

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

**AYRIK DENEMELERLE ÖĞRETİMİN ÇEVİRİMİÇİ SUNULAN  
AİLE EĞİTİM PROGRAMIYLA KAZANIMININ İNCELENMESİ**

**MİNE KIZIR**

**BOLU-2018**

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

**AYRIK DENEMELERLE ÖĞRETİMİN ÇEVİRİMİÇİ SUNULAN**  
**AİLE EĞİTİM PROGRAMIYLA KAZANIMININ İNCELENMESİ**

**Doktora Tezi**

**Hazırlayan**  
**Mine KİZİR**

**Danışman**  
**Doç.Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN**

**BOLU, KASIM-2018**


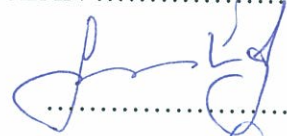


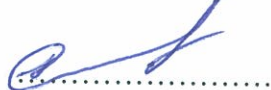
## DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Mine KIZIR tarafından hazırlanan “Ayrık Denemelerle Öğretimin Çevrimiçi Sunulan Aile Eğitim Programıyla Kazanımının İncelenmesi” başlıklı çalışma jüri tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. 12/11/2018

### Jüri Üyeleri

#### Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

#### İmza

Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN	
Üye	: Prof. Dr. Funda ACARLAR	
Üye	: Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	
Üye	: Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN	
Üye	: Doç. Dr. Emine ERATAY	

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

**Prof. Dr. Türkan ARGON**  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora tezi olarak sunduğum, “Ayrık Denemelerle Öğretimin Çevrimiçi Sunulan Aile Eğitim Programıyla Kazanımının İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim 12/11/2018



Mine KIZIR

## TEŞEKKÜR

Bu çalışma boyunca bilgi ve tecrübesinin yanı sıra moral desteğiyle yanımda olan, her zaman örnek alacağım sevgili ustam ve sayın hocam Doç. Dr. İlknur Çifci Tekinarslan'a teşekkür ederim.

Araştırmaya katılmak için gönüllü olan ve burada isimlerini veremeyeceğim katılımcı çocuklar ve annelere çok teşekkür ederim.

Doktora sürecinde Tez İzleme Komitesi üyeleri olarak desteğini esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Funda Acarlar'a, Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış'a, Doç. Dr. Emine Eratay'a, teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışma süresince ihtiyaç duyduğum anlarda yardımlarını esirgemeyen sevgili hocalarım, meslektaşlarım ve arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Aydan Aydın'a, Dr. Öğr. Üyesi Bahar Keçeli Kaysı'ya, Öğr. Gör. Tuna Şahsuvaroğlu'na, Arş Gör. Dr. Fatma Karaman'a, Öğr. Gör. Sakine Adıgüzel'e, Mertül Kılınç'a ve Melek Karaahmet'e teşekkür ederim. Bunun yanı sıra verdiği OÇİDEP eğitimi ile konuya ilişkin bilgimi arttıran Doç. Dr. Yeşim Güleç Aslan'a teşekkür ederim. Her konuda desteğini esirgemeyen sevgili dostum, gönül hocam Prof. Dr. Aycan Çiçek Sağlam'a çok teşekkür ederim.

Tez boyunca manevi olarak büyük destek sağlayan, uzman görüşleri ve güvenilirlik çalışmalarının yapımında bana yardımcı olan sevgili arkadaşlarım Öz. Eğt. Uzm. Gülsüm Elif Çorbacı Serin'e, Arş. Gör. Şerife Gezer Demirdağlı'ya ve Gülnihal Sultan Ballıoğlu'na çok teşekkür ederim. Ayrıca ADÖ konusunda bilgi ve tecrübesini paylaşan sevgili arkadaşım Uzm. Ali Kaymak'a teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemi sağlayan anneme, ablalarım, her zaman yanımda olan ve yüreklendiren tüm arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

Sevgili eşim Bektaş ve canım kızım Nisan'a her şey için sonsuz sayıda teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN .....	iv
TEŞEKKÜR .....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
ÖZET .....	xv
ABSTRACT .....	xvii
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Amaç .....	8
1.3. Önem ve Gerekçe .....	9
1.4. Sınırlılıklar .....	10
1.5. Tanımlar .....	10
II. BÖLÜM.....	12
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür .....	12
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	12
2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu.....	12
2.1.2. Taklit.....	19
2.1.3. Taklit becerilerinin öğretimi .....	28
2.1.4. Aile Eğitimi.....	35
2.2. İlgili Literatür .....	43
2.2.1. OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretimine ilişkin yapılmış olan araştırmalar .....	43

2.2.2. OSB olan çocuk ebeveynlerine yönelik internet temelli yapılmış olan araştırmalar .....	45
2.2.3. OSB olan çocuklara taklit becerilerinin ebeveyn aracılığıyla öğretimine ilişkin yapılmış olan çalışmalar .....	47
2.2.4. OSB olan çocuklara taklit becerilerinin ebeveyn aracılığıyla öğretimine ilişkin internet temelli yapılan araştırmalar .....	49
III. BÖLÜM .....	53
3. Yöntem.....	53
3.1. Çalışma grubu.....	53
3.1.1. Denekler/Katılımcılar .....	53
3.1.2. Uzmanlar .....	62
3.1.3. Uygulamacı .....	63
3.2. Ortam.....	63
3.3. Araç-gereçler.....	63
3.3.1. Teknolojik araç-gereçler .....	64
3.3.2. Teknolojik olmayan araç-gereçler .....	64
3.4. Araştırma modeli.....	65
3.5. Bağımlı Değişken.....	66
3.6. Bağımsız Değişken.....	66
3.7. Aile eğitim programı .....	66
3.7.1. Aile eğitim programı geliştirme süreci .....	67
3.8. Veri Toplama Araçları.....	70
3.8.1. Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL) .....	70
3.8.2. Temel taklit becerileri kontrol listesi.....	71
3.8.3. Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeği-TBDA.....	72
3.8.4. Anne-Babaların ADÖ sunma davranışları ve Ayrık Denemelerle Öğretim Değerlendirme Formu (ADÖDF) .....	73

3.8.5. ADÖ veri kayıt formu.....	74
3.8.6. Teknoloji eğitimi ölçüt bağımlı ölçü aracı.....	74
3.8.7. Anne başlama düzeyi belirleme formu .....	75
3.8.8. Kontrollü olay kaydı formu.....	75
3.8.9. Ayrık Denemelerle Öğretim uygulama güvenilirliği formları .....	75
3.8.10. Öğretim öncesi ve sonrası gözlemcilerarası güvenilirlik formları .....	76
3.8.11. Koçluk oturumu geri bildirim formu .....	76
3.9. Uygulama Süreci.....	76
3.9.1. Pilot uygulama.....	77
3.9.2. Ön değerlendirme ve teknoloji eğitimi vermek için ev ziyaretleri yapılması .....	78
3.9.3. Yoklama oturumları.....	79
3.9.4. Uygulama oturumları.....	83
3.9.5. İzleme oturumları .....	88
3.9.6. Genelleme oturumları .....	88
3.10. Geçerlik .....	89
3.11. Güvenirlik .....	91
3.11.1. Gözlemcilerarası güvenilirlik (GAG) .....	91
3.11.2. Uygulama güvenilirliği (UG) .....	92
3.12. Sosyal Geçerlik .....	93
3.12.1. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması.....	94
3.12.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi .....	94
3.12.3. Sosyal geçerlik verilerinde inandırıcılık, aktarılabirlik, teyit edilebilirlik .....	95
3.13. Güvenlik ve Gizlilik .....	95
3.14. Verilerin Analizi.....	96



IV. BÖLÜM.....	97
4. Bulgular.....	97
4.1. Çevrimiçi Sunulan Aile Eğitim Programının Annelerin, ADÖ Yöntemini, Uygulamalarına ve Öğretim Bittikten Sonra Sürdürmelerine İlişkin Etkililik Bulguları.....	97
4.1.1. Çevrimiçi Sunulan Aile Eğitim Programının Müge'nin, ADÖ yöntemini, uygulamasına ve öğretim bittikten sonra sürdürmesine ilişkin etkililik bulguları .....	99
4.1.2. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının Eda'nın, ADÖ yöntemini uygulamasına ve öğretim bittikten sonra sürdürmesine ilişkin etkililik bulguları .....	99
4.1.3. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının Ayşe'nin, ADÖ yöntemini, uygulamasına ve öğretim bittikten sonra sürdürmesine ilişkin etkililik bulguları .....	100
4.1.4 Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişki ve deneysel kontrolün sağlanmasına ilişkin annelerin bulguları .....	101
4.2. Çevrimiçi Sunulan Aile Eğitim Programının OSB Olan Çocukların Temel Taklit Becerilerini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular ..	102
4.2.1. Annelere uygulanan çevrimiçi sunulan aile eğitim programının Emre'nin, temel taklit becerilerini edinmesine ve sürdürmesine ilişkin etkililik bulguları .....	104
4.2.2. Annelere uygulanan çevrimiçi sunulan aile eğitim programının Taha'nın, temel taklit becerilerini edinmesine ve sürdürmesine ilişkin etkililik bulguları .....	105
4.2.3. Annelere uygulanan çevrimiçi sunulan aile eğitim programının Sude'nin, temel taklit becerilerini edinmesine ve sürdürmesine ilişkin etkililik bulguları .....	106
4.2.4 Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişki ve deneysel kontrolün sağlanmasına ilişkin çocukların bulguları .....	107

4.2.5. Örtüşmeyen veri analizinin bulguları .....	108
4.3. Genelleme Bulguları.....	109
4.4. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	111
V. BÖLÜM.....	116
5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	116
5.1. Tartışma.....	116
5.2. Sonuç.....	124
5.3. Öneriler.....	125
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler .....	125
5.3.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler .....	125
KAYNAKÇA .....	127
EKLER.....	153
EK-1. Aile Bilgilendirme Yazısı .....	154
EK-2. Aile Tanıma Kartı.....	155
Ek-3. Video Kaydı İzin Yazısı .....	156
EK-4. Katılımcı Bilgilendirme ve Onam Formu .....	157
EK-5. Aile Eğitim Programının İçeriği.....	160
EK-6. Aile Eğitim Programı El Kitabı.....	182
EK-7. Teknoloji Eğitimi El Kitabı.....	187
EK-8. PowerPoint Sunular .....	192
EK-9. Oturum Değerlendirme Testleri .....	213
EK-10. ADÖ Uygulama Yönergesi .....	221
EK-11. Örnek videolar için hazırlanmış olan senaryolar .....	222
EK-12. Temel Taklit Becerileri Kontrol Listesi.....	230
EK-13. Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeği.....	233

EK-14. Anne-Babaların ADÖ sunma davranışları ve Ayrık Denemelerle Öğretim Değerlendirme Formu (ADÖDF) .....	234
EK-15. ADÖ Veri Kayıt Formu .....	235
EK-16. Teknoloji Eğitimi Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı.....	236
EK-17. Kontrollü Olay Kaydı Formu .....	237
EK-18. Anne Başlama Düzeyi Belirleme Formu .....	238
EK-19. Ayrık Denemelerle Öğretim Uygulama Güvenirliği Formları.....	239
EK-20. Öğretim Öncesi ve Sonrası Gözlemcilerarası Güvenirlik Formu ..	245
EK-21. Koçluk Oturumu Geri Bildirim Formu .....	246
EK-22. Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları .....	247
EK-23. Örnek Videolara Ait Görseller .....	248
EK-24. Uygulama Oturumlarına İlişkin Örnek Görseller .....	251
ÖZGEÇMİŞ .....	252

**TABLolar DİZİNİ**

<b>Tablo 3.1.</b> Annelere Yapılan Ev Ziyaretlerine İlişkin Bilgiler.....	55
<b>Tablo 3.2.</b> Annelere Verilen Teknoloji Eğitiminin Konuları.....	79
<b>Tablo 3.3.</b> Toplu Yoklama Oturumlarında Çalışılan Taklit Becerileri.....	82
<b>Tablo 3.4.</b> Uygulama Tarih ve Süreleri .....	84
<b>Tablo 3.5.</b> Koçluk Oturumları Sonrası Annelere Sağlanan Geri Bildirimler.....	86
<b>Tablo 3.6.</b> Katılımcı Çiftler Tarafından Öğretim ve Koçluk Oturumlarında Çalışılan Taklit Becerileri .....	87
<b>Tablo 3.7.</b> İzleme Oturumlarında Çalışılan Taklit Becerileri .....	88
<b>Tablo 3.8.</b> Gözlemcilerarası Güvenirlik Verileri.....	92
<b>Tablo 3.9.</b> Uygulama Güvenirliği Verileri.....	93
<b>Tablo 4.1.</b> Örtüşmeyen Veri Yüzdeleri.....	109

## ŞEKİLLER DİZİNİ

- Şekil 4.1.** Müge, Eda ve Ayşe'nin ADÖ yöntemini kazanmalarına, uygulamalarına ve öğretim bittikten sonra sürdürmelerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri .....98
- Şekil 4.2.** Emre, Taha ve Sude'nin temel taklit becerilerini kazanma düzeylerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....103
- Şekil 4.3.** Müge, Eda ve Ayşe'nin ADÖ yöntemini farklı davranışlara (üst basamak taklit becerilerinin öğretimi) genellemelerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri .....110



**KISALTMALAR DİZİNİ**

<b>DSM</b>	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>EYDE</b>	: Erken Yoğun Davranışsal Eğitim
<b>ADÖ</b>	: Ayrık Denemelerle Öğretim
<b>OSB</b>	: Otizm Spektrum Bozukluğu
<b>APA</b>	: American Psychiatric Association
<b>KTE</b>	: Karşılıklı Taklit Öğretimi
<b>UDA</b>	: Uygulamalı Davranış Analizi
<b>VMÖ</b>	: Video Modelle Öğretim
<b>OÇİDEP</b>	: Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı
<b>ESDM</b>	: The Early Start Denver Model
<b>i-PiCS</b>	: Interned-Based Parent-İmplemented Commuincation Strategies
<b>RAM</b>	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
<b>U-ODKL</b>	: Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi
<b>ADÖDF</b>	: Anne-Babaların ADÖ Sunma Davranışları ve Ayrık Denemelerle Öğretim Değerlendirme Formu
<b>ABC</b>	: Autism Behavior Checklist
<b>TBDA</b>	: Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeği
<b>GAG</b>	: Gözlemcilerarası güvenilirlik
<b>UG</b>	: Uygulama güvenirligi
<b>bkz.</b>	: Bakınız

## ÖZET

### AYRIK DENEMELERLE ÖĞRETİMİN ÇEVİRİMİÇİ SUNULAN AİLE EĞİTİM PROGRAMIYLA KAZANIMININ İNCELENMESİ

Mine KİZİR

Doktora Tezi  
Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN  
Kasım-2018 xviii+252 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, çevrimiçi sunulan aile eğitim programının, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuğa sahip annelere, “Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ)” yöntemini uygulayabilme becerisini kazandırmadaki etkililiğini belirlemektir. Ayrıca annelerin öğretimiyle çocuklarının hedeflenen temel taklit becerilerini kazanıp kazanmadıklarını belirlemektir.

Araştırma, OSB tanısı almış olan üç çocuk ve anneleriyle yürütülmüştür. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden “yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında annelerin ADÖ yöntemini uygulayabilmesi amacıyla çevrimiçi sunulan bir aile eğitim programı geliştirilmiştir. Bu eğitim programı, öğretim ve koçluk oturumlarını içeren iki bölümden oluşturulmuştur. Araştırmanın tüm oturumları çevrimiçi ortamda, yüz yüze eğitime olanak sağlayan Skype programı aracılığıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkeni, çevrimiçi sunulan aile eğitim programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise, annelerin ADÖ basamaklarını izleyerek çocuklarına taklit becerilerini öğretmesi ve çocukların temel taklit becerilerini sergileme sıklıklarıdır. Araştırmada uygulanan programın etkililiğine ilişkin elde edilen verilerin analiz edilmesinde görsel analiz ve örtüşmeyen veri analizinden yararlanılmıştır.

