir.

Soru 2: Çalışmamızın sona ermesinden sonra çocuğunuzun gün içerisinde "Ne, Neden, Ne Zaman, Nerede ve Kim" sorularına ne düzeyde cevap vermeye/kullanmaya başladı? Örnek verebilir misiniz?

- Ferhat'in annesi:Günlük hayatta çok kullanmaya başladı.Özellikle neden sorusunu çok kullanıyor.
 - Salim'in annesi:%70 üzerinde iyileşme söz konusu.Dişlerimizi neden fırçalarız? - temizlemek için;emniyet kemerini neden takarız? -güvenli olmak için gibi cevaplar alıyoruz.
 - Emir'in annesi:Neden sorusu hala biraz eksik ama diğerlerini genelde doğru kullanıyor.
Ör:Anne nerede saklanıyor? Arabayı kim sürüyor? Teyze ne zaman gelecek?
-

Çalışmamızın sona ermesinden sonra çocukların gün içerisinde ne, neden, ne zaman, nerede ve kim sorularına ne düzeyde cevap vermeye/kullanmaya başladıklarını belirlemeye yönelik hazırlanan soruya ebeveynlerin verdikleri cevaplara bakıldığında; tüm deneklerin STTÖ uygulama sürecinden sonra bağımlı değişkene yönelik sorulara günlük yaşamda ya cevaplar verdiği ya da soruları sormaya başladıkları görülmektedir.

Soru 3: Bu soruları cevaplamaya/kullanmaya başlamasının iletişime etkisi nasıl olmuştur?

- Ferhat'ın annesi:Bizimle sürekli iletişimde oluyor.Merak ettiği herşeyi sorabiliyor.
 - Salim'in annesi: Ezbere ve mekanik olan iletişim dili ciddi bir değişim ve gelişim göstermiştir.İlişki kurma, anlamlandırma, soru sorma becerileri fark edilir ölçüde iyileşmiştir.
 - Emir'in annesi:Daha zengin cümleler kurmak, istediğini anlatabilmek ve sorularına cevap alabilmek özgüvenini geliştirdi;öfke nöbetlerini azalttı; bizimle ve kardeşi ile diyalogu çok arttı.
-

STTÖ ile birlikte araştırma sonrasında çocukların soruları cevaplamaya/kullanmaya başlamasının çocukların aileleriyle iletişimlerine etkisini belirlemeye yönelik hazırlanan soruya ebeveynlerin verdikleri cevaplara bakıldığında; tüm deneklerin STTÖ uygulama sürecinden sonra iletişim süreçlerinde olumlu kazanımlar elde ettiği ve bunların iletişim kalitelerini yükselttiği görülmektedir. Üçüncü katılımcınının annesinin STTÖ uygulamasından sonra çocuğun özgüveninin geliştiğini, öfke nöbetlerinin azaldığını ve aile içi iletişimin çok arttığını beyan etmesi ise STTÖ'de ki temel davranışları kazandırılmanın hedefte olmayan davranışların kazanılmasına etkisini destekler niteliktedir.

Soru 4: Sınıf-içi Temel Tepki Öğretimini içeren çalışmamız sona ermeseydi çalışmaya devam etmek ister miydiniz? Neden?

- Ferhat'ın annesi:Tabiki devam etmek isterdim.Ferhatı iletişim konusunda baya ileri götürdü.
 - Salim'in annesi :Evet. Kısa zamanda çok yol katettiğimiz için, etkinin artması ve kalıcı olması adına devam etmek isterdim.
 - Emir'in annesi:Devam etmek isterdik.Sizinle bağı iyi ve pek çok şey öğreniyor. İyi zaman geçiriyor.
-

Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretimi içeren çalışmamız sona ermeseydi çalışmaya devam etmek ister miydiniz? sorusuna ebeveynlerin verdikleri cevaplara bakıldığında; birinci ve ikinci ailelerin STTÖ uygulamasının faydalarını gördükleri dolayısıyla devam etmek istedikleri, üçüncü ailenin ise eğitimci ile çocuk arasındaki ilişki kalitesinin yüksek olduğunu belirttiği görülmektedir.

Soru 5: Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretimi ile planlanacak başka bir çalışma olsa gönüllü olarak katılmak ister misiniz? Neden?

- Ferhat'ın annesi:Evet kesinlikle katılmak isteriz. Yararını gördük
 - Salim'in annesi :Evet.Bu süreçte yaşadığımız pozitif gelişim ve deneyim sayesinde Tolga Bey'in uygun gördüğü/göreceği her çalışmaya katılmaya gönüllüyük.
 - Emir'in annesi:Zaman ve yer olarak bize uygunsu katılmayı düşünürüz. Çalışmanın içeriği de çok önemli, ona göre karar verirdik.
-

Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretimi ile planlanacak başka bir çalışma olsa gönüllü olarak katılmak ister misiniz? sorusuna ebeveynlerin verdikleri cevaplara bakıldığında; birinci ve ikinci deneğin ebeveynlerinin STTÖ uygulamasından fayda sağladıkları dolayısıyla STTÖ ile ilgili planlanacak başka çalışmalara katılmak istediklerini belirttiği görülmektedir. Üçüncü deneğin ebeveynleri ise yer, zaman ve içerik uygunluğuna göre karar vereceklerini beyan etmişlerdir.

Soru 6: Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretimi ile planlanacak herhangi bir çalışmaya çevrenizde OSB'li başka bir yakınınız, tanıdığınız veya devam ettiğiniz kurumlardan irtibatta olduğunuz birileri var ise ya da olsa, onlara da tavsiye eder misiniz? Neden?

- Ferhat'ın annesi:Kesinlikle ederim.Birebir eğitimin çok yararlı olduğunu düşünüyorum
- Salim'in annesi:Evet tavsiye ederim.

- Emir'in annesi:Emir çok iyi vakit geçirdi ve çok şey öğrendi.Başka çocukların da böyle bir şansı olmasını isteriz. Tabi ki tavsiye ederiz.
-

STTÖ ile planlanacak herhangi bir çalışmaya çevrenizde OSB'li başka bir yakınınız, tanıdığınız veya devam ettiğiniz kurumlardan irtibatta olduğunuz birileri var ise ya da olsa, onlara da tavsiye eder misiniz? şeklindeki sorumuza ise; her üç deneğin ebeveyninin de STTÖ'yü çevresindekilere tavsiye edeceklerini beyan ettikleri görülmektedir.

4.3.Ön Test - Son Test Bulguları

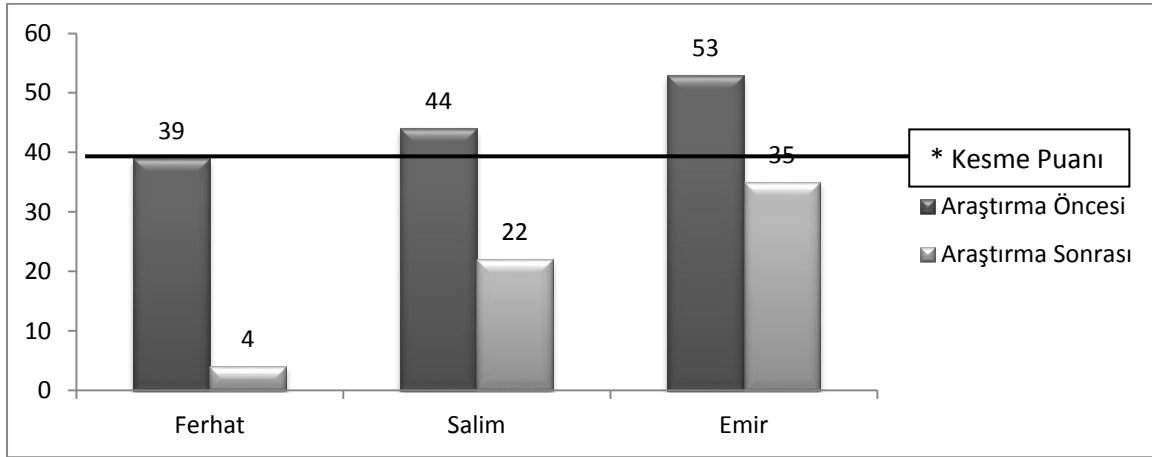
Araştırmaya başlamadan önce katılımcıların sergiledikleri otistik belirtileri belirlemek için Otizm Davranış Kontrol Listesi, dil-bilişsel becerileri alanında gelişimsel performanslarını ölçmek amacıyla AGTE uygulanmıştır.

4.3.1.Otizm Davranış Kontrol Listesi Bulguları

Araştırma öncesinde ebeveynleri aracılığıyla uygulanan Otizm Davranış Kontrol Listesine göre birinci denek Ferhat'ın 39 puanının olduğu, ikinci denek Salim'in 44 puanının olduğu, üçüncü katılımcı Emir'in ise 53 puanının olduğu görülmektedir. STTÖ uygulaması sonrası sonrasında ise birinci denek Ferhat'ın puanının 39'dan 4'e düştüğü, ikinci denek Salim'in puanının 44'den 22'ye düştüğü, üçüncü denek Emir'in puanının 53'den 35'e düştüğü görülmektedir.

Grafik 4.3.

Otizm Davranış Kontrol Listesi Sonuçları



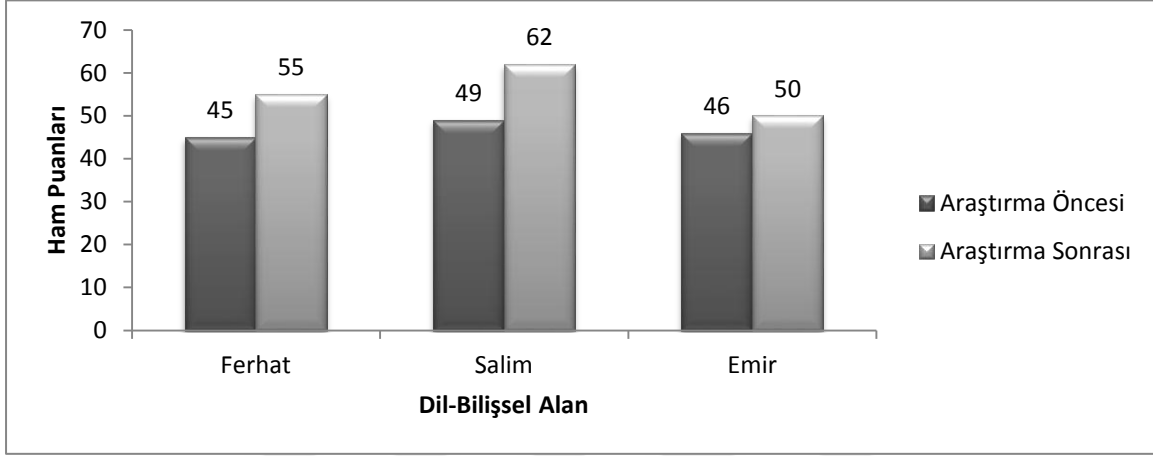
* Otizm Davranış Kontrol Listesi'nde kesme puanı 39'dur ve otizme özgü davranışlar sergileyen bireyleri ayırt etmede kullanılır. Otizm Davranış Kontrol Listesi tarama aracı olduğu için tek başına tanı koyma sürecinde kullanılması düşünülemez (Yılmaz Irmak ve diğerleri, 2007)

4.3.2. AGTE Bulguları

Araştırma öncesinde uygulanan AGTE'de, birinci denek Ferhat'ın dil-bilişsel puanının 45 olduğu, ikinci denek Salim'in dil-bilişsel puanının 49 olduğu ve üçüncü denek Emir'in dil-bilişsel puanının 46 olduğu görülmektedir. STTÖ uygulaması sonrası ise birinci denek Ferhat'ın dil bilişsel puanının 45'den 55'e çıkarak %22.22 arttığı, ikinci denek Salim'in dil bilişsel puanının ise 49'dan 62'ye çıkarak %25.53 arttığı ve üçüncü denek Emir'in dil bilişsel puanının 46'dan 50'ye çıkarak %8.69 arttığı görülmüştür.

Grafik 4.4.