Araştırma bulguları, çevrimiçi ve birebir olarak yürütülen çevrimiçi sunulan aile eğitim programının, annelerin OSB olan çocuklarına temel taklit becerilerini

öğretebilmeleri amacıyla, ADÖ yöntemini uygulama becerilerini kazanmaları üzerinde etkili olduğunu, farklı davranışlara genelleştirebildiklerini ve programın tamamlanmasının ardından kazandıkları ADÖ yöntemini uygulama becerilerini sürdürebildiklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra anneler aracılığıyla uygulanan ADÖ yöntemi ile OSB olan çocuklarının temel taklit becerilerini sergileyebildikleri ve program sonrasında yine anneler aracılığıyla sunulan yeni taklit becerilerini edinmeye devam ettikleri ortaya konmuştur. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının sosyal geçerlik verilerinin elde edilebilmesi amacıyla annelerle gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında, annelerin programa ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi eğitim, aile eğitimi, taklit becerileri, Otizm Spektrum Bozukluğu, koçluk



**ABSTRACT****ANALYSIS OF ACQUISITION OF TRAINING PROGRAMS PRESENTED  
ONLINE TO PARENTS BY DISCRETE TRIAL TRAINING**

Kizir, Mine  
Doctorate Thesis  
Department of Special Education  
Program in Education of the Mentally Disabled  
Supervisor: Assoc. Prof. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN  
Kasım– 2018, xviii+252 Page

The aim of this study is to determine the effectiveness of the parent training program offered online in gaining the ability to apply the method of the “Discrete Trial Training (DTT)” to mothers who have children with Autism Spectrum Disorders (ASD). Furthermore, it aims to determine whether the instruction of the mothers lead to the acquisition of the targeted basic imitation skills by the children.

The study was conducted with three children who were diagnosed with ASD, and their mothers. In the study, multiple probe design with probe conditions across subjects, one of the single-subject research models, was used. Within the scope of the research, a parent training program was developed in order to enable the mothers to apply the DTT method. The Parent Training Program Offered Online is composed of two parts, which include teaching and coaching sessions. All study sessions were conducted online using the Skype, which allows face-to-face training. The independent variable of the study is the parent training program offered online. The dependent variables of the study are to teach imitation skills of mothers by following the DTT steps and the frequency of the exhibition basic imitation skills of children. Visual analysis and non-overlapping data analysis were used to analyze the data obtained for the effectiveness of the program.

The findings of the research showed that the online and one-to-one parent training program offered online was effective on the acquisition of the DTT method application skills of the mothers in order to instruct basic imitation skills to their children with ASD, they are able to generalize these skills to different behaviors and maintain the skills to implement the DTT method that they gained after the completion of the program. Furthermore, it is demonstrated that children with ASD could exhibit basic imitation skills as a result of the implementation of the DTT method by the mothers and continue to acquire new imitation skills presented by the mothers with the DTT method after the initial program was completed. After the interviews with mothers in order to obtain the social validity data of the parent training program offered online, it was observed that mothers reported positive opinions about the program.

**Keywords:** Online education, parent training, imitation skills, Autism Spectrum Disorder, coaching.

# I. BÖLÜM

## 1. Giriş

### 1.1. Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal ve toplumsal etkileşim ile iletişim alanlarında yetersizlik, sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlar olarak kendini gösteren, üç yaştan önce ortaya çıkan, yaşam boyu devam eden nörobiyolojik bir gelişimsel yetersizlik (Amerikan Psikiyatri Birliği-APA, 2013, 25-27) olarak tanımlanmaktadır. OSB'nin yaygınlığına ilişkin ABD Hastalıkları Önleme ve Korunma Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention), 2012 yılı için 68 çocukta bir, 2014 yılı için ise 59 çocukta bir OSB görüldüğünü belirtmişlerdir. OSB'nin tanınması sürecinde yaygın olarak Mental Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal Kitabı'nın (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM) beşinci sürümünde yayımlanan ölçütler geçerli olmaktadır (Sucuoğlu, 2014a, 59). Bu ölçütlere göre OSB'li çocuklar destek ihtiyacının yoğunluğuna göre, en az yoğunundan en yoğununa; Düzey 1, 2 ve 3 olarak tanımlanmaktadır.

OSB, benzer özellikler gösteren bireyler için şemsiye bir kavram olarak kullanılmaktadır (Sucuoğlu, Diken, Demir, Ünlü ve Şen, 2010, 68) ve genel olarak bu özellikler; “sınırlı ilgi, davranışlar ve etkinlikler” alanları ile “sosyal etkileşim/iletişim eksikleri” alanları olarak belirtilmektedir (APA, 2013; Kırcaali-İftar, 2014, 29; Reiche ve Noorzai, 2008; Sucuoğlu vd., 2010, 68). “Sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler” alanı; belirli alanlarda yoğunlaşma, nesnelere sıra dışı ilgi gösterme, yineleyici davranışlar (APA, 2013; Kırcaali-İftar, 2007, 19-27; Olçay Gül, 2012, 2-3; Quinn, 2016, 30), rutinler konusunda ısrarcı olma, duyuşal uyaranlara karşı aşırı veya yetersiz ilgi gösterme (Özkaya, 2013; Volkmar ve Wiesner, 2009) ve çeşitli takıntılı davranışları içermektedir. “Sosyal etkileşim/iletişim eksikleri” alanı ise göz kontağı

kuramama, jest ve mimikleri kullanamama, başkalarıyla etkileşime girememe, karşılıklı konuşamama, dilde gecikme, ekolali (APA, 2013; Kırcaali-İftar, 2007, 19-27; Olçay Gül, 2012, 2-3) gibi davranışları kapsamaktadır.

OSB olan bireylerin neredeyse yarısına yakını herhangi bir dil yeteneğine sahip değildir veya dil yetenekleri oldukça sınırlı olabilmektedir (Quinn, 2016, 32). Dil gelişimindeki gecikmeler ve iletişim becerilerindeki yetersizlikler OSB'nin bir özelliği olarak tanımlanmaktadır. Ancak dil ve iletişim yetersizlikleri OSB olan bireyler için birbirinden çok farklı olabilmektedir (Cronin, 2015; Fletcher ve Miller, 2005; Volkmar ve Wiesner, 2009). OSB olan bireylerin bu alanda yaşadıkları en ciddi sorunlardan biri ifade edici dil becerilerinin yeterli düzeyde olmamasıdır ve neredeyse bu sorun OSB olan bireylerin yarısında görülmektedir (Diken, 2013; Kırcaali-İftar, 2005). Bunun yanı sıra OSB olan çocuklar, parmakla işaret etmek, jest ve mimik kullanımı veya iletişimi başlatmak ve sürdürmek gibi iletişimin farklı formlarında da yetersizlikler yaşayabilmektedirler (Rutter, 1985).

Dil ve iletişim becerilerinin yanı sıra OSB'li çocukların tanı ölçütlerinde ayırıcı bir özellik olarak ortaya çıkan sosyal etkileşim becerileri, bu çocukların yetersizlik yaşadıkları temel alanlardan biri olmaktadır (Whitman ve Ekas, 2008). Erken çocukluk dönemi sosyal iletişim becerileri; taklit etme, jest kullanımı, göz kontağı kurma, duygusal ifade ve ortak dikkat becerilerini içermektedir (Joseph, Soorya ve Thurm, 2015). Demir (2014), OSB olan çocukların sosyal beceri alanında yaşamış oldukları sınırlılıkları genel olarak dört başlık altında toplamıştır; “ (a) sözel olmayan iletişim becerileri, (b) taklit becerileri, (c) ortak dikkat ve (d) sosyal karşılıklılığı koruma sınırlılıklarıdır”. OSB olan çocukların söz konusu becerilerde yaşamış oldukları gecikmeler üst düzey sosyal becerilerle dil ve iletişim becerilerinde de sınırlılık göstermelerine neden olabilmektedir (Iverson ve Wozniak, 2016; Nadel, 2002; Rossetti, 2001).

Sosyal etkileşim becerilerinin yanı sıra dil ve iletişim becerilerinin temelinde taklit becerileri yer almaktadır ve bu bağlamda taklit, oyun ve ortak dikkatin gelişiminde de anahtar bir rol üstlenmektedir (Ball, 2008; Dawson ve Sterling, 2009;

Lovaas, 2005; Töret ve Özmen, 2014; Whitman ve DeWitt, 2011; Whitman ve Ekas, 2008). Ancak OSB'li bireyler taklit becerilerini sergilemede sınırlılık yaşamaktadırlar (Dawson ve Adams, 1984; Heimann, Ullstadius, Dahlgren ve Gillberg, 1992; Ingersoll ve Dvortcsak, 2010; Ingersoll ve Shreibman, 2006; Lovaas, 2005; Nadel, 2002; Rogers, Cook ve Meryl, 2005). Ayrıca taklit becerilerinde yaşanan sınırlılıklar tüm OSB'li bireylerde evrensel bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Whitman ve Ekas, 2008).

Taklit genel olarak, bir birey tarafından nesnelere yapılan eylem, hareket veya sesin gözlemlenerek tekrarlanması olarak tanımlanmakta (Warreyn ve Roeyers, 2007) ve gözleme dayalı olmasının yanı sıra gelişimsel bakımdan zamansal bir dizilime sahip olmaktadır (Uzğiris, 1984). Bireylerde taklit becerilerinin yapılması ve sergilenmesi, vücudun çeşitli bölümlerinin kullanılması ve sergilendiği zaman bakımından farklılık göstermektedir. Bu çerçevede taklit becerileri, sergilendiği vücut bölümüne göre “nesneli”, “motor” ve “ses” taklidi; eylemin gerçekleştiği zamana göre, “anında”, “gecikmiş” ve “ertelenmiş” taklit; işlevine göre ise, “hedef yönelimli taklit”, “seçici taklit” ve “rasyonel taklit” olarak farklı şekillerde sınıflandırılabilir (Ökcün-Akçamuş, 2016; Töret ve Özmen, 2014). Normal gelişim gösteren çocuklarda taklit becerileri doğumla birlikte başlamakta ve gelişim dönemlerine göre farklı şekillerde ve çeşitlenerek ortaya çıkmaktadır (Masur, 2006; Töret ve Özmen, 2014). Gelişim süreci içerisinde taklit becerileri, çocuğun diğer bireyleri gözleyerek pek çok beceriyi öğrenmesi ve sosyalleşmesi için belirleyici bir araç işlevi görmektedir (Lovaas, 2005). Ayrıca taklit, toplum içindeki bireylerin, içinde yaşadıkları toplumun temel özelliklerini öğrenmesine ve toplumsal kuralların nesiller arasında devamlılığına katkı sağlamaktadır (Carpenter, 2006).

Normal gelişim gösteren çocuklarda taklidin gelişimi, bebeğin doğumundan çok kısa bir süre sonra başlamaktadır. Bebeğin gelişimiyle birlikte, ilk olarak “nesneli” ve “ses” taklidi arkasından “ertelenen taklit” ve daha sonra jest taklidi gelmektedir (Meltzoff, 1985, 1988a; Nadel, 2014). Daha öncede belirtildiği gibi, normal gelişim gösteren çocuklar taklit davranışlarını sergileme basamaklarını diğer bireyleri gözleyerek, doğal yollarla ve kendiliklerinden geçebilmektedirler. Ancak OSB olan çocuklar, “motor koordinasyonda”, “görsel dikkatte” veya “ayna nöronlarda” yaşanan

sorunlardan dolayı (Töret, 2016), taklit becerilerini sergileme konusunda sınırlılık yaşamakta ve desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler. Yapılan çalışmalar sonucunda, OSB olan çocukların hem normal gelişim gösteren (Heimann vd., 1992; Hobson ve Lee, 1999; Rogers, Hepburn, Stackhouse ve Wehner, 2003; Stone, Lemanek, Fishel, Fernandez ve Altemeier, 1990; Stone, Ousley ve Littleford, 1997) hem de gelişimsel yetersizliği olan akranlarıyla (Rogers, vd., 2003; Stone vd., 1990; Stone, vd., 1997) karşılaştırıldıklarında taklit becerilerini daha az sergiledikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra OSB’li çocukların, vücut hareketlerini taklit etmelerinin nesnelere yapılan eylemleri taklit etmelerinden daha zor olduğu görülmüştür (Dawson ve Sterling, 2009; Stone, vd., 1997). Dolayısıyla, OSB olan çocuklar, temel taklit becerilerini öğrenebilmek için sistematik öğretim süreçlerine ihtiyaç duyabilmektedirler (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Lovaas, 2005).

OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretilmesi amacıyla geliştirilmiş olan çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Alan yazında doğal ve karma yaklaşımı temel alan yöntemler olduğu gibi davranışçı yaklaşımı temel alan yöntemler de bulunmaktadır. Doğal öğretim yöntemleri, çocuğun iletişim ve etkileşim girişimlerinde bulunması için gerekli çevresel düzenlemelerin yapılması ve uygun iletişim biçimlerine ve sosyal etkileşimlere model olunması ile sistematik bir şekilde sunulmaktadır (Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000). Bu yöntemlerin bir kısmı hem doğal hem de davranışçı yaklaşımın ilkelerine uygun olarak geliştirilmiş karma yaklaşımlar olarak da uygulanabilmektedir. Davranışçı yaklaşım ise, oldukça yapılandırılmış ortamlarda ve sistematik bir şekilde, arka arkaya yapılan öğretim oturumlarıyla gerçekleştirilmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014, 336). OSB olan çocuklara, temel taklit becerilerinin öğretiminde, davranışçı yaklaşımı temel alan yöntemler sıklıkla kullanılmakta ve etkililiği yapılan çalışmalarla uzun yıllardır görülmektedir (Güleç-Aslan, 2011; Vismara ve Rogers, 2010). Davranışçı yaklaşımı temel alan, “Yanlızsız Öğretim Yöntemleri”, “Erken Yoğun Davranışsal Eğitim (EYDE)” ve “Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ)” vb. gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler arasında uygulamacılar tarafından yoğun olarak tercih edilen yöntemlerden biri ADÖ olmaktadır. ADÖ, OSB olan çocuklara, özellikle erken dönemlerde yeni becerilerin öğretiminde oldukça etkili bir yöntem olmaktadır ve bilimsel dayanaklı bir yöntemdir. Dolayısıyla, bu araştırmada

etkililiği kanıtlanmış bir uygulama olan ADÖ yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. ADÖ, öğretim oturumlarında art arda denemelerin gerçekleştiği, öncül-davranış-sonuç ilişkisine dayanan (Sucuoğlu, vd., 2010) ve önkoşul beceri olma özelliği gösteren taklit becerilerinin öğretiminin yanı sıra akademik, günlük yaşam gibi çeşitli beceri alanlarına ilişkin yeni becerilerin öğretiminde kullanılan bir yöntemdir. OSB olan çocukların eğitiminde ADÖ yöntemi, uzmanlar (Dib ve Sturmeý, 2007; Kurt, 2011) ve ebeveynler (Ünlü, 2012; Lafasakis ve Sturmeý, 2007) tarafından sunulabilmektedir. Ancak alan yazına bakıldığında yöntemin genellikle uzmanlar tarafından ve yapılandırılmış klinik/okul ortamların uygulandığı görülmektedir. Oysaki ebeveynler, etkileşim fırsatları sunmaları ve iletişim ortağı olmaları bakımından, OSB olan çocuklarının eğitimlerinde oldukça önemli bir yere sahiptirler. Ayrıca ev ortamı, çocukların sosyal, dil ve iletişim becerilerini geliştirmeleri bakımından doğal bir bağlam sağlamaktadır (Meadan ve Keen, 2016). Ancak çoğu zaman ebeveynler eğitim sürecine katılma ve öğretim yöntemlerini kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler ve desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler (Tekin-İftar ve Kutlu, 2014). Ebeveynlerin öğretim sürecinin bir parçası olabilmeleri için sistematik ve kapsamlı aile eğitimine gereksinimleri olabilmektedir.

OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretiminde, ebeveynlerin eğitimin bir parçası olabilmesi için aile eğitim hizmetleri eve veya kuruma dayalı olarak ebeveynlerin ihtiyaçlarına, uygulamanın yapılacağı ortama, katılımcıların kişi sayısına veya koşullarına uygun olarak farklı şekillerde yürütülebilmektedir (Aktaş, 2015). Ancak son yıllarda bilgisayar ve internet teknolojisinin yaygınlaşmasıyla birlikte aile eğitimi uygulamaları da geleneksel ortamların yanı sıra sanal platformlara taşınmıştır. Sanal eğitim ortamları, ailelerin zaman, maliyet ve ulaşım bakımından sorun yaşamalarından dolayı, çağın bir gereği olarak ortaya çıkmaktadır (Al ve Madran, 2004; Dinçer, 2006). Özel gereksinimli çocuk ailelerinin uzaktan eğitim yoluyla bilgilendirilmeleri oldukça yeni uygulamalardır (Ardıç, 2015, 278). Yeni bir uygulama alanı olmasına rağmen uzaktan veya internet temelli aile eğitim uygulamaları yoluyla, özel gereksinimli çocukların iletişim becerileri (Daczewitz, 2015; Kobak, Stone, Wallace, Warren, Swanson ve Robson, 2011), davranış problemleri (Hamad, Serna, Morrison ve Fleming, 2010) ve sosyal beceriler (Ingersoll, Wainer, Berger, Pickard ve

Bonter, 2016) gibi çeşitli alanlarda gelişimlerini desteklemek için kullanılmaktadır. İnternet temelli aile eğitim programlarının içeriklerine bakıldığında genellikle programda uygulanacak olan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi verici modüller, örnek videolar, tartışma, geri dönüt ve ev ödevi verme gibi uygulamaların bulunduğu görülmektedir.

Son yıllarda aile eğitim programlarında koçluk hizmeti verilmesiyle OSB olan çocukların gelişimleri, ebeveynlerin bire bir desteklenmesi ve uygulama sürecinde rehberlik edilmesi yoluyla da arttırılabilmektedir (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016). Koçluk uygulaması, uzman bir koç ile ebeveyn arasında, çocuğun eğitiminde başarılı sonuçlar elde etmeye odaklı, eğitim sürecinde çözüm üretmeye yönelik olarak yapılan, bir dizi danışmanlık oturumlarını içeren, karşılıklı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Case-Smith, 2013). Koçluk uygulamaları, başlama, eylem / etkinliği gözleme, yansıtma / geribildirim sağlama ve değerlendirme süreçlerini içermektedir (Nevins ve Sass-Lehrer, 2015). Koçluk uygulamalarının, bilgi ve destek sağlama (Shelden ve Rush, 2012), ebeveynleri teşvik etme ve hata yapma ihtimallerini düşürme (Hembree-Kigin ve McNeil, 1995) gibi yararları bulunmaktadır. Ancak bu uygulamalar, öğretim sürecinin uzun zaman alabilmesi ve eve dayalı yapılacak uygulamalar için uzman sayısının yeterli olamaması bakımından sınırlılıklar taşıyabilmektedir (Kucharczyk, Shaw, Smith Myles, Sullivan, Szidon ve Tuchman-Ginsberg, 2012). Bu nedenle koçluk uygulamalarının çevrimiçi olarak yürütülmesi, esnek zaman kullanımı, maliyet ve ulaşım sınırlılıklarının aşılabilmesinde alternatif bir uygulama olabilmektedir (Meadan, Meyer, Snodgrass ve Halle, 2013). Ayrıca çevrimiçi ortamda sunulan koçluk uygulamaları yoluyla zaman, ulaşım ve maliyet açısından tasarruf edilebilirken bu yöntem az sayıda uzmanın daha geniş bir alanda ailelere ulaşılmasını sağlayabilecektir (Al ve Madran, 2004; Dinçer, 2006). Ancak alanyazına bakıldığında çevrimiçi sunulan aile eğitim uygulamalarında OSB olan çocuk ebeveynlerine koçluk hizmeti verilmesinin etkililiğine ilişkin olarak sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Baharav ve Reiser, 2010; Meadan, Snodgrass, Meyer, Fisher, Chung ve Halle, 2016; Vismara, McCormick, Young, Nadhan ve Monlux, 2013; Wainer ve Ingersoll, 2013, 2015). Yukarıda belirtilen tüm nedenlerden dolayı, araştırma kapsamında OSB çocuğa sahip olan annelere, çocuklarına temel taklit becerilerini öğretebilmeleri amacıyla, ADÖ yöntemini uygulayabilme



becerisi kazandırmayı hedefleyen ve çevrimiçi ortamda yürütülen internet temelli koçluk hizmeti verilmesini içeren bir aile eğitim programı geliştirilmiştir.

Alan yazına bakıldığında, OSB olan çocuklara taklit becerileri öğretiminde internet temelli uygulamaların özellikle de çevrimiçi sunulan uygulamaların oldukça yeni olduğu ve sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar ebeveynlerle (Vismara, Young ve Rogers, 2012, 2013; Wainer ve Ingersoll, 2015) ve hem uzmanlar hem ebeveynlerle (Wainer ve Ingersoll, 2013) yürütülmüştür. Çalışmalarda, Vismara ve diğerleri, (2012, 2013) taklit becerilerinin yanı sıra dil ve iletişim becerilerini hedef alırken, Wainer ve Ingersoll (2013, 2015), sadece taklit becerilerini hedef almışlardır. Ayrıca çalışmalarda, bilgi aktarımı hem özel olarak geliştirilmiş web siteleri (Wainer ve Ingersoll, 2013, 2015) ve DVD'ler (Vismara, vd., 2012, 2013) hem de video-konferans (Vismara, vd., 2012, 2013; Wainer ve Ingersoll, 2015) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Türkiye'de OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretiminde, çevrimiçi sunulan internet temelli uygulamaların etkililiğine ilişkin herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak taklit becerilerinin geliştirilmesinde gerçek ortamlarda yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Güleç-Aslan (2011), OSB riski taşıyan 28 aylık bir çocukla "Uygulamalı Davranış Analizine" dayalı olarak taklit becerilerinin yanı sıra eşleme ve dil becerilerini hedef alan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre, uygulanan program sonrasında katılımcının hedeflenen becerilerde ilerleme sağladığı görülmüştür. Ayrıca katılımcının OSB belirtilerinin yoğunluğunda azalma görülürken gelişim alanlarında da artış olmuştur. Ünlü (2012), OSB olan çocuklara taklit becerilerinin yanı sıra alıcı dil becerilerinin öğretiminde ebeveyn aracılı öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda programın, ebeveynlerin ADÖ yöntemini öğrenme ve uygulayabilme yeterliliğine sahip olmalarında etkili olduğu görülmüştür. Turan ve Ökçün-Akçamuş (2013), OSB olan çocukların taklit becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulguları, taklit becerileri ile dil becerileri arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Töret ve Özmen (2016), OSB olan çocuklara "Karşılıklı Taklit Öğretimi-KTE" yöntemine dayalı olarak taklit becerilerinin öğretimine ilişkin bir çalışma

yürütmüşlerdir. Yapılan çalışma sonucunda KTE ile OSB olan çocukların, nesne ve jest taklidini edinerek kendiliğinden kullanımlarında artış olduğu ve bunun yanı sıra oyun, iletişim, motor taklit ve ortak dikkat becerilerinde de ilerleme olduğu belirlenmiştir.

Ailelerin, OSB olan çocuklarına taklit becerilerini öğretmelerinde, aile eğitim programı uygulanması yoluyla yapılmış olan çalışmalar genellikle gerçek ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Ancak OSB olan çocuğa sahip olan ailelerin özel eğitim hizmetlerine ulaşmaları, yaşadıkları bölgenin koşulları, alanda çalışan uzman sayısının sınırlı olması veya yeterli zamanı bulamama vb. gibi nedenlerden dolayı her zaman mümkün olmayabilmektedir (Kucharczyk, vd., 2012). Oysaki taklit becerilerine sınırlı düzeyde sahip olan OSB'li çocukların ilerleyen yaşlarında dil ve iletişim ve sosyal beceriler vb. gibi daha karmaşık becerileri sergileyebilmelerinde bir önkoşul olma özelliği gösteren (Nadel, 2002; Hepburn ve Stone, 2006) bu beceriye ilişkin sistematik bir eğitim almaları gerekmektedir. Bu nedenle ailelerin, beceri öğretiminde etkililiği kanıtlanmış olan ADÖ gibi yöntemleri kullanabilmeleri, OSB olan çocuklarının gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilecektir. Bunun yanı sıra Türkiye'de uzaktan aile eğitimi uygulamaları yapılmasına (Yücel ve Cavkaytar, 2007) rağmen ailelere çocuklarının eğitimi konusunda destek olabilecek internet temelli, çevrimiçi ortamlarda yürütülen öğretim ve koçluk uygulamalarının yer aldığı çalışmalar bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada internet temelli uygulamaların zaman, ulaşım ve maliyet tasarrufu bakımından yararları göz önünde bulundurularak, OSB olan çocuğa sahip annelere, temel taklit becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak ADÖ yönteminin çevrimiçi ortamda bilgi paylaşımı ve koçluk hizmetiyle öğretilmesi amaçlanmaktadır.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, çevrimiçi sunulan aile eğitim programının, OSB olan çocuğa sahip annelere, "Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ)" yöntemini uygulayabilme becerisini kazanabilmelerinde ve çocuklarının hedeflenen temel taklit becerilerini sergileyebilmeleri üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Bu temel amaçla aşağıda ifade edilen sorulara cevap aranacaktır:

1. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programı annelerin, ADÖ yöntemini kazanmalarında, uygulamalarında, farklı davranışlara genellemelerinde ve öğretim bittikten sonra sürdürmelerinde etkili midir?

2. Çevrimiçi sunulan eğitim programı OSB olan çocukların temel taklit becerilerini kazanmalarında etkili midir?

3. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının sosyal geçerliği nasıldır?

### 1.3. Önem ve Gerekçe

Türkiye’de özel eğitim alanında çalışan uzman sayısının yetersizliği göz önünde bulundurulduğunda, ailelerin gereksinim duydukları eğitim hizmetlerine esnek zamanlarda, ulaşım problemi olmadan ve kendi ev ortamlarında ulaşabilmeleri bakımından internet temelli aile eğitimi uygulamalarının, özellikle de çevrimiçi olacak şekilde yaygınlaşmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu uygulamaların hem uzaktan hem de çevrimiçi olabilecek şekilde düzenlenmesi, ailelerin çeşitli konulardaki eğitim ihtiyaçlarını karşılaması bakımından önem taşımaktadır.

Eve dayalı aile eğitim programlarının zaman kaybı, maliyeti arttırması ve ulaşımın getirdiği zorluklar gibi sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu durum uzmanların iş yüklerinin artmasına ve daha az aileye ulaşmaya neden olabilmektedir. Eve dayalı aile eğitim programlarının söz konusu sınırlılıklarının giderilmesinde hem çevrimiçi hem de çevrimdışı ortamlarda yürütülen internet temelli özel eğitim hizmetlerinin sunulması önemli görülmektedir.

Uygulanan aile eğitim programının, OSB’li çocuk ebeveynlerine kendi ev ortamlarında, çocuklarının dil ve iletişim, oyun ve sosyal etkileşim becerilerinin temeli olan taklit becerilerine ilişkin bilgi edinmeleri ve çocuklarını desteklemelerinin, çocukların üst düzey becerileri edinebilmeleri dolayısıyla ileriki yaşamlarını kolaylaştırması bakımından yapılacak olan araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Özel eğitim alanında çalışan uzmanların, planlama, ders ve materyal hazırlığı, öğretim sunma, değerlendirme ve aile eğitimini programlayarak sunma gibi çeşitli görevleri bulunmaktadır. Söz konusu bu görevler alanda çalışan uzmanlarda tükenmişliğe neden olmaktadır (Arslan ve Aslan, 2014; Şahin ve Şahin, 2012). Özel eğitim alanında çalışan uzmanların, özbakım, akademik, sosyal beceriler vb. gibi çeşitli konularda hazırlanmış olan programları kullanarak, daha esnek zaman kullanımına izin veren, internet temelli eğitim uygulamaları aracılığıyla iş yüklerinin azalacağı ve daha fazla aileye ulaşabilecekleri düşünülmektedir. Dolayısıyla bu uygulamaların uzmanların tükenmişliklerini azaltacağı ve iş doyumlarını da arttıracacağı düşüncesiyle bu araştırmanın yapılması önemli olmaktadır.

Araştırmanın, internet temelli olarak ebeveynlerin çevrimiçi ortamlarda eğitilmesine dayalı, OSB olan çocukların eğitiminde ilk defa yapılacak olması ile alan yazına katkı sağlayacağı, uzmanlara ve akademisyenlere yol gösterici olacağı ve internet temelli eğitim uygulamalarının önünü açacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları:

1. Araştırma, OSB tanısı almış çocuklar ile sınırlıdır.
2. Araştırma, OSB olan çocuğa sahip ebeveynler ile sınırlıdır.
3. Araştırma, çevrimiçi sunulan aile eğitim programı ile sınırlıdır.
4. Araştırma, “Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ)” yöntemi ile sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

**Otizm Spektrum Bozukluğu:** Sosyal ve toplumsal etkileşim ile iletişim alanlarında yetersizlik, sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlar olarak kendini gösteren, üç yaştan önce ortaya çıkan, yaşam boyu devam eden nörobiyolojik bir gelişimsel yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği-APA, 2013, 25-27).

**Taklit:** Bir birey tarafından nesne, hareket veya sesin gözlemlenerek tekrarlanması (Warreyn ve Roeyers, 2007).

**Ayrık Denemelerle Öğretim:** “Davranışın öncülü, davranış ve davranışın sonucundan oluşan denemelerin art arda gerçekleşmesiyle yürütülen UDA’ya dayalı bir sistem.” (Sucuoğlu, vd, 2010).

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

**Aile eğitim programı:** Ayrık denemelerle öğretim yöntemini öğretmek amacıyla öğretim (konu anlatımı, video örneklerinin izlenmesi, tartışma ve soru-cevap) ve koçluk (gözlem yapma ve geri dönüt verme) bölümlerinden oluşan çevrimiçi sunulan programdır.

## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

##### 2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm Spektrum Bozukluğu, 1943 yılında Leo Kanner'in 11 çocuk üzerinde yapmış olduğu çalışmaları yayınlamasıyla birlikte tanınmış ve günümüze kadar genel özellikleri ve eğitimlerine ilişkin önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Sosyal ve toplumsal etkileşim ile iletişim alanlarında yetersizlik, sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlar olarak kendini gösteren, üç yaştan önce ortaya çıkan, yaşam boyu devam eden nörobiyolojik bir gelişimsel yetersizlik (APA, 2013, 25-27) olarak tanımlanan OSB'nin nedeni henüz kesin olarak bilinmemektedir. Ancak, genetik özellikler, çevre koşulları ve nörobiyolojik özellikler OSB'nin olası nedenleri arasında görülmektedir (ASHA, 2018; Kırcaali-İftar, 2014, 26). OSB'nin yaygınlığına ilişkin ABD Hastalıkları Önleme ve Korunma Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention), 2012 yılı için 68 çocukta bir, 2014 yılı için ise 59 çocukta bir OSB görüldüğünü belirtmişlerdir. Türkiye'de ise OSB'li bireylerin sayısal verilerine ilişkin kesin bir bilgi bulunmamaktadır (Kırcaali-İftar, 2014, 17). Ancak çeşitli otizm derneklerinin açıklamış olduğu resmi olmayan, tahmini rakamlara göre 550.000 OSB'li birey olduğu varsayılmaktadır (Otizm Dernekleri Federasyonu, 2017).

OSB olan bireylerin tanılanmasında genellikle Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal Kitabı'nın (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM) beşinci sürümü kullanılmaktadır (Sucuoğlu, 2014a, 59). DSM-V'e göre OSB'nin tanılanmasında, "sosyal etkileşim/iletişim eksikleri" ve "sınırlı ilgi, davranışlar ve etkinlikler" olmak üzere iki temel alan belirtilmektedir (APA, 2013; Kırcaali-İftar,

2014, 29; Reiche ve Noorzai, 2008). Buna göre her iki alan kendi içerisinde alt dallara ayrılmaktadır. “Sosyal etkileşim/iletişim eksikleri” alanında; (a) Duyguları anlama ve ifade etmede güçlük, sosyal etkileşimi başlatma, sürdürme ve sonlandırmada yetersizlik, konuşmada yaşanan sorunlar, (b) Sözlü-sözsüz iletişim kurmada yetersizlik yaşanması, göz kontağı kuramama, jest-mimik ve beden dili kullanımının olmaması veya olağan dışı kullanımı ve (c) Farklı sosyal durumlara uyum sağlamada yaşanan sorunlar, akran ilişkileri ve oyun becerilerinde yaşanan sınırlılıklar, olarak üç alt ölçüt bulunmaktadır (APA, 2013; Bayat, 2017, 249; Cihan, 2016; Kırcaali-İftar, 2007, 19-27; Olçay Gül, 2012, 2-3). “Sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler” alanında ise; (a) Ekolali, olağandışı veya tekrarlayan davranışlar ve nesnelere sıra dışı ilgi gösterme, (b) Rutinlere karşı bağlılık ve ısrar (c) Sıra dışı ilgi alanları ve bu alanlara yoğunlaşma, (d) Duyusal uyarılara aşırı tepki verme veya duyarsız kalma, şeklinde dört alt ölçüte ayrılmıştır (APA, 2013; Bayat, 2017; Cihan, 2016; Kırcaali-İftar, 2007, 19-27; Olçay Gül, 2012, 2-3; Quinn, 2016). OSB’nin tanılanabilmesi için “sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri” alanında üç ölçütten üçünün ve “sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler” alanında ise dört ölçütten minimum ikisinin görülmesi gerekmektedir (Özkaya, 2013). Söz konusu iki temel alanın yanı sıra OSB tanısının konulabilmesi için, belirlenen ölçütlerin erken çocukluk döneminde görülmesi ve günlük yaşam içerisinde sınırlılığa neden olması gerekmektedir (APA, 2013; Cihan, 2016; Kırcaali-İftar, 2014, 35; Özkaya, 2013).