AGTE Dil-Bilişsel Alanı Ham Puan Sonuçları



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Bu araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ifade edici dil becerilerinden olan "ne, neden, ne zaman, nerede ve kim" sorularına ilişkin olarak verdikleri cevaplar üzerinde Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretiminin (Classroom Pivotal Response Training; CPRT) etkililiği incelenmiş ve bu bağlamda elde edilen bulgular üç başlıkta ele alınıp yorumlanmıştır. Araştırmanın ilk bulgusu olan başlama düzeyi, edinim, izleme ve genelleme ile ilgili bulguya bakıldığında, araştırmaya dahil edilen üç deneğin gerek STTÖ uygulaması öncesinde alınan başlama düzeyinde verilerinde gerekse STTÖ uygulamasına ilişkin öğretim oturumları gerçekleştirilmeden önceki toplu yoklama oturumlarında "ne, neden, ne zaman, nerede ve kim" sorularına verdikleri doğru cevapların %80 ölçütünün karşılamadığı görülmüştür. STTÖ uygulaması ile birlikte her üç deneğin gerek öğretim sonrası yapılan toplu yoklama oturumlarında gerekse STTÖ uygulaması sonrası izleme ve genelleme oturumlarında "Ne, Neden, Ne Zaman, Nerede ve Kim" ile ilgili sorulan sorulara verdikleri doğru cevapların %80 ve üstünde ölçütü karşıladığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, OSB'li çocukların edinim, izleme ve genelleme oturumlarında "Ne, Neden, Ne Zaman, Nerede ve Kim" ile ilgili sorulan sorulara en az %80 düzeyinde sorulara doğru cevap verdikleri ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, her üç deneğin edinim, izleme ve genelleme oturumlarında ifade edici dil becerileri arasında yer alan "Ne, Neden, Ne Zaman, Nerede ve Kim" ile ilgili sorulan sorular doğru cevap vermeleri üzerinde STTÖ uygulamasını etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın ikinci bulgusu sosyal geçerlik verisi olup, sosyal geçerlik verisi araştırmaya dahil edilen üç deneğin annesi ile yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Deneklerin anneleriyle yapılan görüşmelerde STTÖ uygulamasından önce çocuklarının "Ne, Neden, Ne Zaman, Nerede ve Kim" sorularına cevap vermediğini veya

cevap verse dahi çok kısıtlı, düşük ve ezbere şekilde sorulan sorulara cevap verdiğini belirtirken, STTÖ uygulaması ile birlikte "Ne, Neden, Ne Zaman, Nerede ve Kim" sorularına günlük yaşamda ya cevaplar verdiği ya da soruları sormaya başladıklarını söyledikleri, araştırma sonrasında iletişimde olumlu yönde gelişmeler olduğunu, araştırmayı başka öğrencilere de tavsiye edebileceklerini, eğer araştırma bitmeseydi araştırmayı sürdürmeye devam edeceklerini söyledikleri görülmektedir. Bu bilgilerden araştırmanın amaçlarının, yönteminin ve sonuçlarının sosyal geçerliliğinin olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın ön test - son test bulgularına bakıldığında ise; otistik belirtileri tanımlayan maddeler içeren Otizm Davranış Kontrol Listesi uygulanan her üç deneğin puanlarında STTÖ uygulaması sonrasında düşüş meydana geldiği görülmektedir. Otizme özgü davranışlardaki bu azalmayı STTÖ uygulamasının sağladığı düşünülmektedir. Bu bulgular Ventola, Yang, Abdullahi, Paisley, Braconnier ve Sukhodolsky (2016) tarafından yapılan, TTÖ uygulaması sonrası çocukların sınırlı ve yineleyici davranışlarındaki azalmayı ortaya koyan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırma öncesinde uygulanan AGTE sonuçları ile STTÖ uygulaması sonrasında uygulanan AGTE sonuçları karşılaştırıldığında her üç deneğinde dil-bilişsel puanlarında artış olduğu görülmektedir. Çocukların dil-bilişsel beceri puanlarındaki bu artışı STTÖ uygulamasının sağladığı düşünülmektedir.

Alanyazında STTÖ kullanılarak yürütülen benzer çalışmalar incelendiğinde, STTÖ programının tüm bileşenlerinin bir arada ele alıp uygulamak yerine STTÖ'nün yalnızca tek bir bileşenini uygulanarak belli bir gelişim alanına yönelik olarak araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Alan yazında STTÖ kullanılarak yürütülen çalışmaların hangi konuda yürütüldüğüne bakıldığında ise, STTÖ uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri (Stahmer, Suhrheinrich ve Rieth, 2016), STTÖ'nün öğretim ortamına uyarlanmasına yönelik etkililik çalışması (Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Bolduc ve Schreibman, 2010); STTÖ'nün sınıf ortamına uyarlanması çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Suhrheinrich, Stahmer, Reed, Schreibman, Reisinger ve Mandell, 2013; Stahmer, Suhrheinrich, Reed ve Schreibman, 2012), sıra alma becerisinin öğretiminde

STTÖ'nün etkililiği (Reith, Stahmer, Suhrheinrich, Schreibman, Kennedy ve Ross, 2014) ve çoklu uyaranlara tepkide bulunma üzerinde STTÖ'nün etkililiği (Reith, Stahmer, Schreibman ve Suhrheinrich, 2015; Reed, Stahmer, Suhrheinrich, Schreibman, 2013) üzerine çalışmaların gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Örneğin; Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Bolduc ve Schreibman (2010) yaptıkları çalışmada, STTÖ müdahale programının öğrenci ve öğretmen arasındaki devam eden etkileşimler sırasındaki öğretim, çocuk tarafından başlatılan öğretim etkinlikleri ve oturumları, çocuk tarafından seçilen öğretim etkinlikleri veya materyallerin seçimi, çocuğun davranışı ile doğrudan ilişkili olan pekiştiricilerin sağlanması ve ipuçlarının sağlanması, çocuk merkezli yani çocuğun liderliğinde başlatılan girişimlerin desteklenmesine yönelik yapılandırılmış öğrenme ortamlarını kapsayacak şekilde geliştirildiğini belirtmektedir. Elde edilen sonuçlar STTÖ'nün sözlü iletişim, ortak dikkat, oyun becerileri, akran sosyal etkileşimleri ve ev ödevi becerilerinin kazandırılmasında ve arttırılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

STTÖ'de olduğu gibi TTÖ kullanılarak yurtdışında yürütülen çalışmalara bakıldığında; Koegel Camarata, Valdez- Menchaca ve Koegel (1998) tarafından üç denekle yürütülen araştırmada, TTÖ'nün OSB'li üç çocuğa soru sorma becerilerinin öğretiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla araştırmadaki etkililik ve genelleme bulguları mevcut araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Aynı şekilde, Koegel, Shirovata ve Koegel (2009) tarafından üç OSB tanılı çocuk ile yürütülen araştırmada, TTÖ uygulamasının çocukların sözel iletişim becerilerine etkisine bakılmış ve TTÖ'nin sözel iletişim becerilerine olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. İzleme evresinde yani TTÖ uygulaması sona erdikten sonra da çocuklardaki olumlu yöndeki artışın devam ettiği belirtilmiştir. Alan yazıda sözel iletişim becerileri bakımından TTÖ'yü diğer uygulamalarla karşılaştıran ve TTÖ öğretiminin ifade edici dil becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu gösteren çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir. Mohammadzaheri, Koegel, Rezaee ve Rafiee (2014) tarafından yürütülen araştırmaya yaşları 6-11 arasında değişen 18 erkek, 12 kız olmak üzere toplam 30 çocuk katılmıştır. Araştırmada okul ortamında, UDA ilkesine dayalı doğal davranışsal bir yaklaşım olan TTÖ ile yapılandırılmış UDA yaklaşımının ifade edici dil becerilerine etkisi karşılaştırılmak istenmiştir. Karşılaştırma için TTÖ ve

yapılandırılmış UDA yaklaşımına dahil olarak iki grup oluşturulmuştur. UDA grubunda semboller, resimli kartları içeren materyaller ile doğal olmayan pekiştireçler (yiyecek pekiştireci gibi) kullanılırken, TTÖ grubu ile çocukların tercih ettiği materyaller ve doğal pekiştireçler gibi TTÖ stratejilerini içeren ve çocuk motivasyonu artırıcı öğretim uygulamaları yapılmıştır. Üç aylık müdahaleden sonra veriler, TTÖ yaklaşımının yapılandırılmış UDA yaklaşımına göre hedeflenen davranışları ve hedeflenmemiş davranışları iyileştirmede önemli ölçüde daha etkili olduğunu, otizmlili çocuklarda ifade edicidil becerilerin geliştirilmesinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Her ne kadar mevcut araştırmada elde edilen bulgular başka bir uygulama ile karşılaştırılmamış ise de, STTÖ'nün etkililik bulguları ile bahse konu araştırmadaki TTÖ'nün ifade edici dil becerileri üzerindeki etkililik bulguları benzerlik göstermektedir.

TTÖ'nün ebeveyn aracılığıyla uygulanmasının çocukların sözel iletişim becerileri üzerindeki etkisine yönelik Coolican, Smith ve Koegel (2010) tarafından yürütülen araştırmada ise yaşları 2 yaş 4 ay ile 4 yaş 8 ay olan OSB tanılı sekiz çocuk ve ebeveynleri araştırmaya dahil edilmiş olup, ailelere verilen TTÖ eğitimi ile birlikte çocukların sözel iletişim becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca izleme ve genelleme oturumlarında da elde edilen çocukların sözel iletişim becerilerindeki artışın devam ettiği görülmüştür. Ayrıca çocukların ebeveynlerinden sosyal geçerlilik verileri alınmıştır. Aynı şekilde ebeveynler aracılığıyla yürütülen bir başka çalışma Minjarez, Williams, Marcier ve Hardan (2011) tarafından yürütülmüş olup, söz konusu araştırmaya yaşları 2 ile 6 yaş 11 ay arasında değişen 17 OSB tanılı çocuk ve bu çocukların ebeveynlerine grup halinde verilen TTÖ eğitiminin çocukların sözel iletişim becerileri üzerinde %26.87'den %41.94'e çıkan belirgin bir artışa yol açtığı ortaya çıkmıştır. Koegel, Symon ve Koegel (2002) tarafından ebeveynler aracılığıyla yürütülen benzer bir araştırmaya yaşları 3 yaş 10 ay ile 5 yaş 7 ay arasında değişen, beş OSB'li çocuğa ebeveyn aracılığı ile TTÖ kullanıldığında çocukların sözel iletişim becerilerinde olumlu artış olduğu ve yapılan izleme oturumlarında artışın devam ettiği görülmüştür. TTÖ kullanılarak ebeveynlerin yer aldığı bir başka çalışmada, Bryson, Koegel, Openden, Simith ve Neftd (2007) yaşları 2-5 arasında değişen 27 çocuk ve

ebeveyni dahil edilmiş olup, araştırma sonunda TTÖ uygulamasının OSB tanımlı çocukların sözel iletişim becerilerinde olumlu yönde etkili olduğunu görülmüştür.

Koegel, Bradshaw, Ashbaugh ve Koegel (2013) tarafından yapılan araştırmaya 3 yaş 2 ay, 3 yaş 6 ay ve 3 yaş 7 aylık üç erkek çocuğun yer aldığı araştırmada, çocukların kendiliğinden spontan şekilde soruları (Bu ne? Nerede? Ne oldu? Bu kim?) sorma becerisine etkisine bakılmıştır. Saklanan bir oyuncakçı çocuğun sorması neticesinde yerinin söylenmesi ve çocuğun oyuncakçı alıp oynaması gibi hedeflenen sorular için fırsatlar oluşturulmuştur. TTÖ stratejilerini öğrenen ebeveynler ile çocukların uygulamanın gerçekleştiği ortamdaki farklı yerde oyun oynamaları istenmiş ve spontan şekilde soru sorma ile öğrendiklerini oyun etkileşimlerinde kullanıp kullanmadıklarına bakılmıştır. Araştırma sonucunda TTÖ'nün OSB'li küçük çocukların kendiliğinde spontan şekilde soru sorma becerilerini edindikleri ve öğrendikleri becerileri yeni ortamlardaki sosyal etkileşimler sırasında kullanmaya devam ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, TTÖ müdahalesinin OSB'li çocukların sözel iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal geçerlilikle ilgili ailelerle yapılan görüşmelerde, aileler çocukların günlük yaşamda da soru sorarak da iletişimde bulduklarını beyan etmişlerdir.

Hardan ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmaya yaşları 2-6 arasında değişen 47 çocuk ve ebeveynleri dahil edilmiş, ailelerden 25 ve 22'şerli olmak üzere TTÖ ve Psikoeğitim grubu oluşturulmuştur. TTÖ grubuna uygulamanın stratejileri ve nasıl kullanılacağı öğretilmiş, psiko eğitim grubuna ise OSB hakkında genel bilgiler verilmiştir. 12 hafta süren eğitimin ardından ise TTÖ grubuna dahil ebeveynlerin TTÖ'yü grup halinde öğrenebildiği, hem çocukların hem ebeveynlerin diğer gruba göre daha fazla beceri edindiği, çocukların ise alıcı ve ifade edici dil becerilerinde önemli ölçüde artış olduğu ve diğer gruba göre daha fazla iyileşme sağladığı görülmektedir. Her ne kadar mevcut araştırmada elde edilen bulgular başka bir uygulama ile karşılaştırılmamış ise de, STTÖ'nün etkililik bulguları ile bahse konu araştırmadaki TTÖ'nün ifade edici dil becerileri üzerindeki etkililik bulguları benzerlik göstermektedir. Gengoux ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırma ise Hardan ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmadan takibi niteliğindedir. 12 hafta süren araştırmanın 24. haftasında değerlendirme için gruplar

tekrar çağrılmış ve TTÖ grubunun edindiği becerileri koruyup korumadığına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocuklar dil becerilerindeki kazanımlarını diğer araştırmanın bitişinden 3 ay sonra da sürdürülmektedir. Dolayısıyla araştırmadaki izleme bulgularının mevcut araştırma bulguları ile benzerlik taşıdığı görülmektedir. Her iki araştırmanın ayrışan noktalarından diğeri ise mevcut araştırmada izleme verilerinin alınmasına rağmen, Hardan ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada izleme verilerinin yer almamasıdır.