DSM-V tanı ölçütlerine göre, OSB olan bireyler şiddetine ve destek ihtiyacının yoğunluğuna göre, Düzey 1, 2 ve 3 olarak tanılanmaktadır. Buna göre Düzey 3; “Çok yoğun destek gerektirir”, Düzey 2, “Yoğun destek gerektirir” ve Düzey 1 “Destek gerektirir” şeklinde ifade edilmektedir (Granpeesheh, Maixner, Knight ve Erickson, 2014). Görüldüğü gibi Düzey 1’den 3’e doğru gidildikçe destek ihtiyacı artmaktadır. Dolayısıyla OSB’den etkilenme durumu 1’de en az iken 3’te oldukça şiddetli olmaktadır. Düzey 1 şeklinde tanılanan bir çocuk sosyal becerilerde sınırlılık yaşarken akademik alanda başarılı, sözel iletişim kurabilen, genellikle yüksek işlevli olmakta, Düzey 3’te oldukça ağır duyuşsal sorunlar ile sosyal ve iletişim yetersizlikleri görülmektedir (Bayat, 2017, 280).

### 2.1.1.1. OSB'nin genel özellikleri

OSB olan bireyler genel olarak iletişim ve sosyal etkileşim alanlarında sınırlılık yaşıyor olmalarına rağmen her bir OSB'li birey birbirinden farklı bireysel özellikler gösterebilmektedirler (Cronin, 2015; Diken, 2013; Fletcher ve Miller, 2005; Lovaas, 2005; Volkmar ve Wiesner, 2009). Bazıları bir nesneye karşı aşırı ilgi gösterirken, bazıları kokulara, bazıları ise seslere karşı ilgi gösterebilmektedir. Ancak farklılıklar olmasına rağmen temel alanlarda otizme özgü özellikler bulunmaktadır.

#### 2.1.1.1.1. Zihinsel özellikleri

OSB olan bireylerin en belirgin özelliklerinden biri zihinsel işlevler bakımından diğer bireylerden ayrılmaları olarak görülmektedir (Towle, 2013). Bu bireylerin zihinsel işlevler bakımından farklı özelliklere sahip olduğu bilinmektedir (Kırcaali-İftar, 2007). OSB olan bireylerin oldukça küçük bir bölümü yüksek işlevli başka bir deyişle zihinsel işlevler bakımından ileri düzeyde, büyük bir bölümünde ise zihinsel yetersizlik bulunmaktadır (Kırcaali-İftar, 2005). Sıklıkla sözlü, sözsüz, işitsel ve görsel veri süreçlerini yorumlamada yetersiz kalmakta veya ciddi güçlük yaşamaktadırlar (Towle, 2013). Bunun yanı sıra hafıza, problem çözme, soyut düşünme ve motivasyonla ilgili olarak yetersizlik görülmektedir (Diken, 2013).

#### 2.1.1.1.2. Duyusal özellikleri

OSB olan bireyler için duyuşal problemler oldukça önemli bir sorun olmaktadır (Diken, 2013, 426). Bu bireyler için tatma, dokunma, görme, işitme ve koku almayı içeren duyuşal problemler, bireyden bireye farklılık ve çeşitlilik gösterebilmektedir. Genel olarak duyuşal özellikler bakımından, hissetme eşiklerinin çok yüksek veya düşük olması, aşırı derecede hassasiyet ve duyuşal olarak aşırı yüklenme, yaşadıkları sorunlardan birkaçı olarak sıralanabilmektedir (Cotungo, 2016). OSB olan bireylerde belirli sesler, dokular, tatlar ve kokulara karşı aşırı tepki gösterme veya acıya tepkisiz kalma davranışı sıklıkla karşılaşılan sorunlar arasında bulunmaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Ayrıca duyuşal uyaranlara tepkisiz kalma durumu yaşanabilmekte ve



bu durum hem kendi bedenlerini hem de buldukları çevreyi anlamlandıramamalarına neden olabilmektedir (Hudson, 2016).

#### 2.1.1.1.3. Motor özellikleri

OSB olan pek çok bireyde motor beceriler alanında yetersizlikler görülmektedir. Motor becerilerdeki yetersizlikler kolaylıkla gözlenebilmesi nedeniyle OSB'nin erken tanılanmasında önemli bir etken olmaktadır (Baumer ve Sahin, 2016). Motor yetersizlikler hem ince hem de kaba motor becerilerde görülebilmektedir. Özellikle bazı motor becerilerde önemli derecede sınırlılık yaşamaktadırlar. Bunlar, yürüme, koşma, yakalama, tutma, denge, çift elin eşgüdümlü kullanımı, hızlı hareket edebilme, hareketlerin taklidi ve ritim, güçlük yaşadıkları alanlar olarak sıralanabilmektedir (De Boer, 2009).

#### 2.1.1.1.4. Davranış özellikleri

OSB olan bireylerin en belirgin özelliklerinden biri de davranış problemleri sergilemeleridir (Diken, 2013). Tipik özellikleri arasında bulunan ve büyük çoğunluğunda görülen davranış problemleri, bu bireylerin yaşamlarını olumsuz yönde etkilemekte ve öğrenmelerini güçleştirmektedir (Sucuoğlu, 2014b, 228). Ayrıca kendini uyarma davranışları, OSB olan bireylerde en sık karşılaşılan davranış problemleri arasında bulunmaktadır (Diken, 2013, 426). Bunların yanı sıra sınırlı ve yoğun ilgi alanları, kaygı, öfke nöbetleri ve yıkıcı davranışlar, rutinelere sıkı sıkıya bağlılık, çok sık gerçekleştirilen yineleyici davranışlar, insanlar yerine nesnelere tercih etme davranışları yoğun olarak görülmektedir (Cotungo, 2016; Hudson, 2016).

#### 2.1.1.1.5. Dil ve iletişim özellikleri

OSB olan bireylerin, pek çok özel gereksinimli bireyde olduğu gibi hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerinde güçlük yaşadıkları görülmektedir. Alıcı dilde, sözel iletişime ve seslere tepki vermede isteksiz olmanın yanı sıra sözel olmayan iletişim

biçimlerinde güçlükler; ifade edici dilde ise artikülasyon, akıcılık ve sesin kullanımıyla ilgili güçlükler yaşayabilmektedirler (ASHA, 2018; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014).

Temel yetersizlik alanlarından biri olan dil ve iletişim becerileri, OSB olan bireylerin tanı ölçütleri arasında bulunmaktadır (APA, 2013; Kırcaali-İftar, 2005) ve bu bireylerin neredeyse yarısı dil ve iletişim becerilerine sahip değildir veya bu becerileri sergileme düzeyleri sınırlı olabilmektedir (Diken, 2013; Quinn, 2016). Ayrıca OSB olan bireyler dil ve iletişim becerilerindeki yetersizlikleri bakımından oldukça çeşitlilik göstermektedir (Cronin, 2015; Fletcher ve Miller, 2005; Volkmar ve Wiesner, 2009). OSB olan pek çok çocuk, söz-öncesi dönem içerisinde ortaya çıkması gereken sesletim davranışında atipik gelişim (Iverson ve Wozniak, 2016) göstermenin yanı sıra, göz kontağı kurma, ortak dikkat, istediği bir nesneyi işaret etme veya temel ihtiyaçlarını ifade etme gibi jest ve mimik kullanımını içeren davranışlar ya hiç görülmemekte ya da sınırlı olarak ortaya çıkabilmektedir (Keen, Meadan, Brady ve Halle, 2016; Paul ve Sutherland, 2005). Bu nedenle söz-öncesi dönemin ötesine geçmekte zorluk yaşamakta ve genellikle iletişimi, geleneksel biçimi dışında, konuşmayı monoton veya robotik (Kırcaali-İftar, 2005) olarak nitelendirilebilecek şekilde olağandışı sergilemekte veya temel düzeyde sürdürebilmektedirler (Keen, 2014). Sonuç olarak, OSB olan bireylerin hem sözel olmayan iletişim biçimlerinde hem de sözel iletişimde sorun yaşadıkları görülmektedir.

OSB olan çocukların, iletişim becerilerinde yoğun olarak sınırlılık yaşadıkları becerilerden en önemlileri ortak dikkat, göz kontağı kurma ve sembol kullanımı olarak ifade edilmektedir (Demir, 2014; Kırcaali-İftar, 2005). Ortak dikkat, “Dikkatin kişinin kendisi, karşıdaki birey ve nesne arasındaki koordinasyonu” şeklinde tanımlanmaktadır (Durukan ve Türkbay, 2008). Ortak dikkat becerilerini içeren davranışlar; “ortak dikkati başlatma” ve “başka bir bireyin ortak dikkat girişimini yanıtlama” olarak iki şekilde ortaya çıkmaktadır (Demir, 2014; Windsor, Reichle ve Mahowald, 2009). Ortak dikkati başlatma, işaret etme, göz kontağı kurma ve jest kullanma davranışlarını başkasının dikkatini yöneltmek için sergilemesi; ortak dikkati yanıtlama ise diğer kişiler seslendiğinde veya bir nesne gösterdiğinde bakma gibi diğer bireylerin ortak dikkat girişimlerine karşılık verme davranışlarını içermektedir (Weis, LaRue ve Newcomer,

2009, 137; Windsor, vd., 2009). Göz kontağı kurma, bir kişiyle iletişimi başlatma ve sürdürme için gerekli olan temel becerilerden biri olmaktadır. OSB olan çocukların bu beceride sınırlılık yaşaması karşısındaki kişinin yüz ifadelerini anlamlandırmasında ve duygusal durumları yorumlamasında güçlük yaşamasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla iletişim becerilerinin gelişiminde oldukça önemli bir yere sahip olan ortak dikkat ve göz kontağı kurma becerilerinin sınırlı düzeyde sergilenmesi OSB olan çocukların iletişim becerilerini hem sözel olan hem de olmayan boyutunda olumsuz yönde etkilemektedir (Demir, 2014; Kırcaali-İftar, 2005). Sembol kullanımı ise, “Kültüre özgü geleneksel jestleri yeterince kullanamama ya da hayali oyunda nesnelere işlevsel ya da sembolik olarak kullanamama gibi sorunlar” olarak belirtilmektedir (Kırcaali-İftar, 2005, 14).

OSB olan bireylerin dil ve iletişim alanında yaşamış oldukları güçlükler bakıldığında pek çok becerinin yanı sıra erken dönemlerde sergilenmesi gerekli olan başka bir beceri ise taklit davranışlarıdır (Demir, 2014; Lovaas, 2005; Nadel, 2002). Dil ve iletişim becerileri oldukça karmaşık bir beceri olmakta ve diğer bireylerle bilgi paylaşımının ve kişilerin niyetlerini anlamının ilk adımı olarak taklit becerileri görülmektedir (Nadel, 2002). Aynı zamanda taklit, ortak dikkat, oyun ve sosyal becerilerle de yakından ilişkili olmaktadır. Dolayısıyla, çocuklarda erken dönemlerde sergilenmesi gereken taklit becerileri, ileriki dönemlerde dil becerilerinin ortaya çıkması için bir ön koşul beceri özelliği taşımaktadır (Hepburn ve Stone, 2006). Stone, Ousley ve Littleford (1997)’un yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına göre, yüz ve vücut hareketlerinin taklidi ifade edici dilin gelişimi; nesne taklidi ise oyun becerilerinin gelişimiyle ilişkili olmaktadır. Töret (2016), yaptığı çalışmada, OSB olan çocuklara taklit öğretiminin, ortak dikkat ve iletişim becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerine sahip olabilmeleri için taklit öğretimi yapılması gerekmektedir.

#### 2.1.1.1.6. Sosyal özellikleri

Toplumsal yaşam içerisinde bağımsız ve mutlu bir yaşam sürmenin temelinde sosyal beceriler ve sosyal yeterlik yatmaktadır. Sosyal beceri ve sosyal yeterlik

kavramları genellikle birbirlerinin yerine kullanılmalarına rağmen gerçekte farklı durumlar için kullanılan kavramlardır (Ergenekon, 2013, 31). Sosyal yeterlik, belli bir durumda bir kişinin performansının genel kalitesi hakkında toplumsal yargıyı yansıtmaktadır (Elliott ve Busse, 1991). Sosyal beceri ise “Akran ve yetişkinlerle kişilerarası ilişkileri etkileyen öğrenilmiş davranışlardır ve sosyal beceriler evrensel kişilik özellikleri olmayıp yaş, cinsiyet, sosyal statü ve bireyin etkileşime girdiği kişiler tarafından etkilenen, duruma özel davranışlardır” şeklinde tanımlanmaktadır (Elliott, Sheridan ve Gresham, 1989). Sosyal beceriler, “geniş ve karmaşık bir yapı olan sosyal yeterliğin bir parçasıdır” (Ergenekon, 2013, 20). Dolayısıyla sosyal becerilerin edinilmesi ve uygun sosyal bağlamlarda kullanılması oldukça önemlidir. Ancak tüm bireyler için sosyal becerilerin edinimi, etkin kullanımı ve tüm bireylerin sosyal yeterliğe sahip olması mümkün olmayabilmektedir.

Sosyal beceri yetersizliği, çocuklarda hem kısa hem de uzun vadede olumsuz sonuçlara neden olmakta ve bu sonuçlar, ilerleyen yaşlarda ciddi problemlerin yordayıcısı (öncülleri) olarak görülmektedir (Elliott, vd., 1989). Bu durum özellikle OSB olan çocuklarda sıklıkla görülmekte ve tanılamada ayırıcı bir özellik olmaktadır. Fodstad, Matson, Hess ve Neal (2009), sosyal beceri yeterlikleri bakımından OSB olan çocuklarla gelişimsel yetersizliği olan çocukları karşılaştırdıkları çalışmalarında, OSB olan çocukların diğer gruptan belirgin şekilde daha fazla sosyal beceri yetersizliği yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Söz konusu yetersizlikler, OSB olan çocukları akranlarından belirgin şekilde farklılaştırmaktadır. Aynı zamanda OSB olan çocukların akranlarıyla, sosyal becerilerin gelişimi bakımından da farklılıkları bulunmaktadır. Wu and Chiang (2014), OSB olan bebekleri hem normal gelişim gösteren hem de gelişimsel yetersizliği olan bebeklerle, sosyal becerilerin gelişimi bakımından karşılaştırdıkları bir çalışma yürütmüşlerdir. Sonuçlar, OSB olan bebeklerde sosyal becerilerin gelişimsel sırasının her iki grupta da farklı olduğunu göstermektedir. Ayrıca Wu and Chiang (2014), hem normal gelişim gösteren hem de gelişimsel yetersizliği olan bebeklerde gelişim basamaklarına göre ilk olarak ortak dikkat kurma daha sonra sırası ile nesne taklidi, oyun ve dil becerilerinin geliştiği, OSB olan bebeklerde ise ilk olarak nesne taklidi ve zaman içerisinde ortak dikkati yanıtama, oyun, dil ve ortak dikkati başlatma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Demir (2014, 370), OSB olan bireylerin sosyal beceriler alanında yaşamış oldukları sınırlılıkları, “sözel olmayan iletişim becerileri”, “sosyal karşılıklılığı koruma”, “ortak dikkat kurma” ve “taklit becerileri” şeklinde sınıflandırmaktadır. Taklit, temel sosyal becerilerin edinimine olanak sağlayan önemli bir beceri olarak ifade edilmektedir (Meltzoff, 2002). Wu and Chiang’in (2014), yapmış oldukları çalışma sonuçları dikkate alındığında OSB olan çocukların sosyal beceri alanında gelişimlerinin desteklenmesi ve üst düzey sosyal becerilerin sergilenebilmesi için ortak dikkat, sesletim, jest ve mimik kullanımı becerilerinin yanı sıra nesnel taklit başta olmak üzere taklit becerilerinin öğretimine öncelikli olarak önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Lovaas’ın (2005), OSB olan çocukların eğitimine nesnel taklit becerilerinden başlaması bu görüşü destekler niteliktedir.

### 2.1.2. Taklit

İnsanlar diğerlerini taklit etme yeteneğine doğumdan itibaren sahip olmaktadır (Meltzoff ve Moore, 1983). Taklit, nesne, hareket veya ses gibi bir davranışın gözlemlenerek istemli olarak tekrarlanması olarak tanımlanmakta (Warreyn ve Roeyers, 2007; Zaghlawan, 2011) ve gözleme dayalı, zamansal bir dizilimde ve benzerlikleri içermektedir (Uzğiris, 1984). Taklidin sergilenmesinde bilim insanları farklı görüşler ortaya koymaktadırlar. Bilişsel yaklaşımı temel alan açıklamalarda gelişimsel dönemler içerisinde bilişsel süreçlerin etkili olduğu görüşü hakim olmaktadır. Davranışçı yaklaşımı temel alan açıklamalarda ise davranış ve çevresel uyaranlar arasındaki işlevsel ilişkilerin gösterilmesinde gözlemlenebilir ve ölçülebilir olayların etkili olduğu ileri sürülmektedir (Poulson, de Paula Nunes ve Warren, 1989).

Tarihsel sürece bakıldığında felsefeciler, psikologlar, evrimsel biyologlar ve nörologların taklitle ilgilendikleri görülmektedir. Alan yazında öğrenme ile taklit arasındaki bağı ilk olarak Aristoteles’in ortaya koyduğu belirtilmektedir (Dugatkin, 2000). Daha sonra taklit, gelişim psikolojisi içerisinde keşfedilmiş ve insan doğasındaki yeri ve temelleri hakkında açıklamalar yapılmıştır (Meltzoff, 2002). Bu dönemde psikolog James Mark Baldwin’in, kendi çocuklarını gözlemleyerek yapmış olduğu ilk deneysel çalışmalar dikkat çekmektedir (Moore, 2006). Baldwin’e (1894) göre,

bebekler hem kendileri hem de çevrelerindeki diğer bireyler hakkında herhangi bir bilince sahip olmamaktadırlar. Ancak zamanla, özellikle taklit yoluyla bilgi edinmektedirler.

İkinci olarak taklit, klasik kuramlar yoluyla ifade edilmiştir (Meltzoff, 2002). Genel olarak, taklit kuramlarının gelişimi, öğrenme kuramlarının gelişimini takip etmiştir (Kymissis ve Poulson, 1990) ve tüm kuramlar tarafından gelişimsel süreçte oldukça önemli olduğu kabul edilmektedir (Kymissis ve Poulson, 1990; Töret, 2016). Ancak taklidin, özellikle iki önemli öğrenme kuramının, temel bileşenlerinden olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki Piaget'in "Bilişsel Öğrenme Kuramı", diğeri ise Bandura'nın "Sosyal Öğrenme Kuramı" olmaktadır. Bebeklerdeki taklit davranışları her ikisinin de oldukça dikkatini çekmiş ve taklidi yeni becerilerin ve sosyalleşmenin öğrenilmesinde bir yol olarak görmüşlerdir (Shaffer, 2005).

Piaget'nin kuramına göre; "Zekânın her eylemi birbirine karşıt iki eğilim olan özümlemeyle uyma arasındaki dengelenim tarafından belirlenmektedir. Özümlemede kişi olayları, nesnelere, durumları, örgütlü zihinsel yapıları kuran mevcut düşünme biçimlerinin içine almaktadır. Uymada, mevcut zihinsel yapılar dışsal çevrenin yeni yönleriyle birleştirilmek için yeniden örgütlenmektedir." (Nicolopoulou, 2004). Kuramda bilişsel gelişim, "duyusal-motor dönem (0-2 yaş)", "işlem öncesi dönem (2-7 yaş)", "somut işlemler dönemi (7-11 yaş)" ve "soyut işlemler dönemi (12 yaş ve üzeri)" olmak üzere dört dönemde ele alınmaktadır (Kol, 2011). Piaget taklidi, gelişim aşamalarına paralel olarak, "duyu-motor dönem" içerisinde, bilişsel süreçlere göre 6 seviyeye ayırmaktadır (Masur, 1988; Meltzoff, 1988b; Russon, Mitchell, Lefebvre ve Abravanel, 1998). Piaget (1999), taklidin gelişim evrelerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Birinci Evre (0-1 ay): Refleksler aracılığıyla dışsal uyaranlara tepki vererek taklide hazırlık yapılması.
- İkinci Evre (1-4 ay): Algılanan yeni jestleri veya sesleri içeren, tesadüfi ve kendiliğinden sergilenen taklit davranışlarının görülmesi.
- Üçüncü Evre (4-8 ay): Hâlihazırda yapılan veya gözlemlenen seslerin ve hareketlerin tekrar edilmesi yoluyla tesadüfi olarak taklit davranışının sergilenmesi.

- Dördüncü Evre (8-12 ay): Hareketler görünür olmadığında bile etrafındaki kişileri taklit edebilmesi. Ertelenmiş taklidin ilk olarak görülmesi.
- Beşinci Evre (12-18 ay): Taklidin daha sistematik hale gelmesi, yeni ve görülmemiş hareketlerin içselleştirilmesi.
- Altıncı Evre (18-24 ay): Karmaşık ve yeni davranışların anında taklit edilmesi. Ertelenmiş taklidin, kısa bir gecikmeden sonra karmaşık davranışlar ve uzun bir gecikmenin ardından basit davranışlar şeklinde sergilenmesi.

Piaget'e göre bebekler 8-12 aya kadar bir model tarafından sergilenen yeni bir davranışı taklit etme yeterliliğine sahip olamamaktadırlar (Shaffer, 2005). İlk üç evrede görülen taklit davranışları, dışsal uyaranlara verilen refleksler veya bebeğin repertuarında bulunan davranışların tekrarlanması olarak açıklanmaktadır. Piaget ertelenmiş taklidin ortaya çıkmasıyla birlikte, 8-12 ay arasında, taklit becerilerinin sergilenmeye başladığını belirtmektedir. Ancak Meltzoff ve arkadaşlarının (1977, 1983, 1988a) yapmış oldukları bir dizi çalışma ile bebeklerin doğumdan 72 saat gibi kısa bir süre sonra taklit davranışlarını sergiledikleri belirlenmiştir.

Sosyal öğrenme kuramı ise, modelleme (gözlem/model alma) yoluyla öğrenmenin, bilgilendirici işlevleri aracılığıyla gerçekleştiği ve gözlemlenen şeylerin, temelde belirli uyaran-tepki ilişkilerinden ziyade modellenmiş olayların sembolik temsillerinin edinileceğini varsaymaktadır (Bandura, 1974). Başka bir deyişle, Bandura'nın kuramına göre öğrenme, gözlem yapma ve taklit yoluyla gerçekleşmektedir. Kuramda taklidin veya gözleyerek öğrenmenin gerçekleşmesinde, "dikkat", "akılda tutma", "üretme" ve "motivasyon" süreçleri bulunmaktadır (Salkind, 2004). Bandura'ya göre, gözlemlenen davranışların doğru bir şekilde tekrar edilebilmesi için davranışların diğer bireyler tarafından olumlu bir şekilde pekiştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla gözleyerek öğrenmede taklidi şekillendiren motivasyon etkenleri, Bandura'nın teorisini Piaget'nin teorisinden farklılaştırmaktadır; çünkü Piaget, dış etkenlere karşıt olarak içsel gereksinimlerinde taklit etme üzerindeki etkisinden bahsetmektedir (Cardon, 2016).

Tarihsel süreçte, evrimsel biyologlar da taklide ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır. Darwin, yaşadığı çağda ve günümüzde ortaya koyduğu “evrim teorisiyle” evrimsel biyologların en önemlilerinden biri olarak bilinmektedir. Darwin, 19. yüzyılda yaptığı çalışmalarla taklidin hem hayvanlarda hem de insanlarda sergilenen bir davranış olduğunu belirlemiştir (Meltzoff, 2002). Bunun yanı sıra taklidin içsel olarak ortaya çıkmasının olası olduğunu ifade etmiştir (Braten, 1998).

Daha sonra nörologlar ve deneysel psikologlar taklide ilişkin çalışmalar yapmışlardır (Meltzoff, 2002). 20. Yüzyılın sonlarında taklit davranışının açıklanmasında, nörologlar tarafından ayna nöronların keşfi oldukça önemli olmuştur. Ayna nöronlar ilk olarak maymunlarda keşfedilmiş, daha sonra insan beyinde de var olduğu kanıtlanmıştır (Wilson, 2014). Ayna nöronlar, gözlemlenen eylem ile yürütülen eylem arasında gösterilen uyumu ifade etmektedir (Ferrari, Gallese, Rizzolatti ve Fogassi, 2003). Williams, Whiten, Suddendorf ve Perrett (2001), normal gelişim gösteren çocuklarda ayna nöronların, taklit becerilerinin erken sergilenmesini kolaylaştırdığını, dil gelişimini, yürütücü işlevleri ve zihin kuramının pek çok bileşeninin temelini oluşturduğunu ve ayna nöron sisteminde meydana gelecek olan bir bozulmanın OSB’ye neden olabileceğini savunmaktadırlar. Ancak bu görüşü destekleyen yeterli bilimsel kanıt olmadığı ve yeni çalışmalara gereksinim olduğu da düşünülmektedir (Jones, 2009; Reynolds, Thornton, Elliott, Williams, Lay ve Licari, 2015).

Son olarak 2000’li yılların başında Meltzoff, uzun yıllar yapmış olduğu çalışmaların sonuçlarına dayanarak, “Benim Gibi (Like Me)” hipotezini ortaya atmıştır. Bu hipoteze göre taklit ve zihin okuma (mind reading) veya zihin kuramı (Theory of Mind), yani diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlama, birbiriyle ilişkili becerilerdir (Meltzoff, 2005). Bunun yanı sıra bebekler, kendi eylemleri ve deneyimleri açısından başkalarının davranışlarını yorumlayabilmekte ve bu durum onlara bir gelişme mekanizması sağlamaktadır (Meltzoff, 2007). Hipoteze göre, bu durum bebeklerde taklitle birlikte başlamaktadır. Daha sonra kendi eylemleriyle altta yatan zihinsel süreçler arasındaki bağı keşfetmekte ve son aşamada diğer bireylerin düşüncelerini anlayabilmektedirler. Başka bir deyişle, “Benim Gibi” hareket eden diğer insanlar



“Benim Gibi” düşüncelere sahiptir, kavrayışı gelişmektedir (Meltzoff, 2005). Meltzoff’un hipotezinin aksini gösteren çalışmalar yapılmıştır. Horowitz’in (2003) yapmış olduğu çalışmanın bulgularına göre, taklidin altında yatan kesin psikolojik durumun belirsiz olduğu ve insanların zihinsel durumlarına ilişkin sonuç çıkarmak için tek başına yeterli olamayacağı ifade edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında yüz yıldan fazla bir zamandır taklit, çeşitli bilim dallarından pek çok bilim insanının doğrudan veya dolaylı olarak çalışma alanı olmuştur. Bu yıllar içerisinde taklidin insan gelişimindeki önemine ilişkin vurgu her zaman yerini korumuştur. Günümüzde de önemine ilişkin yeni bulgular, taklide olan ilgiyi arttırmakta ve bilim insanlarına farklı bakış açıları sunmaktadır.

#### 2.1.2.1. Taklidin işlevi

Taklit, basit bir beceri gibi görünüyor olmasına rağmen gerçekte pek çok becerinin kazanılabilmesi için oldukça önemli bir beceri olmaktadır. Çünkü insanlar için taklit, sosyalleşme, öğrenme, beceri, dil ve kültür aktarımında önemli bir araç görevi görmektedir (Rizzolatti, Fogassi ve Gallese, 2006). Taklidin öncelikli olarak iki temel işlevi bulunmaktadır. Bunlar taklidin sosyal ve öğrenme işlevleridir (Ingersoll, 2008; Uzgiris, 1984). Bebekler önce ebeveynlerini özellikle annelerini (Meltzoff ve Moore, 1983), daha sonra ise yakın çevresinde bulunan bireyleri taklit etmeye başlamaktadırlar. Bu yolla hem yeni becerilerin edinilmesi ve öğrenilmesi hem de sosyalleşme sağlanabilmektedir.

Meltzoff ve Williamson (2010), taklidin bebeklerde; (a) sosyal-iletişimsel, (b) öğrenme ve (c) diğerlerinin düşüncelerini anlamak için bir temel olarak kullanılması, bağlamında 3 temel işlevi üzerinde durmuşlardır. Diğerlerinin davranışlarını taklit etmek, sosyal katılımı kolaylaştırdığı için sosyal-iletişimsel bir işlev görmektedir. Aynı zamanda, nesnelere aracılığıyla yapılan taklit davranışları bebeklerin, araçları ve bilişsel stratejileri nasıl kullanacaklarını öğrenmesine yardımcı olur. Buna ek olarak taklit, bebeklerin diğer zihinleri anlamaları için temel teşkil eder, çünkü taklit, kendine ve

diğerlerine benzerlik ve farklılıkları anlayabilmesi için fırsatlar sunmaktadır (Meltzoff, 2010; Meltzoff ve Williamson, 2010).

Carpenter (2006) ise, taklidin işlevlerini benzer şekilde açıklamaktadır. Buna göre taklit öğrenen bir bireye; (a) başkalarının amaçlarına ve nesnelere yönelik niyetlerini anlama yeteneği, (b) amaçları paylaşarak ve başkalarının iletişimsel niyetlerini okuyarak başkalarıyla işbirliği yapma olanağı ve (c) Kendi öğrenme amaçlarına karşı sosyalliği edinme olanağı sağlamaktadır (Carpenter, 2006).

#### 2.1.2.2.Taklit türleri

Alanyazında, taklit becerilerinin sınıflandırmasına ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bireylerde taklidin yapılanması ve sergilenmesi, bedensel, işlevsel ve zamansal olarak farklılık göstermektedir (Ökcün-Akçamuş, 2016; Töret ve Özmen, 2014). Taklit, sergilenen vücut bölümüne göre “nesneli”, “motor” ve “ses/sözel” olmak üzere üç şekilde sınıflandırılabilir (Ozonoff ve South, 2001; Ökcün-Akçamuş, 2016; Töret ve Özmen, 2014). Nesneli taklit, nesnelere üzerinde gerçekleştirilen eylemlerin taklit edilmesidir ve nesne kullanımında anlamlı veya anlamlı olmayan eylemleri içermektedir (Ingersoll ve Shreibman, 2006; Zaghawan, 2011). Anlamlı eylemlerde, nesne bağlamı içerisinde kullanılırken; anlamlı olmayan eylemlerde nesnenin bağlamı dışında kullanımı söz konusu olmaktadır (Gabriel, 2002). Örneğin; oyuncak bir kaşıkla oyuncak bebeğe yemek yedirmek anlamlı bir eylemin taklit edilmesi; kaşığın oyuncak bir uçak gibi havada uçurulması nesnenin kullanımında anlamlı olmayan bir eylemin taklidi olmaktadır. Motor taklit, gelişimsel aşamalara katkıda bulunan önemli bir sosyal bilişsel süreçtir (Hepburn ve Stone, 2006). Motor taklit, diğerlerinin vücut hareketlerinin, jest ve mimiklerin, beden duruşunun, küçük ve büyük kas motor hareketlerin gözlemlenmesi sonucu taklit edilmesidir (Zaghawan, 2011). Rogers, vd., (2003), motor taklit becerilerini, nesnelere üzerinde elle yapılan eylemler, vücut hareketleri ve ağız-yüz hareketleri şeklinde sınıflandırmaktadır. Ses/sözel taklit ise, herhangi bir anlam taşımayan seslerle bir anlam ifade eden sözcüklerin tekrarlanması olarak tanımlanmaktadır (Zaghawan, 2011). Ses/sözel taklit, sesin duyulmasıyla birlikte, çoğunlukla aynı tonlamayla üretilen sesleri yeniden

üretmekten ibarettir ve Piaget'e göre ses/sözel taklit, motor taklitten önce sergilenmektedir (Nadel, 2014).