Alanyazında yürütülen araştırma sonuçları TTÖ'nün OSB'li çocukları desteklemede etkili olduğu bilinmekle birlikte TTÖ'nün genellikle ebeveynler aracılığıyla kullanıldığı ve sınıf ortamına yönelik uygulamalara ve araştırmalara gereksinim olduğunu vurgulamaktadır. Bu yüzden, bu çalışmada TTÖ'nün sınıf ortamında STTÖ adı altında bire-bir öğretim veya grup öğretiminde uygulanması büyük önem taşımaktadır. Örneğin; Stahmer, Suhrheinrich, ve Rieth, (2016) tarafından yapılan pilot çalışmada, TTÖ'nün OSB'li çocukların sorulara yanıt vermelerinin genelleme ve kalıcılıklarını artırmak için tasarlanmış kanıt temelli, doğal ve davranışsal bir müdahale olduğu belirtilmiş ancak öğretmenlerin TTÖ'nün sınıf ortamında uygun şekilde uygulanması konusunda zorluk yaşadığı ve bunu destekleyen bazı araştırmalara rastlandığı ileri sürülmüştür. Bundan dolayı TTÖ'nün sınıf ortamına uyarlanması gerektiği vurgulanmıştır. TTÖ'nün sınıf ortamına uyarlanması amacıyla yürütülen bu çalışmada, özel eğitim ortamlarında OSB'li öğrencilere eğitim veren 20 öğretmenin sınıf ortamında STTÖ'yü kullanabilme durumunu incelemek için tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlere yönelik STTÖ eğitimini de içeren kısa bir eğitim sürecinden sonra öğretmenlerin STTÖ'de yer alan stratejileri öğrendiklerini, eğitim ve uyarlanmış materyallerden memnun kaldıklarını ve STTÖ'nün öğrencinin etkileşimde bulunma veya etkinlikle meşgul olmasını arttırmada etkili olduğunu göstermiştir. Ancak STTÖ'nün belli bileşenlerini kullanmaya yönelik olarak bu çalışmaya katılan öğretmenler daha önceki TTÖ çalışmalarına katılan öğretmenlerle karşılaştırıldığında (örneğin, Suhrheinrich ve ark., 2013), bu çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin TTÖ ile ilgili eğitim almış ve aynı zamanda klinik deneyimi olan öğretmenlere göre TTÖ'yü daha iyi

kullanırken, araştırmacı kimliği olan öğretmenlerden ise TTÖ'yü biraz daha düşük düzeyde kullanabildikleri görölmüştür. Aynı zamanda, bu çalışmada yer alan öğretmenlerin %50'si grup etkinliklerinde STTÖ'yü kullanabildiklerini dile getirirken, daha önce TTÖ araştırmalarında yer alan öğretmenler TTÖ stratejilerini gruba yönelik veya grup etkinliklerinde kullanmada zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Türkiye'de STTÖ ile aynı bileşenlere sahip olan TTÖ kullanılarak OSB'li çocuklara ifade edici dil becerileri kazandırılmasına yönelik yürütölen araştırmalar mevcut olsa da STTÖ kullanılarak yürütölen herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Örneğin; Demirtaş (2017) tarafından OSB'li üç çocuk ile yürütölen araştırmada; TTÖ'nün OSB'li çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkiliği incelenmiştir. Elde edilen veriler, TTÖ'nün OSB'li çocukların sözel iletişim becerilerinde artışa yol açtığı ve elde edilen bu artışın uygulama sona erdikten üç hafta sonrada çocuklar edindikleri becerileri izleme ve genelleme aşamasında da sergilemeye devam etmişlerdir. Dolayısıyla çocuklar edindikleri sözel iletişim becerilerini farklı ortam ve kişilere de genelleyebildikleri belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların ifade edici dil becerilerini kazanırken denekler arasında önemli farklar olduğu gözlenmiş olsa da sosyal geçerliliğe ilişkin elde edilen verilere göre aileler olumlu yönde görüş beyan etmişlerdir. Sonuç olarak, etkililik, izleme, genelleme ve sosyal geçerlilikle ilgili ortaya çıkan bulgular dikkate alındığında mevcut araştırma bulguları ile benzerlik taşıdığı görölmektedir. TTÖ kullanılarak yürütölmüş bir başka çalışma ise Bozkuş Genç (2017) tarafından OSB'li dört çocuk ile yürütölmüş olup, söz konusu araştırmada TTÖ'nün OSB'li çocukların soru sorarak iletişim başlatmada ve dil gelişim ile farklı gelişim alanlarında değişikliğe yol açıp açmadığına bakılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni çocukların "Bu Ne?, Nerede?, Bu Kim?, Ne Oldu? ve Bu Kimin?" sorularını kullanmalarındır. Araştırma sonucundaki etkililik, izleme ve genelleme bulgulara göre TTÖ'nün çocukların "Bu Ne?, Nerede?, Bu Kim?, Ne Oldu? ve Bu Kimin?" sorularını kullanmalarında etkili olduğunu göstermiştir ve ailelerin sosyal geçerliğe yönelik görüşleri oldukça olumludur. Dolayısıyla araştırmadaki etkililik, izleme, genelleme ve sosyal geçerlilik bulgularının mevcut araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

5.2.Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak uygulamaya yönelik ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler belirtilmiştir.

- STTÖ'nün başka engel gruplarına uygulanarak STTÖ'nün bu engel grubuna sahip çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.
- İlköğretim ve okul öncesi öğretmenlerine STTÖ eğitimi verilerek, eğitimci aracılığıyla uygulanan STTÖ'nün sınıflarındaki çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisine bakılabilir.
- Çocukların ebeveynlerine verilecek STTÖ eğitiminin çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisine bakılabilir.
- STTÖ ile diğer uygulamaların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisini karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu*. Ankara: Grafik-Ofset Matbaacılık Reklamcılık.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing
- Ataman, A.(2003). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (s.19). Ankara:Gündüz.
- Aydın, A.(2008). *Sembolik oyun testi'nin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması*.(Yayınlanmamış Doktora Tezi).Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baykoç, N. (2003). Özel eğitimin tarihi gelişimi.N.Baykoç (Ed).*Öğretmenlik programları için özel eğitim* (s.30-37). Ankara: Gündüz.
- Birkan, B., Kalkan, S., ve Rakap, S. (2017). Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim (Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim Raporu 2017). Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı sitesinden erişildi: <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/10/tosboe2017.pdf>
- Breen C. G. ve Harring, T.G. (1991). Effects of contextual dependence on social initiations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 337-347.
- Bryson, S.E., Koegel, L.K., Koegel, R.L., Openden, D., Smith, I.M. ve Nefdt, N. (2007). Large scale dissemination and community implementation of pivotal response

treatment: Program description and preliminary data. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 142-153.

Centers for Disease Control and Prevention (2012). Literature: MMWR Surveill Summ. Mar 30;61 (3): 1-19.

Centers for Disease Control and Prevention (2014). Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder. Centers for Disease Control and Prevention CDC 24/7 Saving Lives, Protecting People sitesinden erişildi: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> erişim tarihi: Mayıs 29, 2019.

Codding, R. S., Livanis, A., Pace, G. M., and Vaca, L. (2008). Using performance feedback to improve treatment integrity of classwide behavior plans: An investigation of observer reactivity. *Journal of applied behavior analysis*, 41(3), 417-422.

Cook, B. G. and Cook, S. C. (2011). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47(2), 71-82.

Cook, B. G. and Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation in science special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135-144.

Coolican, J., Smith, I.M. and Bryson, S.E. (2010). Brief parent training in pivotal response treatment for preschoolers with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1321-1330.

Cooper, J.O., Heron T.E., and Heward, W.L. (2007). *Applied behavior analiysis* (2.Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Christensen, D. L., Bilder, D. A., Zahorodny, W., Pettygrove, S., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., ... & Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among 4-year-old children in the autism and developmental disabilities monitoring network. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 37(1), 1-8.

Darica, N., Abidoglu, Ü. ve Gümüşçü, S. (2017). *Otizm ve otistik çocuklar*. Ankara: Özgür Yayınları

DSM-V-TR tanı ölçütleri başvuru elkitabı, Amerikan Psikiyatri Birliği, (Çev. Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği

Erol N, Sezgin N ve Savaşır I. (1994) *Ankara gelişim tarama envanteri el kitabı*.Ankara:

Fazlıoğlu, Y. ve Yurdakul, M. (2005). *Otizm-otizmde görsel iletişim tekniklerinin kullanımı*.İstanbul: Morpa Yayınları

Fleury, V. P. (2013). *Discrete trial teaching (DTT fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C. and Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 149–164.

Girli, A. ve Tekin, D. (2011). Williams sendromu ve zihin kuramı arasındaki ilişki.*Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 67-75.

- Gutstein, S. E., Burgess, A. F., ve Montfort, K. (2007). Evaluation of the relationship development intervention program. *Autism, 11*, 397-411.
- Güven, S. ve Topbaş, S. (2014). Erken dil gelişimi testi-üçüncü versiyonu'nun (test of early language development) Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik ön çalışması. *International Journal Of Early Childhood Special Education, 6(2)*,151-176.
- Greenspan, S. I., Wieder, S. and Simon, R. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Reading, MA:Addison-Wesley
- Greenspan, S. I., Wieder, S. ve Simon, R. (1998). *Özel gereksinimli çocuk:Zihinsel ve duygusal gelişim* Reading, MA:Addison-Wesley (İ.Ersevım, Çev.). Ankara:Özgür Yayınları(2004).
- Hardan, A. Y., Gengoux, G. W., Berquist, K. L., Libove, R. A., Ardel, C. M., Phillips, J., Frazier,T.W. and Minjarez, M. B. (2014). A randomized controlled trial of Pivotal Response Treatment Group for parents of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56(8)*, 884-892
- Heflin, L. J. and Alberto, P. A. (2001). Establishing a behavior context for learning for student with ASD.*Journal of Autism and Other Developmental Disabilities, 16*, 93-101.
- Horner, R. H., Carr, E .G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. and Wolery, M. (2005). The use of single- subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*,165–179.

- Irmak, T. Y., Sütçü, S. T., Aydın, A. ve Sorias, O. (2007). Otizm davranış kontrol listesinin (abc) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (1), 13-23.
- Järbrink, K. (2007). The economic consequences of autistic spectrum disorder among children in a Swedish municipality. *Autism*, 11(5), 453-463.
- Joyce, B. R. and Showers, B. (2002). Student achievement through staff development (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Deve (ASCD).
- Kaiser, A. P. (1993). Parent-implemented language intervention: An environmental system perspective. In A. P. Kaiser & D. B. Gray (Eds.), *Enhancing Children's Communication: Research Foundations For Intervention* (Vol. 2, pp. 63–84). Baltimore, MD: Brookes.
- Kaiser, A. P., and Hancock, T. B. (2003). Teaching parents' new skills to support their young children's development. *Teaching Parents New*, 16(1), 9-21.
- Karaaslan, Ö.(2010). *Etkileşime dayalı erken eğitim programının gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneler üzerindeki etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tez).Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 1-13.
- Kaysılı, B. (2014). Zihin kuramı ve dil arasındaki ilişki: bir derleme.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 81-93.
- KHK (2005). Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. 18.08.2018 tarihinde

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.htm> adresinden indirilmiştir.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. *Özel Eğitim*, (17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, (1018).

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Ya-pa.

Kırcaali-İftar, G. (2015). *Eğitim dizisi: otizm spektrum bozukluğu* (Güncelleştirilmiş İkinci Baskı). İstanbul: Daktylos Yayınevi.

Koegel L. K, Camarata S. M, Valdez-Menchaca M, Koegel R. L. (1998) Setting generalization of question-asking by children with autism. *American Journal on Mental Retardation*. 102(4): 346-357

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, R. L., and Frea, W. D. (1993). Treatment of social behavior in autism through the modification of pivotal social skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(3), 369-377.

Koegel, L. K. and Koegel, R. L. (1990). Extended reductions in stereotypic behaviors through self-management in multiple community settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 119-127.

- Koegel, L. K., and Koegel, R. L. (1995). Motivating communication in children with autism. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Publishers
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., and Carter, C. M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism. *School Psychology Review*, 28, 576-594.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., and Carter, C. M., (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(3), 174-85.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., and Frea, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 341-353
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., and McNeerney, E. K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of clinical child psychology*, 30(1), 19-32.
- Koegel, R.L., Schreibman, L., Good, A., Cerniglia, L., Murphy, C. and Koegel, L.K. (1988). *How to teach pivotal behaviors to children with autism: A training manual*. Santa Barbara: University of California.
- Koegel, R.L., Shirovata, L. and Koegel, L.K. (2009). Brief report: Using individualized orienting cues to facilitate first-word acquisition in non-responders with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39,1587-1592
- Koegel, R.L., Symon, J.B. and Koegel, L.K. (2002). Parent education for families of children with autism living in geographically distant area. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(2), 88-103.

Koegel, R. L., Tran, Q., Mossman, A., and Koegel, L. (1994). Incorporating motivational procedures to improve homework performance. *Pivotal response treatments for Autism*, 81-91.

Korkmaz, B.(2017). *Ah şu otizm*. Aba Yayın: İstanbul.