Taklit, gözlemlenen davranışın sergilendiği zamana göre, “anında”, “ertelenmiş” ve “gecikmiş” olarak üç şekilde sınıflandırılmaktadır (Töret ve Özmen, 2014). “Anında taklit”, bir model tarafından sergilenen bir davranışın aynı anda yapılması olarak tanımlanmaktadır (Nadel, 2014). “Ertelenmiş taklit”, çocuk tarafından gözlenen bir davranışın, belirli bir süre geçtikten sonra uygun ortam ve zaman geçtiğinde sergilenmesidir. (Rovee-Collier ve Barr, 2010, 280). “Gecikmiş taklit” ise çocuğun gözlediği bir davranışı kısa bir süre sonra tekrar etmesidir (Nadel, 2014; Ökcün-Akçamuş ve Turan, 2015). Bazı kaynaklarda “genellenen taklit” sınıflandırmasının da yapıldığı görülmektedir (Brown, Peace ve Parsons, 2009; Steinman, 1970; Töret ve Özmen 2014). Buna göre genellenen taklit, pekiştirme olmaksızın bir davranışın tekrar edilmesidir (Steinman, 1970). Genellenen taklit, özellikle dil ve iletişim alanında, yeni becerilerin kazanılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Brown, Peace ve Parsons, 2009).

Taklit, işlevine göre ise, “hedef yönelimli taklit”, “bilişsel taklit”, “seçici taklit” ve “rasyonel taklit” olarak sınıflandırılabilir (Töret ve Özmen, 2014). Bazı davranışlar, gözlemlenen eylemler ile gerçekleştirilen eylemler arasındaki hedefe duyarlı bir eşlemeden üretilmektedir. “Hedef yönelimli taklit” söz konusu olduğunda, gözlemlenen davranışlar, davranışın algılanan veya tahmin edilen amaçlarına göre parçalara ayrılmakta ve bir eylem modeli olarak yeniden oluşturulmaktadır (Gattis, Bekkering ve Wohlschlager, 2002). “Bilişsel taklit”, yeni bilişsel bir davranışın gözlemlenerek taklit edilmesidir (Subiaul, Cantlon, Holloway ve Terrace, 2004). “Seçici taklit”, Töret (2016) tarafından, “Hedefin gerçekleştirilmesi amacıyla modelin sergilediği eylemi seçerek, çocuğun eylemi sergilemesi olarak.” tanımlanmaktadır. “Rasyonel taklit” ise, hedeflenen bir davranışın gerçekleştirilebilmesi için yapılan tercihlerin ve kullanılan yolların gözlemlenerek taklit edilmesidir (Hedström, 1998).

Alan yazında taklidin sergilenmesine ilişkin iki durumdan bahsedilmektedir. Bunlar; “yapılandırılmış taklit” ve “kendiliğinden taklit” olarak ifade edilmektedir.

“Yapılandırılmış taklit”, gözlemlenen bir davranışı taklit edebilmek için belirli bir eğitim sürecini ifade ederken; “kendiliğinden taklit”, gözlenen davranışların otomatik olarak tekrarlanmasını ifade etmektedir. Her iki durum da daha çok motor taklit ve ses/sözel taklit için kullanılmaktadır (Glaze, 2012).

### 2.1.2.3. Taklidin gelişimi

Normal gelişim gösteren bebek ve çocuklarda gelişim basamakları içerisinde taklidin ortaya çıkışının belirlenmesine yönelik olarak yapılmış olan pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan en öne çıkanları Meltzoff ve arkadaşlarının yapmış oldukları çalışmalarıdır. Meltzoff ve arkadaşları (1977, 1983, 1985, 1988) yapmış oldukları bir dizi çalışma ile bebeklerin doğumdan çok kısa bir süre sonra taklit davranışlarını sergilediklerini belirlemişlerdir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre; 72 saatlik bebeklerin yetişkinlerin ağız ve dil hareketlerini taklit edebildiği (Meltzoff ve Moore, 1983), 2-3 haftalık bebeklerin hem yüz hem de el hareketlerini taklit edebildiği (Meltzoff ve Moore, 1977), dokuz aylık bebeklerde nesne taklidinin, anında ve ertelenmiş taklidin geliştiği (Meltzoff, 1988a), 14-24 ay arasındaki bebeklerin “ertelenmiş taklidi” sergilediği (Meltzoff, 1985) bulgularına ulaşılmıştır. Ancak araştırmaların sonuçlarına yönelik olarak, bebeklerin taklit becerilerini refleks davranışı veya içsel olarak yapabileceklerine dair eleştiriler getirilmektedir (Rogers, 2006; Schlinger, 1995). Eleştirilerin aksine Barr, Dowden ve Hayne, (1996), üç aşamalı bir deneysel çalışma ile Meltzoff’un çalışmalarına paralel sonuçlara ulaşmışlardır. Bulgulara göre, 24, 12 ve 6 aylık bebeklerin ertelenmiş taklidi sergiledikleri belirlenmiştir.

Nadel’e (2014) göre, bebekler 1. aydan itibaren ses taklidi ve 8. aydan itibaren motor taklit becerilerinden jest taklidi yapabilmektedirler ve basit formda başlayan bu beceriler zamanla çeşitlenerek artmaktadır. Poulson, Kymissis, Reeve, Andreatos ve Reeve’nin (1991) çalışmalarına göre, 9-13 ay arasındaki bebekler “genellenen taklit” davranışları göstermektedirler. Bunun yanı sıra 12 aylık bebeklerin ertelenmiş ses taklidi sergiledikleri belirlenmiştir (Herbert, 2011). Gergely, Bekkering, and Kiraly (2002), 14 aylık bebeklerin “rasyonel taklidi” sergileyebildiklerini bulgusuna

ulaşmışlardır. Bundan kısa bir süre sonra, Schwier, Van Maanen, Carpenter, Tomasello'nun (2006), yaptıkları çalışma ile 12 aylık bebeklerin de “rasyonel taklidi” sergileyebildikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra 12 aylık bebeklerin gözlemlenen davranışı 4 hafta sonra bile taklit ettiği başka bir deyişle “ertelenmiş taklidi” sergilediği bulunmuştur (Klein ve Meltzoff, 1999). Nadel (2014), 21. ayda taklit davranışlarının görülme sıklığının tepe noktasına ulaştığını ve 30. ayda vücudun görülemeyen bölümleriyle yapılmış olan anlamsız eylemlerin taklit edildiğini ifade etmektedir.

Genel olarak taklidin gelişimine bakıldığında, bebeğin doğumundan çok kısa bir süre sonra başladığı görülmektedir. Bebeğin gelişimiyle birlikte, ilk olarak “nesne” ve “ses” taklidi arkasından “ertelenen taklit” ve daha sonra jest taklidi gelmektedir. Daha sonra bilişsel gelişimle birlikte “rasyonel” ve “genellenen” taklit davranışlarının sergilenmeye başladığı görülmektedir. Daha öncede belirtildiği gibi, normal gelişim gösteren çocuklar taklit davranışlarını sergileme basamaklarını doğal yollarla geçebilmektedirler. Ancak OSB olan çocukların, dil ve iletişim ve sosyal beceriler vb. gibi beceriler için ön koşul beceri olma özelliği taşıyan taklit öğretiminin yapılması gerekmektedir.

#### 2.1.2.4. OSB olan çocuklarda taklit becerileri

OSB olan çocuklar, hemen hemen tüm beceri alanlarında yetersizlik yaşamaktadır. Ancak, bununla birlikte tanı ölçütlerinden bir olan sosyal etkileşim ve iletişim alanlarındaki yetersizlikler en önemli sınırlılıkları arasında görülmektedir (APA, 2013). Normal gelişim gösteren çocuklarda, bu beceriler gelişim dönemleri içerisinde doğal bir şekilde edinilmektedir. Taklit, sosyal etkileşim, iletişim, oyun, zihin kuramı becerileri gibi becerilerin temelini oluşturmaktadır (Meltzoff, 2002). İnsan gelişiminde bu kadar önemli bir yere sahip olan taklit becerilerinin sergilenmesi, OSB olan bireylerde bir yetersizlik olarak ortaya çıkmaktadır (Dawson ve Adams, 1984; Heimann, v.d, 1992; Ingersoll ve Dvortcsak, 2010; Ingersoll ve Shreibman, 2006; Lovaas, 2005; Nadel, 2002; Rogers, vd., 2005; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013).

OSB olan çocuklar, taklit becerileri bakımından, hem normal gelişim gösteren (Heimann vd., 1992; Hobson ve Lee, 1999; Rogers, vd., 2003; Stone, vd., 1990; Stone, vd., 1997) hem de gelişimsel yetersizliği olan akranlarıyla (Rogers, vd., 2003; Stone vd., 1990; Stone, vd., 1997) karşılaştırıldıklarında diğerlerine göre daha az taklit davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. OSB olan çocuklar, diğer bireylerin ağız-yüz hareketleri ve duygusal ifadeleri taklit etmekte, nesne ve jest taklidine göre daha fazla sınırlılık göstermektedirler (Gabriel, 2002; Rogers, vd., 2003). Bunun yanı sıra, nesnenin anlamlı kullanımını içeren eylemlerden daha fazla nesnenin anlamı olmayan kullanımında sınırlılık yaşamaktadırlar (Rogers, vd., 2003; Williams, Whiten ve Singh, 2004).

Alanyazında OSB olan bireylerin taklit becerilerinin sergilemelerindeki sınırlılığın üç temel nedeni üzerinde durulmaktadır. Bunlar: “motor koordinasyonda”, “görsel dikkatte” ve “ayna nöronlarda” yaşanan sınırlılıklar olmaktadır (Töret, 2016). Ancak günümüzde yoğun olarak, OSB olan bireylerin taklit becerilerinde yaşamış oldukları yetersizliğin temel nedenlerinden biri olarak ayna nöronlardaki işleyiş bozukluğunun varlığına ilişkin görüş savunulmaktadır (Williams, vd., 2001). Rizzolatti ve Fabbri-Destro’nun (2010) araştırmalarına göre, OSB olan bireyler bir modeli gözlemlerken ayna nöronları harekete geçmemektedir. Bu durum, taklidin biyolojik temeli olarak görülen ayna nöronların, OSB olan bireylerde istenen düzeyde ve biçimde çalışmadığını göstermektedir. Bu görüşe göre biyolojik olarak sorun olmasına karşın, OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretimi, doğal ve davranışçı yaklaşımı temel alan yöntemlerle yapılabilmektedir (Lovaas, 2005).

### 2.1.3. Taklit becerilerinin öğretimi

Taklit öğretiminin temel amacı, iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin kazandırılması için bir temel oluşturabilmektir. Varılmak istenen nokta ise genellenen başka bir deyişle kendiliğinden taklide ulaşabilmektir (Kırcaali-İftar, vd., 2014). Uzun yıllardır araştırmacılar tarafından temel bir beceri olarak görülen taklidin, OSB olan

çocuklara öğretilmesi amacıyla çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir. Söz konusu yöntemler genel olarak doğal, davranışsal ve karma olarak sınıflandırılabilirlerdir.

Doğal öğretim yöntemleri, iletişim ve sosyal beceriler başta olmak üzere çeşitli becerilerin öğretilmesinde kullanılan bir öğretim aracı olarak kullanılmaktadır (Güleç-Aslan, 2013, 158; Kırcaali-İftar, 2005, 2007). Yöntemler, çocuğun etkileşim girişimlerinde bulunması için gerekli çevresel düzenlemelerin yapılması ve uygun iletişim biçimlerine ve sosyal etkileşimlere model olunması ile sistematik bir şekilde sunulmaktadır (Kaiser, vd., 2000). Bu yöntemlerde, UDA'ya dayalı olan yöntemler, çocuğun doğal çevresinde ve yapılandırılmamış ortamlarda ve çocuğun liderliği takip edilerek sunulmaktadır (Güleç-Aslan, 2013, 158). Dolayısıyla söz konusu yöntemlere “doğal-davranışsal” terimini kullanmakta mümkün olmaktadır. Doğal öğretim yöntemleri temelde ortak özellikleri barındırmaktadırlar. Bunlar; (a) esnek ve yapılandırılmamış öğretim oturumları düzenleme, (b) etkileşimi çocuğun başlatmasına izin veren öğretim fırsatları yaratma, (c) farklı doğal ortamlarda, farklı örneklerle ve kişilerle öğretim yapma, (d) farklı ipucu türlerini kullanabilme, (e) çocuk tarafından verilen farklı tepkileri kabul etme ve (f) doğal pekiştiricilerin kullanılmasıdır (Schwartz, Garfinkle, Joseph ve McBride, 1998; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014, 294; Wilczynski, Fisher, Sutro, Bass, Mudgal, Zeiger, Christian ve Logue, 2011). Doğal yöntemler bu özelliklerinden dolayı, yeni edinilmiş bir becerinin kalıcılığı ve genellenmesinin sağlanmasında etkili yöntemler olarak bilinmektedir (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014, 293).

Doğal yöntemlerde, “Fırsat öğretimi”, “Milieu öğretim”, “Model olma” gibi çeşitli uygulama yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Genel olarak bakıldığında yukarıda ifade edilen ortak özelliklere sahip bu yöntemler çeşitli farklılıkları da barındırmaktadır. “Fırsat öğretimi”, çoğunlukla iletişim ve sosyal becerilerin öğretiminde, UDA'yı temel alan doğal bir öğretim yöntemidir. Yöntem, çocukla çevresi arasındaki etkileşime dayanmaktadır. Etkileşimde esas olan çocuğun liderliğini takip etmek ve çocuğa etkileşim için uygun fırsatlar yaratmaktır (Kırcaali-İftar, 2005, 49). “Milieu öğretim”, öğretimlerin günlük etkinlikler içine gömülmesi ve ipucunun sistematik kullanımıyla, dil gelişiminde gecikme yaşayan çocuklar için geliştirilmiş

karma/melez ve içerisinde davranışsal yöntemleri barındıran, doğal bir öğretim yöntemidir (Kaiser ve Trent, 2009). Yöntem içerisinde uyarlanmış olarak, “model olma”, “tepki isteme-model olma”, “bekleme süreli öğretim” ve “fırsat öğretimi” teknikleri kullanılmaktadır (Koegel, Koegel, Fredeen ve Gengoux, 2010). Model olma tekniği ise, çocuğun bir modeli gözlemleyerek yapılan davranışı tekrar etmesi olarak tanımlanmaktadır (Olçay-Gül, 2013, 110). Teknikte, ipucu hiyerarşisi esnek bir şekilde kullanılmaktadır. Bu bakımdan kullanılan diğer tekniklere göre farklılık göstermektedir (Müller, 2000). Doğal öğretim yöntemleri sadece taklit becerilerinin öğretimi için geliştirilmiş yöntemler olmamaktadırlar (Töret, 2016). İletişim ve sosyal becerilerin öğretimi için geliştirilmiş olmaları, taklit becerilerinin öğretiminde dolaylı olarak kullanılmalarına neden olmaktadır. Ancak son yıllarda, “model olma” tekniğinin uygulama türlerinden biri ve davranışsal bir yöntem olan “Video Modelle Öğretim (VMÖ)”, taklit becerilerinin öğretiminde sıklıkla kullanılmaktadır.

VMÖ, Bandura'nın geliştirmiş olduğu Sosyal Öğrenme Kuramı'nın ilkelerine dayanmaktadır (Genç-Tosun ve Kurt, 2014). Vuran ve Olçay-Gül (2013), VMÖ, “Model tarafından sergilenen hedef davranışın videoteypten izlenmesi ve model olarak alınması olarak tanımlanan, bilimsel dayanaklı uygulamalardan biridir.” şeklinde açıklamaktadırlar. Alan yazında OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretiminde, VMÖ'nün etkililiğine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Cardon, 2012; Kleeberger ve Mirenda, 2010; Tereshko, MacDonald ve Ahearn, 2010).