Korkmaz, B.(2015).Otizm. A.Kulaksızoğlu (Ed.). *Farklı gelişen çocuklar (s.83-103)*. Ankara:Nobel.

Kurt, O. (2006). Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Zincirleme Serbest Zaman Becerilerinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Gömülü Öğretimle Sunulmasının Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Naigles, L. ve Chin, I. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda dil yetisi. Ç. Aydın., T. Göksun., A. C. Küntay ve D. Tahiroğlu (Ed.). *Aklın Çocuk Hali Zihin Gelişimi Araştırmaları*. İstanbul: Küy.

Lei, J., Sukhodolsky, D. G., Abdullahi, S. M., Braconnier, M. L., & Ventola, P. (2017). Reduced anxiety following pivotal response treatment in young children with autism spectrum disorder. *Research in autism spectrum disorders*, 43, 1-7.

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.

- Lovaas, O. I., Schreibman, L., Koegel, R., and Rehm, R. (1971). Selective responding by autistic children to multiple sensory input. *Journal of abnormal psychology*, 77(3), 211.
- 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. and MacDonald, J. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The Responsive Teaching curriculum for parents and professionals*. Austin, TX: PRO-ED.
- Mahoney, G., & Perales, F. M. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26(2), 77-85.
- Matson, J., Benavidez, D., Compton, L., Paclawskyj, J., ve Baglio, C. (1996). Behavioral treatment of autistic persons: A review of research from 1980 to the present. *Research in Developmental Disabilities*, 17, 433-465.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Ocak 18, 2010 tarih ve 23937 sayılı resmi gazete. 05 Mart 2019 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/> adresinden indirilmiştir
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Mayıs 31, 2006 tarih ve 26184 sayılı resmi gazete. 05 Mart 2019 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm> adresinden indirilmiştir

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Temmuz 7, 2018 tarih ve 30471 sayılı resmi gazete. 05 Mart 2019 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden indirilmiştir

Minjarez, M. B., Williams, S. E., Mercier, E. M. and Hardan, A. Y. (2011). Pivotal response group treatment program for parents of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 92-101

Mohammadzaheri, F., Koegel, L. K., Rezaee, M., and Rafiee, S. M. (2014). A randomized clinical trial comparison between pivotal response treatment (PRT) and structured applied behavior analysis (ABA) intervention for children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(11), 2769-2777.

Mukaddes, N. M. (2017) *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip* (Güncellenmiş İkinci Baskı). Nobel: İstanbul.11

Mudford, O. C., Martin, N. T., Eikeseth, S., ve Bibby, P. (2001). Parent-managed behavioral treatment for pre-school children with autism: Some characteristics of UK programs. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 173-182.

Myles, B. S., Grossman, B. G., Aspy, R., Henry, S. A., and Coffin, A. B. (2007). Planning a Comprehensive Program for Students with Autism Spectrum Disorders Using Evidence-Based Practices. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(4), 398–409.

National Autism Center-NAC. (2011). *A Parent's guides to evidence-based practice and autism: Providing information and resources for families of children with autism spectrum disorders*. Randolph, MA: Author.

National Autism Center (2015). Findings and conclusions: national standards project, Phase 2. Retrieved from <http://www.nationalautismcenter.org/090605-2/>.

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC. (2009). What are evidence based practices? 06 Mart 2019 tarihinde <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices> adresinden erişilmiştir.

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC. (2014). What are evidencebased practices? 06 Mart 2019 tarihinde <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices> adresinden erişilmiştir.

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S., and Hatton, D. (2010).Evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorders.*Preventing School Failure*, 54(4), 275-282.

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016).Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 163-192.

Pennington, L., Thomson, K., James, P., Martin, L. ve McNally, R. (2009). Effects of it takes two to talk-The Hanen Program for parents of preschool children with cerebral palsy: findings from an exploratory study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 1121-1138.

Pierce, K., and Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of applied behavior analysis*, 28(3), 285-295.

- Plimley, L. and Bowem, M. (2007). *Social skills and autistic spectrum disorders*. London: Sage Publishing
- Ploog, B. O. (2010). Stimulus over selectivity four decades later: A review of the literature and its implications for current research in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1332-1349.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., and Laurent, A. C. (2003). The SCERTS Model: A transactional, family-centered approach to enhancing communication and socio-emotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants and Young Children*, 16, 296-316.
- Reed, S. R., Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., and Schreibman, L. (2013). Stimulus overselectivity in typical development: Implications for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(6), 1249-1257.
- Rieth, S. R., Schreibman, L., Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Kennedy, J., and Ross, B. (2014). Identifying critical elements of treatment: Examining the use of turn taking in autism intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29, 168-179.
- Rieth, S. R., Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., and Schreibman, L. (2015). Examining the prevalence of stimulus overselectivity in children with ASD. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48, 71-84.
- Rieth, S. R., Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Schreibman, L., Kennedy, J., and Ross, B. (2014). Identifying critical elements of treatment: Examining the use of turn taking in autism intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(3), 168-179.

- Schreibman, L., Suhrheinrich, J., Stahmer, A.C. and Reed, S. (2012). *Translating evidence-based practice from the laboratory to the classroom: The development of classroom pivotal response teaching*. In P. Mundy and A. Mastergeorge (Eds.) *Educational Interventions for Students with Autism*.
- Schopler, E., and Mesibov, G. B. (1985). Introduction to communication problems in autism. In E. Shopper., and G. B. Mesibov. (Eds.). *Communication Problems In Autism* (pp. 3-13). New York: Springer Science Business Media
- Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C., and Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: The play project home consultation program. *Autism*, 11(3), 205-224.
- Suhrheinrich, J., Stahmer, A. C., Reed, S., Schreibman, L., Reisinger, E., and Mandell, D. (2013). Implementation challenges in translating pivotal response training into community settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(12), 2970-2976.
- Sussman, F. (1999). *More Than Words: Helping Parents Promote Communication Social Skills in Children with Autism Spectrum Disorder*. Hanen Centre, Toronto, Canada.
- Spiker D., Boyce G., ve Boyce L. (2002).Parent-child interactions when young children have disabilities. *International Review of Research on Mental Retardation*, 25,35–70.
- Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of autism and developmental disorders*, 25(2), 123-141.

Stahmer Ac, ve Ingersoll B.(2004) Inclusive programming for toddlers with autism spectrum disorders: Outcomes from the Children's Toddler School. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 6(2) 67-82.

Stahmer, A. C. and Schreibman, L. (1992). Teaching children with autism appropriate play in unsupervised environments using a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25,447-459.

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., and Schreibman, L. (2012). What works for you? Using teacher feedback to inform adaptations of pivotal response training for classroom use. *Autism Research and Treatment*, 2012, 11 pages.

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Bolduc, C., and Schreibman, L. (2010). Pivotal response teaching in the classroom setting. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 265-274.

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Schreibman, L., and Bolduc, C. (2019). *Otizmli Çocuklara Yönelik Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretimi (Classroom Pivotal Response Teaching for Children with Autism)*. (Çevirenler: Yasemin Turan ve Özcan Karaaslan). İzmir: Ege Dil Konuşma ve Davranış Bilimleri Merkezi. (2011).

Stahmer, A. C., Suhrheinrich & Rieth S. (2016).A Pilot examination of the adapted protocol for classroom pivotal response teaching.*Jasep Winter*,119-139.

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., & Rieth, S. (2016). A Pilot Examination of the Adapted Protocol for Classroom Pivotal Response Teaching. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 119, 139.

- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., and Rieth, S. (2016). A Pilot Examination of the Adapted Protocol for Classroom Pivotal Response Teaching. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 119-139.
- Stone, W. L., and Caro-Martinez, L. M. (1990). Naturalistic observations of spontaneous communications in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20,437-453.1
- Suhrheinrich, J. (2011). A sustainable model for training teachers to use pivotal response training, Pro Quest LLC, Dissertation, University of California, San Diego, USA
- Rocha, M. L., Schreibman, L., and Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 154-172.
- Tager-Flasberg, H. (1999). A Psychological approach to understand the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, 11(4), 325-334
- Tager-Flusberg H. (2003). Language and communicative deficits and their effects on learning and behavior. In Prior, M. (Ed). *Asperger Syndrome: Behavioral And Educational Aspects* (pp.85–103).New York: Guilford Press
- Tager-Flusberg, H. and Caronna, E. (2007). Language disorders: Autism and other developmental disorders. *Pediatr Clin N Am*54, 469-481.
- Tekin-İftar,E., ve Kırcaali-İftar, G.(2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (3.baskı)*. Ankara:Nobel.

- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar (1.baskı)*. Türk Psikologlar Derneği: Ankara.
- Thorp, D. M., Stahmer, A. C., and Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 25(3), 265-282.
- Tood, S.(2017). *Otizm spektrum el kitabı* (Ü. Pişkin Abidoğlu, ř. Sevinç ve S .Redif, Çev.). Palme: Ankara.
- Turkington, C., Anan, R. (2007). The encyclopedia of autism spectrum disorders. Web site: www.books.google.com.tr adresinden 23 Mayıs 2019 tarihinde edinilmiştir.
- U. S. Centers for Disease Control and Prevention-CDC (2012). Autism spectrum disorder data and statistic: Prevalence. 06 Eylül 2019 tarihinde <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> adresinden indirilmiştir.
- Vaughn, S., Bos, C. S., and Schumm, J. S. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. Allyn and Bacon.
- Ventola, P. E., Yang, D., Abdullahi, S. M., Paisley, C. A., Braconnier, M. L. ve Sukhodolsky, D. G. (2016). Brief report: reduced restricted and repetitive behaviors after pivotal response treatment. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(8), 2813-2820.
- Volkmar, F. R., Rogers, S., Paul, R., & Pelphrey, K.A. (2014). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (4th ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Wong, C. (2013d). *Pivotal response training (PRT) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fetting, A. Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., and Schultz, T. R. (2013). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group

Whalen, C., and Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child psychology and psychiatry*, 44(3), 456-468.

World Health Organization. (1992). WHO Expert Committee on Rabies: eighth report. In *WHO expert committee on rabies: eighth report*.

World Health Organization (1993) The ICD-10 Classification Of Mental And Behavioural Disorders. Diagnostic criteria for research. WHO, Geneva.

EKLER

EK-A: Gönüllü Olur Formu

Sizi “Sınıf İçi Temel Tepki Öğretiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İfade Edici Dil Becerileri Üzerine Etkisi” başlıklı bir **araştırmaya** davet ediyoruz ve araştırmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. İsterseniz bu bilgileri aileniz ve/veya yakınlarınız ile tartışınız. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz. Sınıf-içi temel tepki öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisinin araştırılması amacıyla, Selamiçeşme Mahallesi Mustafa Mazharbey Sokak No:57/1 D:5 sayılı yerde faaliyet gösteren Us Aile, Çocuk Yetişkin Eğitim ve Psikolojik Danışmanlık Merkezinde, hafta da en az bir gün yaklaşık ikişer saat olmak üzere yaklaşık **6 ay sürecek** öğretim ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirilecektir. Bu süreçte çalışmalar video yoluyla kaydedilecek ve bilimsel araştırmalarda kullanılacaktır. Kaydedilen görüntüler bilimsel araştırmalar dışında hiçbir ortamda ve araştırma sürecine dahil olmayan kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılımı gönüllülük esastır ve araştırma süreci devam ederken istediğiniz zaman araştırmadan çekilme hakkınız saklıdır. Araştırmada ve araştırma ile ilişkili çalışmalarda, çocukların isimleri ve kimlik bilgilerine yer verilmeyecektir. **Formu imzalamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır.