OSB olan çocuklara doğrudan taklit becerilerinin öğretiminde kullanılan doğal veya doğal-davranışsal öğretim yöntemlerinden ilk akla gelen, “Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE)” olmaktadır. KTE, sosyal-iletişimsel bir bağlamda OSB olan çocuklara taklit oyun etkinlikleri yoluyla taklit becerilerinin öğretilmesi için geliştirilmiş olan doğal-davranışsal bir müdahale yöntemidir (Acton, 2011; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Ingersoll ve Shreibman, 2006). Yöntem içerisinde; yetişkinin etkinlik süresince, çocuğun tüm davranışlarını taklit etmesine dayalı olan “taklit etme” tekniği ve sözlü veya sözlü olmayan bu davranışlara uygun ve genişletilmiş dil örneği oluşturduğu “dilsel haritalama” teknikleri kullanılmaktadır (Wang, Kim, Detar-Smith ve Singer, 2016, 202). KTE, ebeveynlerle (Ingersoll ve Gergans, 2007), kardeşlerle (Walton ve



Ingersoll, 2012) ve uzmanlarla (Ingersoll ve Lalonde, 2010; Töret, 2016; Zaghlawan, 2011) uygulanabilmektedir.

Doğal yaklaşım uygulamalarında günlük etkinlikler ve oyun içerisinde doğal pekiştirmeler ve çocuğun etkileşim girişimleri dikkate alınarak gerçekleşirken; davranışçı yaklaşıma dayalı yapılan öğretim uygulamaları, oldukça yapılandırılmış bir şekilde, arka arkaya yapılan öğretim oturumlarıyla gerçekleştirilmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014, 336). OSB olan çocuklara taklit becerileri de dâhil olmak üzere pek çok becerinin öğretiminde en sık kullanılan ve davranışsal yaklaşımı temel alan müdahaleler “Uygulamalı Davranış Analizi (UDA)” ilkelerine dayanmaktadır.

Birkan (2013, 212) UDA’yı: “Davranış ilkelerinden elde edilen yöntemleri, sosyal açıdan önemli davranışları anlamlı bir düzeye kadar geliştirmek için sistematik bir şekilde uygulayan ve davranışın gelişmeden sorumlu yöntemlerin etkililiğini deneysel çalışmalarla kanıtlayan bir bilim dalıdır.” şeklinde açıklamaktadır. UDA, kuramsal açıdan Skinner’in edimsel koşullanma kuramına dayanmaktadır. Kurama göre öğrenme, davranışın öncesi ve sonraki durumlarla ilişkili olarak meydana gelmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, 26). Bu nedenle UDA, davranışın öncesi ve sonrasındaki çevresel faktörlerin veya durumların düzenlenmesiyle istedik şekilde davranışların şekilleneceğini öne sürmektedir (Güleç-Aslan, 2013, 156; Vismara ve Rogers, 2010). UDA’ya dayalı olarak yapılacak olan bir öğretim sürecinde belirli aşamaları takip etmek gerekmektedir. Kırcaali-İftar (2005), bu aşamaları şu şekilde açıklamaktadır: “(a) hedef davranışı belirlemek ve tanımlamak, (b) davranışsal amaç saptamak, (c) başlama düzeyini belirlemek, (d) yönteme karar vermek, (e) yöntemi uygulamak ve sürekli veri toplamak ve (f) uygulamanın ne yönde gideceğine ilişkin karar almak”. Belirtilmiş olan tüm bu aşamaların oldukça titiz ve sistematik bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

UDA’ya dayalı olarak geliştirilmiş olan çeşitli yöntemler OSB olan çocukların eğitiminde sıklıkla kullanılmaktadır. Hem uygulamacılar hem de araştırmacılar tarafından kullanılan ve etkililiği kanıtlanmış olan yanlışsız öğretim yöntemleri, temellerini UDA ilkelerine dayandıran yöntemlerden biri olmaktadır. Yöntem,

öğrenmenin yapılan yanışlardan ziyade, olumlu öğrenme süreç ve ortamlarına bağlı olduğu ve bu nedenle olabilecek en az hataya yol açacak bir öğretim sunulması gerektiği düşüncesine dayanmaktadır (Güleç-Aslan, 2013, 157; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Yöntemin yararı çocuğa her zaman başarı duygusu vermesi iken sınırlılığı çocuğa yeni stratejileri deneme olanağı veya problem çözme becerilerini geliştirmesi için izin vermemesidir (Buckley ve Sacks, 2001). Yanlışsız öğretim yöntemleri; (a) tepki ipuçlarına ve (b) uyaran ipuçlarına dayalı yöntemler olarak sınıflandırılmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Bu yöntemleri Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar (2013, 145); “Tepki ipuçlarının kullanıldığı yöntemler, birey tepkide bulunmadan önce ipucu sunulurken bireyin doğru tepkide bulunmasının sağlandığı yöntemlerdir. Uyaran ipucunun kullanıldığı yöntemler ise hedef davranışı başlatması beklenen hedef uyaranda ve ipucu sağlayan uyaranda, hedef uyarının algılanmasını kolaylaştırmak amacıyla sistematik uyarlamalar yapılması.” şeklinde açıklamışlardır. Tekin (1999), tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemleri; “(a) sabit bekleme süreli öğretim yöntemi, (b) artan bekleme süreli öğretim yöntemi, (c) davranış öncesi ipucu ve sına ma yöntemi, (d) davranış öncesi ipucu ve silikleştirme yöntemi, (e) aşamalı yardım, (f) eşzamanlı ipucu öğretim yöntemi, (g) ipucunu giderek arttırma yöntemi, (h) ipucunu giderek azaltma yöntemi” şeklinde sınıflandırmaktadır. Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar (2013, 145), uyaran ipuçlarının kullanıldığı yöntemleri ise; “(a) uyarana silikleştirme, (b) uyarana şekil verme ve (c) uyarana ipucu ekleme” olarak üçe ayırmaktadırlar.

OSB olan çocuklara beceri öğretiminde bilimsel dayanaklı, UDA’ya dayalı olarak geliştirilmiş olan ve yoğun olarak kullanılan müdahalelerin bir diğeri ise “Lovaas Yöntemi” veya “Erken Yoğun Davranışsal Eğitim (EYDE)” olarak bilinen program gelmektedir. EYDE, Ivar Lovaas tarafından 50 yılı aşkın bir süre önce OSB olan çocukların eğitimleri için geliştirilmiştir. Adından da anlaşılacağı gibi EYDE, mümkün olan en erken dönemde, yani üç yaş öncesinde başlaması gereken, haftalık en az 20 saatlik ve birebir öğretim oturumlarından oluşan bir öğretim programıdır (Kırcaali-İftar, 2007, 87). Programın ilk basamağında taklit becerilerinin öğretilmesi yer almaktadır (Kırcaali-İftar, vd., 2014). Programda taklit becerilerinin öğretilmesine kaba motor taklit becerileriyle başlanmakta daha sonra sırası ile ince motor eylemlerin, ağızla yapılan motor becerilerin taklidi ve ses/sözel taklit öğretilmesi yapılmaktadır (Barbera, 2007).

Kırcaali-İftar tarafından, 2006 yılında, EYDE programı temel alınarak “Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP)” geliştirilmiştir. Program, 0-8 yaş arasındaki OSB olan çocuklara yönelik, hem ev hem de kuruma dayalı olarak, haftada en az 20 saatlik birebir oturumlardan oluşmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2014, 246). Program içerisinde, taklit, oyun, alıcı-ifade edici dil, eşleme-sınıflama gibi becerilerin öğretimi bulunmaktadır. Programa ilk olarak temel taklit becerilerinin öğretimi ile başlanmaktadır. Taklit becerilerinin ise; (a) nesnelere yapılan büyük kas becerileri, (b) nesnesiz yapılan büyük kas becerileri ve (c) küçük kas becerileri olarak, üç aşamada öğretimi yapılmaktadır (Kırcaali-İftar, vd., 2014). Davranışçı yaklaşımı temel alan söz konusu yöntemlerin yanı sıra uygulamada pek çok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden özellikle fırsat öğretimi ve bekleme süreli öğretim yöntemleri doğal yaklaşım altında yer almalarına rağmen davranışçı yaklaşımın ilkelerini de takip etmektedirler.

#### 2.1.3.2.1. Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ)

EYDE programının yanı sıra (Kırcaali-İftar, vd., 2014) farklı programlar içerisinde de uygulamacılar tarafından yoğun olarak tercih edilen yöntemler arasında “Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ)” yöntemi tercih bulunmaktadır. Sucuoğlu vd. (2010) ADÖ’yü, “Davranışın öncülü, davranış ve davranışın sonucundan oluşan denemelerin art arda gerçekleşmesiyle yürütülen UDA’ya dayalı bir sistem.” olarak tanımlanmaktadır. ADÖ’de her bir deneme; “öncül”, “davranış”, “sonuç” ve “denemeler arası süre” bölümlerinden oluşmaktadır. Son yıllarda ADÖ, yanlışsız öğretim yöntemlerinde yer alan ipucunu sunma ve çekme teknikleriyle birlikte uygulanmaktadır (Kurt, 2014, 94).

Tipik bir ADÖ uygulaması eğitimcinin çocuğun dikkatini çekmesi veya göz kontağı kurması ve hemen arkasından çocuğa öncül olarak bir soru sorması veya yönerge vermesi ile başlamaktadır. Örneğin, eğitim materyaline doğru yönelerek, eşzamanlı olarak jest kullanması ve “Böyle yap” demesi. Bu süreçte çocuğun doğru tepki verme olasılığını arttırmak için ipucu kullanılır. İpucu çocuğun ihtiyaç duyduğu yoğunlukta verilmeli ve zamanla silikleştirilmelidir. Daha sonra çocuğun tepkisi

beklenir. Çocuğun tepkisi doğru, yanlış veya hiç olmayabilir. Sonuç olarak çocuk doğru tepki verdiğinde önceden belirlenmiş olan pekiştireçler yoluyla ödüllendirilirken yanlış tepki verdiğinde hata düzeltmesi yapılarak deneme yinelenir. Aynı durum çocuktan tepki gelmediğinde de tekrarlanmaktadır. Denemeler arası süre 1-5 saniye arasında değişebilmektedir. Bir öğretim oturumunda pek çok deneme oturumu gerçekleştirilmektedir (Arick, Krug, Fullerton, Loos ve Falco, 2005; Brown-Chidsey ve Steege, 2004; Kırcaali-İftar vd., 2014; Maul, Findley ve Adam, 2015). Bir oturumda gerçekleştirilecek olan deneme sayısı belirlenirken çocuğun ilgi ve dikkati ile öğretimi yapılacak olan beceri göz önünde bulundurulmalıdır (Dib ve Sturmey, 2007; Kaymak, 2013).

Aynı zamanda ADÖ uzmanlar (Dib ve Sturmey, 2007; Kurt, 2011; Ryan ve Hemmes, 2005) ve ebeveynler (Güleç-Aslan, 2014; Lafasakis ve Sturmey, 2007; Ünlü, 2012) tarafından uygulanabilen etkili bir yöntem olmaktadır. ADÖ yöntemi ile OSB olan çocuklara, alıcı dil (Kurt, 2011; Ünlü, 2012), eşleme (Güleç-Aslan, 2014; Güleç-Aslan ve Yassıbaş, 2013) ve taklit (Ünlü, 2012; Weiss, 1999) becerileri gibi çeşitli alanlarda öğretim yapılabilmektedir. Özellikle, pek çok becerinin ediniminde önkoşul beceri olma özelliği gösteren taklit becerilerinin öğretiminde ADÖ, etkililiği kanıtlanmış bir yöntem olmaktadır (Birkan, 2013).

ADÖ ile temel taklit becerileri öğretimi yapılırken belirli aşamaların takip edilmesi gerekmektedir. Yakos (2014), bu aşamaları şu şekilde açıklamaktadır: Öncelikle çocuğa basit bir nesne sunulur ve uygulamacı nesneyi belirli bir şekilde kullanır. Örneğin, topu bir kovaya koymak. Arkasından "Bunu yap" diyerek sözel yönergeyi sunar. Daha sonra çocuktan, nesneyle aynı eylemi gerçekleştirmesi istenir ve çocuk doğru tepki verdiğinde pekiştirilir. Deneme birden çok defa tekrarlanır ve çocuk nesneyle aynı eylemi gerçekleştirmeye başladığında, ipuçları giderek silikleştirilir. Nesneli ve nesnesiz olmak üzere diğer eylemler, çocuğa doğrudan öğretilmemiş eylemleri taklit etme konusunda genellenen taklit yeteneği kazanana kadar bu şekilde öğretime devam edilmektedir (Yakos, 2014).

Taklit becerileri gibi temel becerilerin ediniminde hızlı ve etkili bir yöntem olan ADÖ'nün çeşitli yararları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. ADÖ, bir öğretim oturumunda çok sayıda deneme yapmaya izin vermesi, bu denemelerle çocuğun yeni bir beceride ustalaşmasını sağlaması, eğitiminin çocukla ilgili veri toplamasını kolaylaştırması ve çocuğa olumlu bir eğitim deneyimi sağlaması bakımından oldukça yararlı bir yöntem olmaktadır (Tarbox ve Najdowski, 2008). Ancak ADÖ'ye ilişkin sınırlılıklarda bulunmaktadır. Çocuğun, uyarıcı ve pekiştiriciler olmadan edindiği beceriyi sergileyememesi sınırlılıkları arasında bulunmaktadır (Tarbox ve Najdowski, 2008). Ancak, ADÖ ile yapılan öğretilere yönelik olarak getirilen eleştirilerin başında, edinilen becerilerin genelleme ve kalıcılığının sağlanmasında yetersiz kalması gelmektedir. Bu sınırlılığın giderilmesinde yöntemin ebeveyn aracılığıyla sunulması bir çözüm olabilmektedir (Ünlü, 2012). Dolayısıyla ADÖ yönteminin, ebeveynler tarafından kullanılabilmesi için aile eğitim programları geliştirilerek taklit becerilerinin öğretimi amacıyla uygulanabilecektir.

#### 2.1.4. Aile Eğitimi

Bir çocuğun en önemli etkileşim ortağının ebeveynleri olduğu düşünüldüğünde, ebeveynler eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olmaktadır (Meadan ve Keen, 2016). Sadece okul veya klinik ortamlarda, uzmanlar tarafından sürdürülen eğitim, OSB olan çocuğun sosyal gelişimi için yetersiz kalabilmektedir. Ayrıca çocuğun dil gelişimi için ihtiyaç duyduğu ortam ve etkileşimi sunmayan ebeveynlerin çocuklarında hem alıcı dil hem de ifade edici dil becerilerinde gecikmeler yaşanabilmektedir (Topbaş ve Maviş, 2015, 149). Bunun yanı sıra, OSB olan çocuklar, yetersizliğin doğası gereği etkileşim fırsatları yaratamamakta veya diğerleri tarafından sunulan fırsatları göz ardı etmektedirler. OSB olan çocukların mümkün olan her ortamda ve özellikle yakın çevresinde bulunan bireylerle etkileşime girebilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin öğretim yöntemlerine ilişkin eğitim almalarının çocuklarının gelişimine olumlu katkıları olmaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde, öğretimin ebeveynler tarafından sunulmasının etkililiğine ilişkin

alan yazında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Alpert ve Kaiser, 1992; Kaiser ve Roberts, 2013; McCathren, 2010; Meadan, vd., 2016; Yoder ve Warren, 2002).

OSB olan çocuklarının gelişim sürecinde ebeveynler, sosyal etkileşimde fırsatlar sunmaları ve iletişim ortağı olmaları bakımından oldukça önemli bir yere sahiptirler. Taklit becerileri ise tüm bu beceri alanları için anahtar bir rol üstlenmektedir. Ancak çoğu zaman ebeveynler eğitim sürecine katılma ve öğretim yöntemlerini kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler ve desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler (Tekin-İftar ve Kutlu, 2014, 540). Ebeveynlerin öğretim sürecinin bir parçası olabilmeleri için sistematik ve kapsamlı aile eğitimine gereksinimleri olabilmektedir.