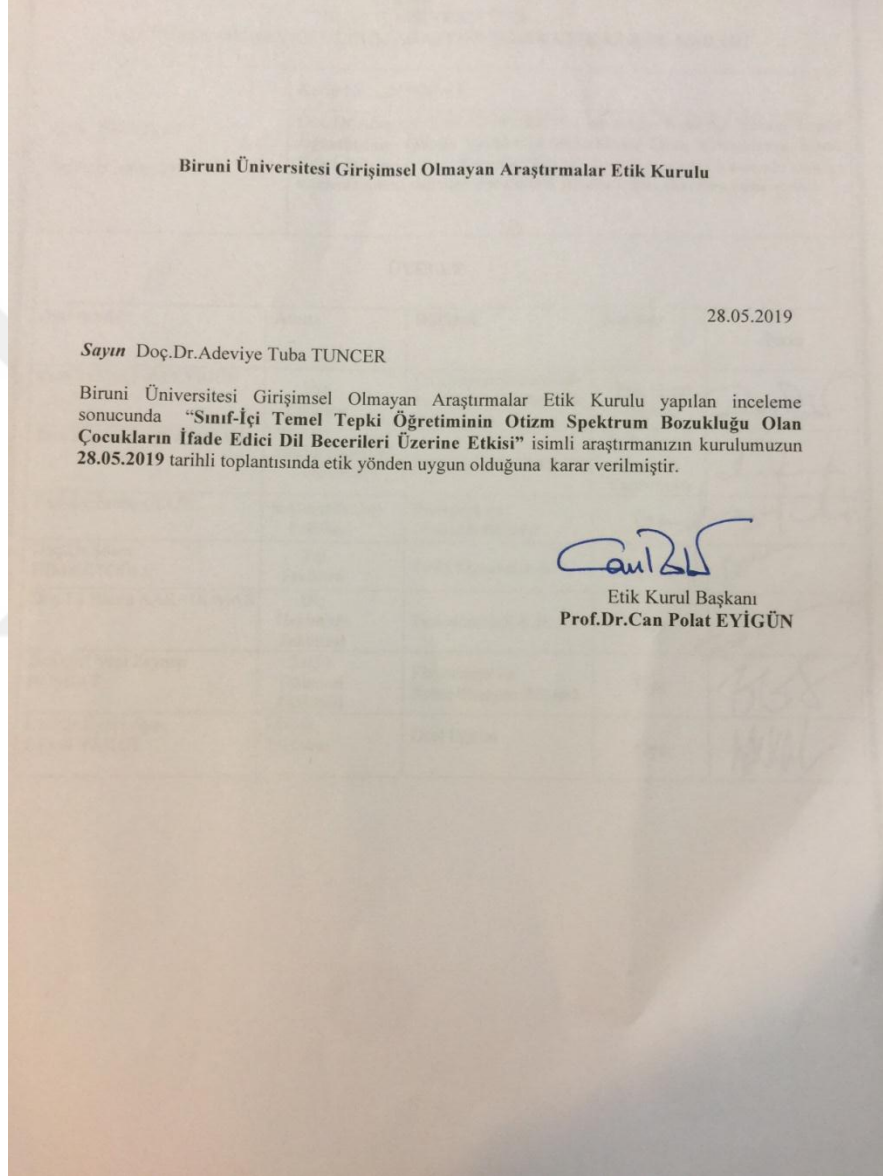
Katılımcının Velisinin Adı Soyadı :

İmza/Tarih :

Sorumlu Araştırmacı:

Doç.Dr.Adeviye Tuba TUNCER

İmza:

EK-B: Etik Kurul Onayı

EK-B'nin devamı

T.C. BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURUL KARARI				
Tarih: 28.05.2019 Toplantı Sayısı:29		Karar No: 2019/29-49 Doç.Dr.Adeviye Tuba TUNCER'in planladığı "Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İfade Edici Dil Becerileri Üzerine Etkisi" konulu araştırma incelendi, yapılan inceleme sonucunda araştırmacının etik yönden uygun olduğuna karar verildi.		
ÜYELER				
Adı soyadı	Alanı	Bölümü	Katılım	İmza
Prof.Dr.Can Polat EYİGÜN	Tıp Fakültesi	Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji A.D	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr.Leman ŞENTURAN	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Hemşirelik Bölümü	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof.Dr.Fatma ÇELİK	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Beslenme ve Diyetetik Bölümü	Üye	
Doç.Dr.Şölen HİMMETOĞLU	Tıp Fakültesi	Tıbbi Biyokimya A.D.	Raportör	
Doç.Dr.Burcu KARADUMAN	Diş Hekimliği Fakültesi	Periodontoloji A.D.	Üye	
Dr.Öğr.Üyesi Zeynep HOŞBAY	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü	Üye	
Dr.Öğr.Üyesi.Ayşe Dilşad YAKUT	Eğitim Fakültesi	Özel Eğitim	Üye	

EK-C: İntihal Raporu

6/13/2019

İntihal Proje Detayları



SINIF-İÇİ TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yazar : Tolga YILDIRIM Sayfa Sayısı : 101 Kelime Sayısı : 18746 Karakter Sayısı : 164432

ORJİNALLİK RAPORU

BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
%10	-	-	-

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü - Otistik çocuklara hayat bilgisi dersi 'ailemiz' teması içinde geçen kavramların öğretiminde semantik (anlamsal) kavram haritalarının kullanımının etkililiği	<%1
2	Ankara Üniversitesi - Kübal'da toplumsal değişme ve öğretmenlik mesleği Teaching profession in the process of social change in cuba	<%1
3	Ankara Üniversitesi - Programlama öğretimindeki ters yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi The effect of flip learning method on the students' academic achievement, computer attitudes and self-directed learning skills in programming language teaching	<%1
4	Gazi Üniversitesi - Gıda sektöründe enerji verimliliği ve enerji yönetimi: Şeker fabrikası örneği Food industry energy efficiency and energy management: The case of sugar factory	<%1
5	Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Zihinsel yetersizliği olan bireylere tarım becerilerinin öğretiminde video modelle öğretim yönteminin etkililiği The effectiveness of video modelling in teaching farming skills to individuals with intellectually disabled	<%1
6	Anadolu Üniversitesi - Otizmli bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması A comparison of social stories with and without video modeling in teaching how to respond to lures of strangers to individuals with autism	<%1
7	Marmara Üniversitesi - Geliştirilmiş bütünleştirici modelin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ifade ettikleri kelime ve hece sayısının artırılmasındaki etkililiği The efficiency of enhanced milieu teaching to increasing the number of expressed in words and syllables of children diagnosed with autism spectrum disorders	<%1
8	Ankara Üniversitesi - Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların biçim-sözdizimsel dil özelliklerinin incelenmesi Investigation of morphosyntactic language properties of children with autism spectrum disorder	<%1
9	CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (Dergipark) - Sözel Bildiriler	<%1

<https://app.intihal.net/proje/18746-2-1550440347460/164432-177>

EK-C'nin devamı

6/13/2019	10	Internet Source	Intihal Proje Detayları	<%1
11	0 -	Composition of essential oil two medicinal plants (Eucalyptus camaldulensis dehn. and viburnum opulus l.)		<%1
12	WEB -	Internet Source		<%1
13	WEB -	Internet Source		<%1
14	Dokuz Eylül Üniversitesi -	Zihinsel engelli öğrencilere galoş yapma becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği The effectiveness of simultaneous prompting on teaching making overshoe skills to students with mental disabilities		<%1
15		tion skills via paraprofessionals to children with autism spectrum disorder - Okul öncesi düzeydeki otizmli öğrencilere iletişim becerilerinin fırsat öğretimi süreci ile yardımcı personel tarafından öğretiminin etkililiği The effectiveness of incidental teaching to teach functional communication skills via paraprofessionals to children with autism spectrum disorder		<%1
16	Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi (Dergipark) -	Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Kongre Özel Sayı		<%1
17	Kafkas Üniversitesi -	Yeşil pazarlama bağlamında yeşil ürünlere ilişkin tüketici satın alma davranışı Consumer purchasing behavior on green products in the context of green marketing		<%1
18	Adnan Menderes Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi (Dergipark) -	International Meeting on Soil Fertility Land Management and Agroclimatology. Turkey		<%1
19		Okul Çağındaki Çocuklar ile Velilerinin Diş Fırçalama Alışkanlıklarının Karşılaştırılması		<%1
20	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi -	Algılanan anne baba tutumlarının ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ile ilişkisinin incelenmesi The investigation of the relationship between perceived smartphone addiction of adolescent parents of the perception of mothers		<%1
21	Yeditepe Üniversitesi -	The role of children on family purchase decision-making process Çocukların aile satın alma karar sürecindeki rolleri		<%1
22	Ondokuz Mayıs Üniversitesi -	Meyve sularındaki C vitamininin spektrofotometrik olarak tayini Spectrophotometric determination of vitamin C in fruit juices		<%1
23	Çukurova Üniversitesi -	Riske Maruz Değer Yöntemi ile İSG Risklerinin Yönetimi Risk Management of Occupational Health And Safety Risks With Value At Risk Method		<%1
24	İstanbul Teknik Üniversitesi -	Kent içi lojistik İstanbul için bir uygulama Urban logistics an application for İstanbul		<%1
25	Ankara Üniversitesi -	Annelerin öz yeterliklerinin ve 60-72 aylık çocuklarıyla olan etkileşimlerinin incelenmesi An investigation of self efficacy among mothers of 60-72 months children and their parent child interactions		<%1
26	Gazi Üniversitesi -	Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempolarına göre benlik algılarının incelenmesi Analyzing the self perception of 5-6 year old pre-		<%1

EK-C'nin devamı

6/13/2019	27	Intihal Proje Detayları	<%1
		Yapılandırılmış iletişim gridi tekniğinin öğrenci performansını ölçme süreci açısından etkililiğinin incelenmesi An investigation into the effectiveness of structural communication grid technique on the student performance in the aspect of measurement process	<%1
	28	Gazi Üniversitesi - Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi(Ankara ili örneği) Examining the relationship between leadership behaviours and personality of the preschool teachers according to various variables (Ankara province sample)	<%1
	29	Eğitim Bilimleri Enstitüsü - 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Yüzdeler Konusunda Sayı Duyularının İncelenmesi	<%1
	30	İstanbul Bilim Üniversitesi - Moxo yetkinlere yönelik çeldirici sürekli performans testinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda değerlendirme aracı olarak kullanılması Moxo adult distractor-continuous performance test as an assessment tool in attention deficit hyperactivity disorder	<%1
	31	Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi - Grafik Düzenleyicilerin Otizmlı Öğrencilere Fen Bilgisi Kavramlarının Öğretimindeki Etkililiği	<%1
	32	Ege Üniversitesi - Postpartum döneme uyumun kadınların cinsel yaşam kalitesine etkisinin incelenmesi Effect of adaptation to postpartum period on the quality of sexual life of woman	<%1
	33	t ile problemlili internet kullanımı arasındaki ilişkide sosyal medya tutumlarının aracılık rolü A mediator role of social media attitudes on the relationship of problematic internet use with social safeness and pleasure in adolescents - Ergenlerde sosyal güvende hissetme ve memnuniyet ile problemlili internet kullanımı arasındaki ilişkide sosyal medya tutumlarının aracılık rolü A mediator role of social media attitudes on the relationship of problematic internet use with social safeness and pleasure in adolescents	<%1
	34	Necmettin Erbakan Üniversitesi - Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiği The effectiveness of the teacher's competency training program for teachers who teach students with specific learning difficulties	<%1
	35	ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü - Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin ilişki davranışları ve kullandıkları politik taktiklerin incelenmesi	<%1
	36	Fırat Üniversitesi - Obsesif kompulsif kişilik bozukluklu bireylerde anterior singulat korteks ve kaudat çekirdek hacimleri ve klinik değişkenlerle ilişkisi Anterior cingulat cortex and caudat nucleus volumes in patient with obsessive-compulsive personality disorder	<%1
	37	İstanbul Üniversitesi - Modern psikososyoklinik etmenlerin eseri 'antidepresan kullanım bozukluğu/bağımlılığı' ve tıp etiği prensiplerince değerlendirilişi 'antidepressant use disorder/dependence' as A result of modern psychosocioclinical factors and its assessment by principles of medical ethics	<%1
	38	ESOGÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü - Şizofreni hastalığı ile plazminojen aktivatör inhibitör-1 geni (pai-1) 4g/5g polimorfizmi arasındaki ilişkinin araştırılması	<%1
	39	Anadolu Üniversitesi - Otistik spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların ailelerine yönelik bir psikoeğitimsel grup programının ebeveynlerin bazı psikolojik değişkenleri üzerindeki etkisi Effects of psycho-educational group program on the some psychological variables	<%1

EK-C'nin devamı

6/13/2019	40	İntihal Proje Detayları	<%1
		<p>Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara mutfak araç isimlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği: Çoklu örnekler yaklaşımı uygulaması The effectiveness of simultaneous prompting on teaching naming kitchen tools to students with developmental disabilities: A multiple exemplar approach instruction</p>	
	41	<p>/span> - Rehberlere dayalı önlem ve bakım paketlerinin yoğun bakım ünitesinde santral venöz kateter enfeksiyonları üzerine etkisi The effect of care bundles based on guidelines over the central venous catheter infections in an intensive care unit</p>	<%1
	42	<p>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi - Burdur yöresindeki kedi ve köpeklerde batı nil virus enfeksiyonunun serolojik olarak araştırılması Serological investigation of west Nile virus (WNV) infection in cats and dogs in the Burdur district</p>	<%1
	43	<p>HiperKitap - Konya : Eğitim Akademi Yayınevi - Bir aygıt olarak halkla ilişkiler ve araçları</p>	<%1
	44	<p>Karadeniz Teknik Üniversitesi - Web tabanlı grafik örgütleyici yazılımının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi Designing, developing and evaluating web based graphic organizer software</p>	<%1
	45	<p>Dokuz Eylül Üniversitesi - Bipolar bozukluk (BD) olgularında CALHM1 (Kalsiyum Homeostaz Düzenleyici Faktör) geninin SNP (Mutasyon/Polimorfizm) ler yönünden incelenmesi Examination of the gene CALHM1 (Calcium Homeostasis Modulator Factor) in terms of SNPS (Mutation/Polymorphism) in patients with bipolar disorder (BD)</p>	<%1
	46	<p>Gazi Üniversitesi - Otizimde hareket eğitiminin sosyal beceriler üzerindeki etkisi The effects of movement education upon social skills in autism</p>	<%1
	47	<p>Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Otizm spektrum bozukluğu ile otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireylerin ebeveynlerinin depresyon düzeyleri arasındaki ilişki The relationship between autism spectrum disorder and the depression levels of the parents of individuals with autism spectrum disorder</p>	<%1
	48	<p>WEB - Internet Source</p>	<%1
	49	<p>WEB - Internet Source</p>	<%1
	50	<p>Gazi Üniversitesi - Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerileri Mainstream students related to the teaching-education instructional opinions and recommendations made of social studies teacher</p>	<%1
	51	<p>WEB - Internet Source</p>	<%1
	52	<p>WEB - Internet Source</p>	<%1
	53	<p>Çukurova Üniversitesi - Otitik çocuklarda kızamık, kızamıkçık, kabakulak antikorları Measles, mumps, rubella antibodies in autistic children</p>	<%1
	54	<p>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi - Kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması A scale development study of social acceptance levels for disabled students who integrated primary</p>	<%1

EK-C'nin devamı

6/13/2019	55	Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması An investigation of level of implementation of education activities determined by ministry of education for inclusive students in general classrooms	<%1
	56	0 - Olumlu miras sözleşmesi	<%1
	57	Ege Üniversitesi - Web destekli fen bilgisi öğretiminin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin performans düzeyi ve akademik başarılarına etkisi The effect of web supported science education on the academic success and performance level of 7th grade elementary students in mainstreaming education	<%1
	58	Marmara Üniversitesi - Otizmli çocukların tıbbi tanılama süreçlerine ilişkin ailelerin ve tanılamada görev alan uzman doktorların görüşlerinin incelenmesi Investigation of opinions of the families in the process of diagnosis and opinions of the medical doctors who involved in the diagnosis of the children with autism	<%1
	59	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi - Özel eğitim sınıflarında/okullarında öğrenim gören hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencisi bulunan velilerin özel eğitimden beklenti düzeyleri (Sivas ili örneği) Special education expectation levels of the parents of the literature in a light level of mental learning with a learning in special education classes / schools (Sample of Sivas)	<%1
	60	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Dergipark) - Effectiveness of Video Modeling in Teaching Following Public Direction Signs for Students with Autism Spectrum Disorders	<%1
	61	ANKEM Dergisi - HASTANE İNFEKSİYONU ETKENİ OLAN PSEUDOMONAS AERUGINOSA SUŞLARININ YILLARA GÖRE ANTİBİYOTİK DUYARLILIKLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	<%1
	62	Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması Comparing the effects of mother developed and delivered social stories and video modeling intervention on teaching children with Autism spectrum disorders	<%1
	63	0 - 0	<%1
	64	- OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI (OÇİDEP) EĞİTMENLERİNİN OÇİDEP'E İLİŞKİN ALGILARI	<%1
	65	Anadolu Üniversitesi - Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne babaların yaşam deneyimlerine derinlemesine bakış A comprehensive look into the experiences of parents whose children have autism spectrum disorder	<%1
	66	Gazi Üniversitesi - Diyarbakır ilinde yaşayan görme yetersizliği olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı becerileri ile yürütücü işlev becerilerinin karşılaştırılması A comprision of theory of mind and executive functions in children with visual impairments and typically developing children living in Diyarbakır	<%1
	67	Gazi Üniversitesi - Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri ve anne - çocuk etkileşimi üzerindeki etkililiği The efficacy of Responsiv Teaching (RT) program on social interaction skills and mother – child interactions of children with autism spectrum disorders	<%1

EK-C'nin devamı

6/13/2018	Intihal Proje Detayları	
68	Down sendromlu çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen doğal öğretime dayalı erken müdahale (Dödem) programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkililiği The effectiveness of an early intervention program based on naturalistic teaching for parents of children with down syndrome on parents and their children	<%1
69	Ege Eğitim Dergisi (Dergipark) - Otizmlı Çocuğa Sahip Olan Ebeveynlerin Çocuklarının Günlük Yaşam Özellikleri, Günlük Oyun Etkileşimleri, Problem Davranışlar ve İletişim Stilllerine İlişkin Görüşleri	<%1
70	Selçuk Üniversitesi - Kaynak temelli teori bağlamında üretim ve pazarlama stratejilerinin işletme performansı üzerine etkisi: Türkiye'de faaliyet gösteren yabancı sermayeli şirketlerde bir uygulama The effect of manufacturing and marketing strategies on the performance of the enterprises in the context of resource based theory: An implementation in the companies with foreign capital which have operations in Turkey	<%1
71	Karadeniz Teknik Üniversitesi - Tapu ve kadastro web servisleri örneğinde, servis yönelimli analiz ve tasarım metodolojisi geliştirilmesi Developing a service oriented analysis and design methodology in the example of cadastral web services	<%1
72	WEB - Internet Source	<%1
73	Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri - Sosyal becerilerin öğretiminde temel tepki öğretimiyle yürütölen araştırmaların incelenmesi	<%1
74	Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi (Dergipark) - Engelliler için Dolaşım Senaryosu "Konya Kent Plaza AVM Örneği"	<%1
75	Temel Tepki Öğretimi-TTÖ (Pivotal Response Treatment-PRT) ile gerçekleştirilen etkililik araştırmalarının betimsel analizi	<%1
76	Erciyes Üniversitesi - Görme engellilerin ana dili eğitiminde kavram geliştirme süreçleri Concept devolepment process of visually impaired in mother tongue education	<%1
77	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Faköltesi Dergisi (Dergipark) - Psikolojik Yardım Alma Nedeniyle Sosyal Damgalanma, Denetim Odağı, Kendini Damgalama ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkiler	<%1
78	WEB - Internet Source	<%1
79	İstanbul Üniversitesi - Otistik çocukların aileleri: Nörobilişsel ve klinik bulgular Parents of autistic children: Neurocognitive and clinical findings	<%1
80	Selçuk Üniversitesi - Dünya tekstil sektöründe Türk yatırımlarının karşılaştırmalı rekabet analizi: Polonya örneği A comparative compattitive analysis of Turkish investments in the global textile industry: A sample of Poland	<%1
81	WEB - Internet Source	<%1
82	WEB - Internet Source	<%1
83	Firat Üniversitesi - İbrahim Alaettin Gövsa hayatı, şiirleri	<%1

EK-C'nin devamı

6/13/2019	96	Intihal Proje Detayları	<%1
		Zihin yetersizliği olan öğrencilere görsel-işitsel teknolojilerle sunulan tablet bilgisayar öğretim programının etkililiği Effectiveness of tablet computer instruction program (tacip) presented via audio-visual technologies on teaching the use of tablet computer to students with intellectual disability	<%1
	97	Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan programın etkililiği Teaching functional reading skills to children with autism via tablet PC program	<%1
	98	Akdeniz Üniversitesi - Yedinci sınıf denklemler konusunda akran değerlendirme uygulamasının öğrencilerin matematik başarısına etkisi The effects of peer assessment application on seventh grade students' mathematical achievements in the teaching of equations	<%1
	99	Ankara Üniversitesi - Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması Identifying and classifying the readability levels of the turkish texts	<%1
	100	Marmara Üniversitesi - Yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda sorunlu yeme davranışları Problem eating behaviors in children with pervasive developmental disorder	<%1
	101	Çağ Üniversitesi - Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda otistik belirtilerin incelenmesi-Adıyaman ili örneği- Evaluation of autistic symptoms in children with attention deficit/hyperactivity disorder -Sample of Adıyaman province-	<%1
	102	Marmara Üniversitesi - Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Study on the linguistic equivalence, validity and reliability of the Playground Observation Checklist	<%1
	103	Ergonomi (Dergipark) - SAĞLIK SEKTÖRÜNDE ZİHNSEL İŞ YÜKÜ DEĞERLENDİRMESİ VE BİR UYGULAMA	<%1
	104	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi - Anasınıfına devam eden çocuklara zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi Investigating the effects of creative drama activities to attain mental skills on children attending the preschool	<%1
	105	WEB - Internet Source	<%1
	106	Marmara Üniversitesi - Görme engeli olan çok engelli çocuklar için etkili olan pekiştirici değerlendirme yönteminin belirlenmesi Identification of the effective reinforcer assessment procedure for children who have visual impairments with multiple disabilities	<%1
	107	Anadolu Üniversitesi - Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği The effectiveness of video modelling on teaching the skill of street-crossing using overpass to children with autism spectrum disorder	<%1
	108	WEB - Internet Source	<%1
	109	Anadolu Üniversitesi - Öğretmen adayları tarafından yüksek ve düşük uygulama güvenirliği ile sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması Comparison of effectiveness and efficiency of pre-service teacher delivered constant time delay with high and low treatment integrity	<%1

EK-C'nin devamı

6/13/2014	110	ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE EĞİTİM İŞLEMİNİN ÖĞRETİMİNDE TABLET BİLGİSAYAR ARACILIĞI İLE SUNULAN ANIMASYON PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ	<%1
	111	tion that evolved in preverbal with the vocabulary set of children who show normal development, have autistic spectrum disorder and have developmental delay - Normal gelişim gösteren, otistik spektrum bozukluğu olan ve gelişimsel gecikmesi olan çocukların söz öncesi gelişen sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisinin incelenmesi Study on relation of symbolic behaviors and communication that evolved in preverbal with the vocabulary set of children who show normal development, have autistic spectrum disorder and have developmental delay	<%1
	112	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Ayrık denemelerle öğretimin çevrimiçi sunulan aile eğitim programıyla kazanımının incelenmesi Analysis of acquisition of training programs presented online to parents by discrete trial training	<%1
	113	Anadolu Üniversitesi - Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere para kullanarak ürün satın alma becerisinin öğretiminde sonraki lira stratejisinin etkililiği The effectiveness of next lira strategy in teaching purchase product skill with using money for students with developmental disabilities	<%1
	114	Sakarya University Journal of Education (Dergipark) - Temel Eşleme Becerilerinin Öğretiminde Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ) Süreci	<%1
	115	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi - Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (Oka2dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi The impact of reading fluency and comprehension supplemental education program (Oka2dep) on reading skills of students with specific learning disabilities	<%1
	116	Kastamonu Eğitim Dergisi (Dergipark) - ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ ÇEVİRİMİ ANKETİ SONUÇLARININ ANALİZİ	<%1
	117	Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Zihin engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği The effectiveness of teaching with simultaneous prompting at the teaching of the spangle processing skill to the design on the fabric of individuals with mental retarded	<%1
	118	Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin madeni paraları öğrenmelerinde zihinsel yetersizliği olan bir akran tarafından sunulan eşzamanlı öğretimin etkililiği Effectiveness of an intellectual disability peer delivered simultaneous prompting on learning coins of students with intellectual disabilities	<%1
	119	Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Zihinsel yetersizliği olan çocuklara adı söylenen kesrin resimli kart üzerinde gösterilmesi becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği The effectiveness of constant time delay instruction in teaching the skill of showing the told fraction on the picture cards to individuals with mental deficiency	<%1
	120	WEB - Internet Source	<%1
	121	WEB - Internet Source	<%1
	122	Kocaeli Üniversitesi - Toplam kalite yönetiminin içinde kalite çemberlerinin yeri ve perakende sektöründe bir uygulama örneği The place of quality circles in total quality management and an example of application in retail sector	<%1

EK-C'nin devamı

6/13/2019	23	Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkililiği The effects of schema-based instruction on the mathematical word problem solving skills of children with mental retardation	<%1
	124	Gazi Üniversitesi - Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisi The effect of the psychosocial development-based education program on the emotional intelligence and skills of problem solving of the children in pre - schoolclasses	<%1
	125	Bahçeşehir Üniversitesi - Bankalardaki performans değerlendirme sisteminin örgütsel bağlılığa etkileri The effects of organizational performance evaluation system on organizational context	<%1
	126	İstanbul Üniversitesi - Henoch-schönlein purpurasında mikoplazmal enfeksiyonların rolü The role of mycoplasma infection in henoch-schonlein purpura	<%1
	127	WEB - Internet Source	<%1
	128	Kocaeli Üniversitesi - Hemiplejik serebral palsili çocukların antebraçium, manus ve art. radiocarpalis'lerinin antropometrik parametreleri ile el kavrama kuvveti arasındaki ilişkinin incelenmesi Investigate the relationship between hand grip strengths and the anthropometric parameters of articulationes radiocarpalis and manus, antebraçium of the children with hemiplegic cerebral palsy (hcp)	<%1
	129	- Avrupa Birliği azınlık politikalarının Türkiye'nin birliğe üyelik sürecine etkileri The effects of European Union?s minority politics to the process of Turkey?s membership to the union	<%1
	130	Yıldız Teknik Üniversitesi - Anaokulu ve ilkököl birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimleri açısından ilkökula hazır oluş düzeylerinin karşılaştırılması Comparison of school readiness levels of kindergarten and first grade children at 60-71 months in terms of their mental-language development	<%1
	131	Dokuz Eylül Üniversitesi - 2010-2015 yılları arasında 3. basamak ulusal yenidoğan taraması kapsamında değerlendirilen ve işitme kaybı belirlenen bebeklerin izlem bulguları Follow-up indications of the infants that had been evaluated and been discovered to have hearing loss within the 3RD level national newborn screening between the years 2010 and 2015	<%1
	132	Ankara Üniversitesi - Dil gelişiminde gecikme gösteren çocukların annelerinin çocuğa yönelik dil kullanım özelliklerinin incelenmesi Investigation of mothers? child directed language properties to their children with language delay	<%1
	133	Okan Üniversitesi - Bel ağrılı hastalarda fonksiyona yönelik bantlama uygulamasının etkinliği Efficiency of function-oriented taping application in low back pain patients	<%1
	134	Anadolu Üniversitesi - İşitme kaybı ile otizm spektrum bozukluğunun birlikte görüldüğü 0-6 yaş çocukların tanı, değerlendirme ve müdahale süreçlerinin incelenmesi Investigating the diagnosis, assessment and intervention process of children 0-6 years of age who have comorbidity of hearing loss and autism spectrum disorders	<%1
	135	Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri Determining the prevention and intervention strategies carried out by primary school teachers intended for the problem behaviors encountered on inclusive students	<%1

EK-C'nin devamı

6/13/2019	136	Initial Project Details	<%1
		Does Emotionally Intelligent Coach Predict Better Communication Skills in Your Football Team?	
	137	Anadolu Üniversitesi - Eve dayalı olarak gerçekleştirilen etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği Effectiveness of home-based responsive teaching (RT) early intervention program on children with autism spectrum disorder and their mothers	<%1
	138	Anadolu Üniversitesi - Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara video oyunu oynama becerisinin öğretiminde video ile kendine model olmanın etkililiğinin belirlenmesi Investigating the effectiveness of the video self-modeling on teaching video game skill for children with autism spectrum disorders	<%1
	139	Ankara Üniversitesi - Okul öncesi dönemde sözel olmayan otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların söz öncesi becerilerinin gelişiminde anne yanıtlıyıcılığının etkisinin boylamsal incelenmesi An investigation on the effect of maternal responsiveness on preverbal skill gains in children with nonverbal autism spectrum disorder in the preschool period	<%1
	140	Anadolu Üniversitesi - Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi Describing the diagnosis process of children with mental retardation	<%1
	141	Gazi Üniversitesi - Karşılıklı taklit eğitiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların taklit becerileri üzerinde etkililiğinin belirlenmesi Determining the effectiveness of reciprocal imitation training on imitation skills of children with autism spectrum disorders	<%1
	142	Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Zihinsel yetersizliği olan bireylere bankamatikten para çekme becerisinin öğretiminde bilgisayar destekli video öğretiminin etkililiği The effects of computer-based video instruction in teaching skill of money withdrawal from atms to individual with intellectual disabilities	<%1
	143	http://arxiv.org - Internet Source	<%1
	144	Anadolu Üniversitesi - Otizmlili bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği The effectiveness of teaching to joint attention behaviors used during dual conversation by least-to-most prompting to individuals with autism spectrum disorder	<%1
	145	Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi - GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE PARA KULLANARAK ÜRÜN SATIN ALMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNDE BİR LIRA DAHA STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ	<%1
	146	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi - İşitme engelli sporcuların sürekli dikkat becerilerinin sporcu olmayanlarla karşılaştırılması Comparison of sustained attention skills of deaf athletes and non-athletes	<%1
	147	tion skill to those children who have autism spectrum disorder - Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin belirlenmesi Determining the opinions and suggestion of special training teachers in respect of providing communication skill to those children who have autism spectrum disorder	<%1
	148	Anadolu Üniversitesi - Etkileşime dayalı erken eğitim programının (edep) gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneler üzerindeki etkililiği The effectiveness of responsive teaching early intervention program on children with developmental disabilities and their	<%1

EK-C'nin devamı

6/13	149	Pivotal Response Teaching for Children with Autism Spectrum Disorders: An Overview*	<%1
	150	tion skills of health care workers (sample of Konya province) - Sağlık çalışanlarında iletişim becerileri (Konya ili örneği) Communication skills of health care workers (sample of Konya province)	<%1
	151	Marmara Üniversitesi - Otizm spektrum bozukluğu olan 7. sınıf kaynaştırma öğrencilerine fen bilgisi deneylerinin öğretiminde video-destekli resimli etkinlik çizelgesinin etkililiği Effects of video enhanced activity schedules on teaching science experiments to the inclusion students with autism enrolled in seventh grade	<%1
	152	0 - 0	<%1

EK-D: Otizm Davranış Kontrol Listesi

Otizm Davranış Kontrol Listesi

EK 1

ABC KAYIT FORMU

YÖNERGE: Çocuğu en iyi tanımlayan ifadenin karşısındaki sayıyı daire içine almız. İfade çocuğu tanımlamıyorsa boş bırakınız.

	Duyusal	İlişki Kurma	Beden ve nesne kullanımı	Dil becerileri	Sosyal ve öz bakım
Kendi etrafında uzun süre döner			4		
Basit bir işi öğrenir fakat çabucak unuttur					2
Sosyal/çevresel uyaranlara çoğu zaman dikkat etmez		4			
Basit emirleri bir kere söylendiğinde yerine getirmez (otur, buraya gel, ayağa kalk gibi)				1	
Oyuncakları uygun şekilde kullanmaz (örn. tekerlekleri döndürür)			2		
Öğrenme sırasında görsel ayırt etmesi zayıftır (büyüklük, renk ya da pozisyon gibi bir özelliğe takılır kahr)	2				
Sosyal güllümsemesi yoktur		2			
Zamirleri ters kullanır (ben yerine sen)				3	
Belirli nesnelere bırakmamak için ısrar eder			3		
İşitmiyor gibi görünür, bu nedenle bir işitme kaybı olduğu kuşkusu uyandırır	3				
Konuşması detone ve aritmiktir				4	
Kendi kendine uzun süre sallanır			4		
Kendisine uzatıldığında kollarını uzatmaz (ya da bebekken uzatmazdı)		2			
Günlük programındaki/çevredeki değişikliklere aşırı tepkiler verir					3
Başka insanların arasındayken çağrıldığında kendi ismine tepki vermez (Ayşe, Can, Zeynep)				2	
Kendi etrafında dönme, parmak ucunda yürüme, el çırpma gibi davranışları keserek birden bağırır ve ani hareketler yapar			4		
Başka insanların yüz ifadelerine ve duygularına tepkisizdir		3			
"Evet" veya "ben" sözcüklerini nadiren kullanır				2	
Gelişimin bir alanındaki özel yetenekleri zeka geriliği kuşkusu dışı niteliktedir					4
Yer bildiren sözcükleri içeren basit emirleri yerine getirmez ("topu kutunun üstüne koy" ya da "topu kutunun içine koy" gibi)				1	
Bazen yüksek bir sese sağır olduğunu düşündürdüresine "irkilme" tepkisi göstermez.	3				
Ellerini amaçsızca sallar			4		
Büyük öfke nöbetleri ya da sık sık küçük öfke nöbetleri geçirir					3
Göz temasından aktif bir şekilde kaçınır		4			
Dokunulmaya ya da tutulmaya karşı koyar		4			
Bazen, çürükler, kesikler ve iğne yapılma gibi acı verici uyaranlara hiç tepki vermez	3				
Gergin ve kucaklanması güçtür (şimdi ya da bebekken)		3			
Kucaklandığında pelte gibidir (sarılmaz, tutunmaz)		2			
İstedığı şeyleri göstererek elde eder				2	
Parmak uçlarında yürür			2		

EK-D (devamı)

YILMAZ IRMAK VE ARK.

Başkalarını ısırarak, vurarak, tekmeleyerek incitir					2
Cümleleri defalarca tekrarlar					3
Oyun oynarken başka çocukları taklit etmez		3			
Gözlerine parlak bir ışık tutulduğunda genellikle gözlerini kırpmaz	1				
Başını vurarak, ellerini ısırarak kendine zarar verir			3		
İhtiyaçlarının hemen yerine getirilmesini ister, bekleyemez					2
İsmi söylenen beş nesneden daha fazlasını işaret ederek gösteremez					1
Hiç arkadaşlık ilişkisi geliştiremez		4			
Bir çok sese kulaklarını kapatır	4				
Sık sık nesnelere döndürür, çevirir ve çarpar			4		
Tuvalet eğitimine ilişkin sorunları vardır					1
İsteklerini ve ihtiyaçlarını belirtmek için ya hiç konuşmaz ya da bir günde kendiliğinden kullandığı sözcük sayısı beşi geçmez.					2
Çoğunlukla korkar ya da çok kaygılanır		3			
Gün ışığı karşısında gözlerini kısar, kaşlarını çatır ya da gözlerini kapatır	3				
Yardımsız kendisi giyinemez					1
Sesleri ya da sözcükleri sürekli tekrar eder					3
Bakışları insanları "delip geçer"		4			
Başkalarının cümlelerini ya da sorularını tekrarlar					4
Çoğunlukla çevresindekilerin ve tehlikeli durumların farkında değildir					2
Canstız şeylerle oynamayı ve zaman geçirmeyi tercih eder					4
Çevresindeki nesnelere dokunur, koklar ve/veya tadar.			3		
Yeni bir kişiyle karşılaştığında sıklıkla hiç bir görsel tepki vermez	3				
Nesneleri sıralama gibi karmaşık ritüeller içine girer			4		
Çok zarar vericidir, oyuncaklarını ve ev eşyalarını kısa zamanda kırar			2		
Gelişimsel gecikme belirtileri 30. ayda ya da daha önce ortaya çıkmıştır.					1
Gün içinde kendiliğinden, iletişimi başlatmak için kullandığı ifadelerin sayısı otuzu geçmez.					3
Uzun süreler boşluğa bakar	4				
TOPLAM :					

EK-E: Bilgi Toplama Formu

FORM-3 Bilgi Toplama (Gathering Information)

Öğrenci: _____ Yardıma ihtiyacınız var! _____ ile ilgili tecrübelerinizi biliyoruz _____ sınıfımıza hoş bir şekilde karşıladığımızda daha yararlı olabilir. ___ hoşlandığı şeyleri bize anlatmanız sadece birkaç dakikanızı alır. Lütfen, açık olun. Biz bu bilgileri ___ sınıftaki etkinliklere ilgi duymasını ve öğrenmesini sağlamak için kullanacağız. Yardıma için çok teşekkürler. Dolduran Kişi: _____ Öğrenci ile olan ilişkisi: _____ Öğrencinin Neden Hoşlanır: _____			
Ne	Nasıl	Ne Kadar? (3=yüksek)	Ne zaman
Örneğin: bilgisayarda oyun oynuyor (harflerle oyun)	Küçük ve büyük harfleri birbirine eşlemeden hoşlanır (sadece tek başına; paylaşmaktan hoşlanmaz)	1 ② 3	Sabah veya yemek teneffüslerinden sonra sınıfa geri dönerken iyi olur.
Örneğin; mısır unlu kraker	Yarım veya tüm krakerler; düzgün şekilde yani eşit olmayan biçimde bölünen krakerler	1 2 ③	Her zaman
		1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
		1 2 3	
Belirtmek	istediğimiz	herhangi	bir yorum veya
özellik? _____ _____ _____			

Otizmlili Çocuklara Yönelik Sınıf-İçi Temel Tepki Öğretimi (CPRT), Aubyn C. Stahmer, Jessica Suhrheinrich, Sarah Reed, Laura Schreiber ve Cynthia Bolduc tarafından yazılmış olup, kitabın çevirisi Doç. Dr. Yasemin Turan ve Yrd. Doç. Dr. Özcan Karaaslan tarafından gerçekleştirilmiştir. Kitabın telif hakları The Guilford Press'e aittir. Bu el notlarına ilişkin fotokopilerin izni, kişisel kullanımı bu kitabın satılmasına tabiidir (detay için kitabın telif hakları sayfasına bakınız).

EK-F: Soru Setleri Kayıt Formu

Tarih		Oturum sayısı		Çocuk adı:		
		kim	ne yapıyor	neden	nerede	ne zaman
1	Meslekler					
2	doktor					
3	diş hekimi					
4	can kurtaran					
5	aşçı					
6	eczacı					
7	polis					
8	çiftçi					
9	itfaiyeci					
10	garson					
	arıcı					
Tarih		Oturum sayısı		Çocuk adı:		
		ne	neden	nerede	ne zaman	kim
1	Hayvanlar					
2	tavşan					
3	maymun					
4	arı					
5	fare					
6	köpek					
7	kedi					
8	at					
9	koyun					
10	zürafa					
	tavuk					
Tarih		Oturum sayısı		Çocuk adı:		
		ne	neden	nerede	ne zaman	kim
1	eşyalar					
2	kalem					
3	şampuan					
4	kumanda					
5	bere					
6	diş fırçası					
7	çekiç					
8	traş köpüğü					
9	askı					
10	çatal					
	süpürge					
Doğru cevaplar: (+)		Yanlış cevaplar : (-)				

EK-G: Soru Setlerindeki Kartlarının Soruları ve Cevapları

	Hayvanlar	Ne	Neden	Nerede	Ne zaman	Kim
1	Tavşan	Ne yapıyor? havuç yiyor	Neden havuç yer? Çünkü havuç sever	Nerede yaşar? kafeste	Ne zaman uyur? gece	Kim tavşanı kucağına almış? kız
2	Maymun	Ne yapıyor? muz yiyor	Neden muz yer? Çünkü muz sever	Nerede yaşar? ormanda	Ne zaman uyur? gece	Kim maymunu seviyor? bebek
3	Arı	Ne yapıyor? polen yiyor	Neden polen yer? Çünkü polen sever	Nerede yaşar? kovanda	Ne zaman bal yapar? gündüz	Kim arı kıyafeti giymiş? bebek
4	Fare	Ne yapıyor? peynir yiyor	Neden peynir yer? Çünkü peynir sever	Nerede yaşar? kafeste	Ne zaman uyur? gece	Kim fareyle oynuyor? çocuk
5	Köpek	Ne yapıyor? kemik yiyor	Neden kemik yer? Çünkü kemik sever	Nerede yaşar? kulubede	Ne zaman uyur? gece	Kim köpeği öpüyor? çocuk
6	Kedi	Ne yapıyor? süt içiyor	Neden süt içer? Çünkü süt sever	Nerede uyur? sepette	Ne zaman uyur? gece	Kim kediyle uyuyor? bebek
7	At	Ne yapıyor? saman yiyor	Neden saman yer? Çünkü saman sever	Nerede uyur? ahırda	Ne zaman uyur? gece	Kim ata ot veriyor? teyze
8	Koyun	Ne yapıyor? ot yiyor	Neden ot yer? Çünkü ot sever	Nerede yaşar? ahırda	Ne zaman ot yer? gündüz	Kim oyunu öpüyor? çocuk
9	zürafa	Ne yapıyor? ağaç yiyor	Neden ağaç yer? Çünkü ağaç sever	Nerede yaşar? ormanda	Ne zaman uyur? gece	kim zürafayı seviyor çocuk
10	tavuk	Ne yapıyor? oturuyor	Neden yem yer? Çünkü yem sever	Nerede yaşar? kümeste	Ne zaman uyur? gece	Kim tavuğu kucağına almış? kız

EK-G'nin devamı (1)

	Meslekler	Kim	Ne	Neden	Nerede	Ne zaman
1	Doktor	Bu Kim?	Ne yapıyor?	Neden muayene eder?	Nerede çalışır?	Ne zaman doktora gideriz?
		doktor	muayene ediyor	ilaç vermek için	hastanede	hasta olunca
2	Diş hekimi	Bu Kim?	Ne yapıyor?	Neden muayene eder?	Nerede çalışır?	Ne zaman dişleri çeker?
		Diş doktoru	diş çekiyor	dişler çürüdüğü için	hastanede	dişler çürüyünce
3	Can kurtaran	Bu Kim?	Ne yapıyor?	Neden denizde var?	Nerede çalışır?	Ne zaman çalışır?
		can kurtaran	yüzüyor	kurtarmak için	denizde-havuzda	gündüz
4	Aşçı	Bu Kim?	Ne yapıyor?	Neden yemek yapar?	Nerede çalışır?	Ne zaman çalışır?
		aşçı	yemek yapıyor	acıktığımız için	mutfakta	gündüz
5	Eczacı	Bu Kim?	Ne yapıyor?	Neden ilaç satar?	Nerede ilaç satar?	Ne zaman ilaç satar?
		eczacı	ilaç satıyor	hasta olduğumuz için	eczanede	gündüz
6	Polis	Bu Kim?	Ne yapıyor?	Neden dur der?	Nerede çalışır?	Ne zaman geç der?
		polis	ceza yazıyor	kırmızı ışık yandığı için	karakolda	yeşil ışık yanınca
7	Çiftçi	Bu Kim?	Ne yapıyor?	Neden inek sağar?	Nerede inek sağar?	Ne zaman süt sağar?
		çiftçi	inek sağıyor	süt içmemiz için	ahırda	gündüz
8	İtfaiyeci	Bu Kim?	Ne yapıyor?	Neden yangın söndürüyor?	Nerede duruyor?	Ne zaman yangın söndürüyor?
		İtfaiyeci	yangın söndürüyor	ev yandığı için	merdivende	gündüz
9	Garson	Bu Kim?	Ne yapıyor?	Neden yemek getirir	Nerede çalışır?	Ne zaman çalışır
		garson	yemek getiriyor	yemek yememiz için	lokantada	gündüz
10	arıcı	Bu Kim?	Ne yapıyor?	Neden maske takar?	Nereden balları alıyor?	Ne zaman çalışır?
		arıcı	bal alıyor	arı sokmasın diye	kovandan	gündüz

EK-G'nin devamı (2)

	Hayvanlar	Ne	Neden	Nerede	Ne zaman	Kim
1	Kalem	Ne yaparız?	Neden kalem kullanırız?	Nerede resim yaparız	Ne zaman resim yaparız?	Kim resim yapıyor?
		çizeriz-yazarız	resim yapmak için	masada	zil çalınca	öğrenci
2	Şampuan	Ne yaparız ?	Neden yıkanırız?	Nerede yıkanırız?	Ne zaman yıkanırız?	Kim şampuanla yıkanıyor ?
		yıkanırız	temiz olmak için	banyoda	gece	abi-amca
3	Kumanda	Ne yaparız?	Neden tv açarız?	Kumanda nerede duruyor?	Ne zaman TV izleriz?	Kim kumandayı elinde tutuyor ?
		tv açarız	çizgi film izlemek için	masa da	gece	çocuk
4	Bere	Adam ne giymiş?	Neden bere giyeriz?	Nerede satılır?	Ne zaman giyeriz?	Kim bereyi takmış?
		bere	soğuk olduğu için- kar yağdığı için	mağazada	kışın	asker-abi
5	Diş fırçası	Ne yaparız?	Neden diş fırçalarız?	Nerede fırçalarız?	Ne zaman fırçalarız?	Kim diş fırçalıyor?
		diş fırçalarız	çürümesin diye	banyoda	gece	abla-teyze
6	Çekiç	Ne yaparız ?	Neden çekiç kullanırız?	Nerede duruyor?	Ne zaman çekiçle çakarız?	Kim çekiç kullanıyor?
		çivi çakarız	tamir etmek için	duvarda	gündüz	abi amca
7	Traş köpüğü	Ne yaparız?	Neden köpüğü kullanırız?	Nerede satılır?	Ne zaman traş oluruz?	Kim traş olur?
		yüzümüze süreriz	traş olmak için	markette	sabah	erkekler-abi-baba
8	Askı	Ne yaparız ?	Neden elbise asarız?	Nerede durur?	Ne zaman asarız?	Kim askıyı asıyor?
		elbise asarı	kırışmasın diye	dolapta	gece	kadın
9	Çatal	Ne yaparız?	Neden çatala yeriz?	Çatal nerede durur?	Ne zaman çatal kullanırız?	Kim çatal satar?
		yemek yeriz	elimiz kirlenmesin di	çekmecedede	yemek yerken	abi-amca
10	Süpürge	Ne yaparız?	Neden süpürürüz?	Süpürge nerede duruyor?	Ne zaman süpürürüz	Kim süpürüyor?
		süpürürüz	temiz olmak için	dolabın içinde	kirlenince	teyze-abla

EK-H: Sosyal Geçerlilik Formu

Bilgi verenin adı soyadı:

Çocuğun adı:

Sayın veli;

Sınıf-içi Temel Tepki Öğretiminin(STTÖ) ifade edici dil üzerindeki etkisini inceleyen araştırmamızla ilgili sosyal geçerlilik soruları hazırladık .Bu soruların her birini kendi içinde değerlendirip, objektif bir şekilde cevap vermenizin çalışmamıza katkısı olacaktır.

Teşekkürler.

Tolga YILDIRIM
Araştırmacı
Biruni Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Çalışmamıza başlamadan önce çocuğunuzun gün içerisinde ne, neden, ne zaman, nerede ve kim sorularına ne düzeyde cevap veriyordu/kullanıyordu?
2. Çalışmamızın sona ermesinden sonra çocuğunuzun gün içerisinde ne, neden, ne zaman, nerede ve kim sorularına ne düzeyde cevap vermeye/kullanmaya başladı? Örnek verebilir misiniz?
3. Bu soruları cevaplamaya/kullanmaya başlamasının iletişime etkisi nasıl olmuştur?
4. Sınıf-içi Temel Tepki Öğretimini içeren çalışmamız sona ermeseydi çalışmaya devam etmek ister miydiniz? Neden?
5. Sınıf-içi Temel Tepki Öğretimi ile planlanacak başka bir çalışma olsa gönüllü olarak katılmak ister misiniz? Neden?
6. Sınıf-içi Temel Tepki Öğretimi ile planlanacak herhangi bir çalışmaya çevrenizde OSB'li başka bir yakınınız, tanıdığınız veya devam ettiğiniz kurumlardan irtibatta olduğunuz birileri var ise ya da olsa, onlara da tavsiye eder misiniz? Neden?

EK-I: Bağımlı Değişkeni Ölçmek İçin Hazırlanan Soru Kartları

	Ne	Neden	Nerede	Ne zaman	Kim
Eşyalar (şampuan)	 • Ne yaparız?	 • Neden yıkanırız?	 • Nerede yıkanırız?	 • Ne zaman yıkanırız?	 • Kim şampuanla yıkanıyor?
Meslekler (Doktor)	 • Doktor ne yapıyor?	 • Neden muayene eder?	 • Nerede çalışır?	 • Ne zaman doktora gideriz?	 • Bu kim?
Hayvanlar (arı)	 • Ne yapıyor?	 • Neden polen yer?	 • Nerede yaşar?	 • Ne zaman bal yapar?	 • Kim arı kılığına girmiş?

* 9x13 cm ebatlarında, ayrı ayrı 150 adet kart halinde bulunan, sadece resimlerden oluşan soru kartlarından örnek oluşturması için 15 tanesi tablo halinde sunulmuştur.

ÖZGEÇMİŞ

- Kişisel Bilgileri** Tolga YILDIRIM
22.09.1988
Dinar / Afyonkarahisar
T.C. / Evli-2
Askerlik yapıldı.
- İletişim Bilgileri** Ev Adresi Esenevler Mahallesi Keklik Sokak No: D:Ümraniye/İstanbul
Cep Tel: 0507 858 0067
E-mail: tolgaaayildirim@gmail.com
- Eğitim Bilgileri**
- | | |
|---|-----------|
| İsparta Mürşide Ermumcu Anadolu Öğretmen Lisesi | 2002-2006 |
| Balıkesir Polis Meslek Yüksek Okulu | 2006-2008 |
| Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği | 2008-2012 |
| Biruni Üniversitesi Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans | 2017 - |
- İş Deneyimleri**
- | | |
|---|-------------|
| Beşiktaş İlçe Emniyet Müdürlüğü , Polis Memuru | 2008-2012 |
| Şişli Saadet Ö.E.Mesleki Eğitim Okulu, Öğretmen | 2012-2014 |
| Kadıköy Kazım Karabekir Ortaokulu, Öğretmen | 2014- devam |
- Yabancı Diller** İngilizce ; orta düzey
- Bilgisayar** Microsoft Ofis Programları
- Katıldığı Eğitimler** TODEV 5.İstanbul İstanbul Otizm Eğitim Günleri, İstanbul, 2012
22.Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trabzon, 2012
Disleksi Eğitim Günleri (Kavram MYO), İstanbul , 2014
24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi , Edirne, 2014

- Çocuk Gelişim Testleri Uygulayıcı Eğitimi (Kim Psikoloji),
İstanbul, 2014
- Özel Öğrenme Güçlüğü (1.Düzye) Eğitimi(Prof. Dr. Ü. Korkmazlar),
İstanbul, 2014
- Özel Öğrenme Güçlüğü (2.Düzye) Eğitimi (Prof. Dr. Ü.Korkmazlar),
İstanbul, 2015
- Okul Tabanlı Afet Eğitimi 3. Adım Eğitim Semineri, İstanbul , 2015
- Çocuklarda Bilişsel Davranışçı Danışmanlık Eğitimi (Yrd. Doç. Dr.
Nevin Dölek), İstanbul, 2016
- İş Sağlığı ve Güvenliği Kursu, Kadıköy MEM, 2016
- Özgül Öğrenme Güçlüğü Bataryası Uygulayıcı Eğitimi (Doç. Dr. Emel
Erdoğan Bakar), İstanbul, 2017
- Özel Eğitimde Serebral Palsi Çalıştayı, Türkiye Spastik Çocuklar Vakfı
(TSCV), İstanbul, 2017
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyleri Zihin Kuramı Testleri ile
Değerlendirme, Yrd. Doç. Dr. Alev Girli, İstanbul Mayıs 2017
- Otistik Çocukların Eğitiminde Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar, Yrd.
Doç. Dr. Aydan AYDIN, Çapa Tıp Fakültesi, İstanbul, Aralık 2017
- Kartal Özel Eğitim Günleri , İstanbul, Mart 2018
- Kadıköy RAM, Özel Öğrenme Güçlüğü , Mart 2018
- Yankı Yazgan'ın Gözünden Otizm, İstanbul,Nisan 2018
- Biruni ÜniversitesiTanıdan Eğitime Uluslararası Otizm Sempozyumu,
Mayıs, 2018
- Zihin Kuramı, Doç. Dr. Aydan AYDIN, Çapa Tıp Fakültesi, İstanbul,
Aralık 2018
- Özel Öğrenme Güçlüğünde Akıcı Okuma Problemleri ve Öğretimsel
İpuçları (Doç. Dr. Macit Ayhan Melekoğlu), İstanbul, Ocak 2019