Aile eğitimi ebeveynleri, yetersizlik ve özellikleri, öğretim yöntemleri, yasal hak ve sorumlulukları vb. gibi çeşitli konularda bilgilendirme, rehberlik faaliyetleri yürütme, danışmanlık hizmeti alma, ailelerin eğitime birebir katılımlarını sağlamaya yönelik yapılan çalışmaların tamamını (Millî Eğitim Bakanlığı, 2012) kapsamaktadır. Aile eğitiminde öncelikli amaç, ebeveynlerin çocukları için bir öğretmen olmalarından ziyade, çocuklarına ihtiyaç duydukları becerileri günlük yaşam içerisinde ve süreçte öğretim yapabilmelerine ilişkin ustalaşmalarını sağlayabilmektir (Varol, 2006, 45; Yıldırım, 2012).

#### 2.1.4.1. Aile eğitimi türleri

Aile eğitimi uygulamaları, ebeveynlerin ihtiyaçlarına, uygulamanın yapılacağı ortama, katılımcıların kişi sayısına veya koşullarına uygun olarak eve, kuruma veya her ikisinde birlikte olmak üzere farklı şekillerde yürütülebilmektedir (Aktaş, 2015). Bunlardan ilki eve dayalı aile eğitimi uygulamalarıdır. Bu tür uygulamalar, ebeveynlerin çocuğa yeni becerileri kazandırmasına yardımcı olacak bilgilerin sunumu ve doğru uygulamaların yapılabilmesini içeren öğretim süreçlerinin, çocuğun günlük rutin ve etkinliklerinin yoğun olarak gerçekleştiği ev ortamında uygulanmasına dayanmaktadır (Diler-Sönmez, 2008). Eve dayalı uygulanan aile eğitimleri kurumda öğretimi yapamayacak olan tuvalet ve yemek yeme becerileri gibi becerileri öğretmek

açısından oldukça işlevsel olmaktadır (Varol, 2006, 72). Bu uygulamalar çocuğun doğal ortamında gerçekleşmesi bakımından önemli katkılar sağlamasına rağmen çeşitli sınırlılıkları da barındırmaktadır. Ev ziyaretleri için yeterli sayıda uzman olmaması, zaman ve maliyeti arttırması en önemli sınırlılıkları olmaktadır. Aile eğitim uygulamaları, gruba dayalı olarak, bir kurum çatısı altında da yürütülebilmektedir. Gruba dayalı olarak yapılan aile eğitim uygulamaları, genellikle bir kurumda eğitim alan ebeveynlere uygulanmaktadır. Bu uygulamalarda “benzer özellikteki çocuklara sahip ailelerin bir araya gelerek, çocuklarının eğitim süreçlerini evde desteklemek adına uzmanlarla görüşmeleri için planlanan programlardır” (Şahin, Işıtan ve Gündüz, 2015, 119). Başka bir aile eğitim uygulaması ise eve ve kuruma dayalı olarak yürütülen aile eğitimi uygulamalarıdır. Bu uygulamalarda ise, çocukların kurumlarda almış oldukları eğitimin, doğal ortamları olan evde de sürdürülebilmesi veya genellenebilmesi için veya kurum içerisinde öğrenilemeyecek olan becerilerin kazandırılabilmesi için geliştirilmiş olan aile eğitim programlarıdır (Varol, 2006, 71).

Son yıllarda teknolojinin gelişimi, bilgisayar kullanımı ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte aile eğitimi uygulamaları geleneksel ortamların yanı sıra sanal platformlara taşınmıştır. Özel gereksinimli çocuk ailelerinin uzaktan eğitim yoluyla bilgilendirilmeleri çağın gereği olarak ortaya çıkan oldukça yeni uygulamalardır (Ardıç, 2015, 278). Alan yazında uzaktan aile eğitimi uygulamalarına ilişkin farklı terimler kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalara bakıldığında; “uzaktan eğitim (Distance learning)” (Wainer ve Ingersoll, 2013), “internet temelli uygulamalar (Web/Internet-based intervention)” (Meadan ve Daczewitz, 2015; Meadan, vd., 2013), “tele-sağlık (tele-health) veya tele-terapi” (tele-therapy)” (Wainer ve Ingersoll, 2015; Vismara, vd., 2012) terimleri kullanılmıştır. Bu çalışmada, etkililiği sorgulanacak, çevrimiçi sunulacak ve internete dayalı olarak yürütülecek olan aile eğitim programı ve uygulamaları için “internet temelli uygulama” ve “çevrimiçi sunulan aile eğitim programı” terimi kullanılacaktır.

#### 2.1.4.2. İnternet temelli aile eğitim uygulamaları

İnternet temelli uzaktan aile eğitimi uygulamaları öğretim modüllerinin bulunduğu, paylaşım ve etkileşime izin veren Web tabanlı siteler veya internet ağı yoluyla çevrimiçi ortamda, yüz yüze video-konferans (Al ve Madran, 2004) şeklinde yapılabilmektedir. Uygulama, bireylerin uzaktan uzman hizmeti veya desteği almasına olanak sağlayan iletişim teknolojilerine dayalı bir mekanizmadır (Vismara, vd., 2012; Vismara, vd., 2013). İnternet temelli uygulamalar, farklı şekillerde yapılabilmektedir. Bunlar; dersi eğitimci ve öğrenenin eş zamanlı yürüttükleri senkron uygulamalar, eşzamansız yürüttükleri asenkron uygulamalar ve her ikisinin bir arada yürütüldüğü karma uygulamalardır (Şen, Atasoy ve Aydın, 2010). Bu tarz eğitimlerin en önemli amacı, çok sayıda insana ihtiyaç duyduğu konuda buldukları ortam ve uygun zamanda bilgi sunmasıdır (Dinçer, 2006). Söz konusu uygulamalar, geniş kitlelere ulaşması, zaman açısından esneklik sağlaması, maliyetin düşük olması, ihtiyaç duyulan uzmanlara ulaşımı kolaylaştırması, öğretim materyallerinin kolaylıkla güncellenebilmesi bakımından oldukça yararlı olmaktadır (Al ve Madran, 2004; Dinçer, 2006; Hamad, vd., 2010). Eve dayalı aile eğitim uygulamalarında karşılaşılan, yeterli sayıda uzman olmaması, zaman ve maliyeti arttırması gibi sınırlılıkların giderilmesi için internet temelli uygulamalar bir alternatif olabilmektedir (Meadan ve Daczewitz, 2015; Wainer, 2014). Ancak yararlarının yanı sıra, teknik donanım ve altyapının yetersizliği, karşılaşılabilecek teknik sorunlara hemen müdahale edilememesi, uygulamaya katılacakların belli bir teknoloji bilgisine sahip olma gerekliliği gibi sınırlılıkları bulunmaktadır (Al ve Madran, 2004; Dinçer, 2006; Kılıç, Karadeniz ve Karataş, 2003). İnternet temelli eğitim uygulamaları sınırlılıkları olmasına rağmen yararları göz önünde bulundurulduğunda gelecekte yoğun olarak kullanılabileceğini düşündürmektedir. İnternet temelli aile eğitim uygulamaları oldukça yeni bir uygulama alanı olması nedeniyle alan yazında OSB’li çocuğa sahip olan ebeveynlerin beceri öğretebilmelerine yönelik olarak yapılmış araştırmalar sınırlı sayıda bulunmaktadır.

Kobak, Stone, Wallace, Warren, Swanson ve Robson (2011), çalışmaları kapsamında OSB’li çocuğa sahip olan 23 ebeveynle internet temelli uzaktan aile eğitimi programının etkililiğini incelemiştir. Programın içeriğinde; OSB’ye genel bir bakış,



öğretim stratejileri (ipucu, pekiştireç ve model olma), iletişimi geliştirebilmek için özel stratejiler ve video gösterimlerinden oluşan çevrimiçi üç öğretim modülü bulunmaktadır. Bu modüllerle ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerini arttırma konusunda bilgi vermeyi hedeflemişlerdir. Program öncesinde ön-test yapılmış, modüller aracılığıyla eğitim verilmiş ve sonrasında son-test yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynler programın, anlaşılır, kolay uygulanabilir ve çocuklarıyla etkileşime girme konusunda bilgilerini arttırıcı olduğunu ifade etmişler ve programın etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Türkiye’de özel eğitim alanında internet temelli eğitim uygulamalarına ilişkin oldukça sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Kaya (2002), işitme yetersizliği olan üniversite öğrencilerine sanat tarihi dersinin anlatımında internet destekli öğretim etkinliği ile doğal-ışitsel-sözel yöntemin öğrenme ve kalıcılığı üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmada deney grubuna internet destekli öğretim, kontrol grubuna ise doğal-ışitsel sözel yöntemle ders anlatımı yapılmıştır. Çalışma ön-test ve son-test ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sanat tarihi dersini öğrenmede doğal-ışitsel-sözel yöntem daha başarılı olurken, öğrenilen bilgilerin kalıcılığında internet destekli öğretimin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çal (2011), işitme yetersizliği olan öğrencilerin hem doğal- ışitsel- sözel yöntem hem de işaret dili ile müfredatta bulunan konuları öğrenebilecekleri web tabanlı bir eğitim ortamı hazırlamıştır. Program yüksek lisans tez çalışması olarak yapılmıştır. Araştırmada hazırlanmış olan program tanıtılmış, işitme yetersizliği olan bir grup öğrenciye okul ortamında uygulanmıştır. Ancak programla ilgili herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu nedenle etkililiğine ilişkin bir bulguya ulaşılamamıştır. Cavkaytar, Ceyhan, Adıgüzel, Uysal ve Garan (2014), zihinsel yetersizliğe olan çocuk ebeveynlerinin eğitim gereksinimlerinin karşılanması amacıyla çevrimiçi bilgilendirme ve destek hizmetlerin sağlanmasına ilişkin bir proje yapmışlardır. Proje kapsamında hazırlanan program: (1) zihinsel yetersizliğin doğası ve zihinsel yetersizliği olan çocuklar, (2) kabul etme süreci, (3) kişisel gelişim, (4) sosyal destek ağları, (5) çocuk sağlığı, (6) çocukla çalışma becerileri ve (7) geleceğe hazırlanma konularını içermektedir. Program bilgi içeren eğitim modüllerini, video anlatımlarını, uzmanlar ve diğer ebeveynlerle iletişim kurabilecekleri ortamlardan oluşmaktadır. Çalışma

sonucunda, ebeveynlere yönelik olarak hazırlanan çevrim içi eğitim ortamının ebeveynlerin gereksinim duydukları bilgileri karşılamada etkili bir araç olduğu belirlenmiştir.

#### 2.1.4.3. Koçluk uygulamaları

İnternet temelli, hem çevrimiçi olan hem de olmayan aile eğitim programlarının içeriklerine bakıldığında genellikle programda uygulanacak olan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi verici modüller, örnek videolar, tartışma, geri dönüt ve ev ödevi verme gibi uygulamaların bulunduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra son yıllarda koçluk hizmeti verilmesiyle de OSB’li çocukların gelişimleri, ebeveynlerin bire bir desteklenmesi yoluyla arttırılabilmektedir (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016). Koçluk uygulaması, uzman bir koç ile ebeveyn arasında, çocuğun eğitiminde başarılı sonuçlar elde etmeye odaklı, eğitim sürecinde çözüm üretmeye yönelik olarak yapılan, bir dizi danışmanlık oturumlarını içeren, karşılıklı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Case-Smith, 2013). Bunun yanı sıra koçluk, doğal ortamlarda, erken çocukluk hizmetleri kapsamında, aile merkezli bir uygulamadır (Rush, M’lisa ve Hanft, 2003). 2000 yılından beri, özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind Act)” yasasının yürürlüğe girişiyle koçluk uygulamalarında önemli bir artış olmuştur (Deshler ve Cornett, 2012). Koçluk uygulamaları çeşitli stratejileri içermektedir. Bunlar; karşılıklı iletişim ve bilgi paylaşımı, gözlem yapma, doğrudan öğretim, ebeveyne geribildirim verme, ortak etkileşim, geridönüt vererek uygulamaya rehber olma, problem çözme, çocuk odaklı olma, aile destek planı hazırlama olarak belirtilmektedir (Friedman, Woods, ve Salisbury, 2012; McWilliam, 2016). Koçluk uygulamaları, başlama, gözlemlenme, eylem veya etkinlik yapma, yansıtma ve değerlendirme süreçlerini içermektedir (Nevins ve Sass-Lehrer, 2015). Uygulamanın başlama evresi ebeveyn ve koç arasında bağ kurma, olası sorunları belirleme veya tanışma olarak düzenlenmektedir. Gözlem evresinde koç, ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimi gözlemlemektedir. Daha sonraki aşamada aile tarafından uygulama veya etkinlik yapılmaktadır. Etkinlik sonrasında koç, uygulamaya ilişkin ebeveyne geri dönüt sağlamak ve son evrede ise koç kendi kendisini değerlendirmektedir (Allen, 2016; Teeters-Myers, Case-Smith ve Cason, 2013).

Bilimsel dayanaklı bir uygulama olarak kabul edilen koçluk uygulamaları: danışman koçluğu (mentor coaching), akran koçluğu (peer coaching) ve yansıtıcı danışmanlık (reflective consultation) olarak üç şekilde yapılmaktadır. Danışman koçluğunda, koç bilgi ve deneyimlerini karşısındakinin becerilerini geliştirebilmek için paylaşmaktadır; akran koçluğunda, koç otoriter değildir ve ortağıyla karşılıklı etkileşimde bulunmaktadır; yansıtıcı danışmanlık ise, danışman veya akran koçuna, uzman bir koç tarafından sağlanan destek ve yönlendirme olarak tanımlanmaktadır (Kucharczyk, vd., 2012).

Koçluk uygulamalarının ebeveynler üzerinde olumlu sonuçları bulunmaktadır. Öncelikle ebeveynler, çocuklarının öğrenmeleri ve gelişimleriyle ilgili bilgi edinebilmekte ve destek sağlanabilmektedirler (Shelden ve Rush, 2012). Bunun yanı sıra ebeveynlerin öğrendikleri yeni becerileri, çocukları ile etkileşimlerin esnasında kullanırken, kendilerine güvenleri yetersiz olabilir, bu durumda koçlar ebeveynleri becerileri kullanmaları için teşvik edecekler ve cesaretlendirecektir. Ayrıca ebeveynlere becerileri sergilerken, hata yapma olasılıklarını düşürebilecek geri dönütler vereceklerdir (Hembree-Kigin ve McNeil, 1995). Ancak koçluk uygulamaları yararlarının yanı sıra öğretim sürecinin uzun zaman alabilmesi ve eve dayalı yapılacak uygulamalar için uzman sayısının yeterli olamaması bakımından sınırlılıklar taşıyabilmektedir (Kucharczyk, vd., 2012). Bu nedenle koçluk uygulamalarının çevrimiçi olarak internet temelli sunulmasının, sınırlılıklarının aşılabilmesinde alternatif bir uygulama olabileceği düşünülmektedir.

Sınırlı sayıda olmakla birlikte özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerle yapılan aile eğitimi çalışmalarında, internet temelli aile eğitim programlarında koçluk hizmetlerinin uygulandığı çalışmalar, alan yazında karşımıza çıkmaktadır. Daczewitz (2015), işitme yetersizliğine sahip olan bir çocuk ve babası ile çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasında çocuğun iletişim becerilerinin arttırılmasında internet temelli öğretim ve koçluk hizmetleri sunulan aile eğitim programının (Internet-Based Parent-Implemented Communication Strategies/i-PiCS) etkililiğini araştırmıştır. Çalışmada, Skype üzerinden video-konferans ve dosya paylaşımı yoluyla aile eğitim programını uygulamıştır. Programın amacı, ebeveyne doğal dil öğretim tekniklerinden

çevresel düzenleme, model olma, tepki isteme-model olma ve bekleme süreli öğretim tekniklerini, çocuğuyla etkileşimleri esnasında uygulayabilmesini sağlamaktır. Çocuk için ise iletişimi başlatma ve yanıtama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Program süresince ebeveyne doğal dil öğretim tekniklerine ilişkin bilgi veren kitapçıklar ve modüller aracılığıyla öğretim yapılmış ardından ebeveyn-çocuk etkileşimlerine koçluk hizmeti sağlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, uygulanmış olan aile eğitim programının, hedeflenen beceriler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hamad, Serna, Morrison ve Fleming (2010), davranış problemlerine ilişkin bilgilendirme amacıyla internet temelli eğitimin etkililiğini incelemek amacıyla çalışma yapmışlardır. Araştırma kapsamında, OSB'li olan ve olmayan toplam 51 çocuk ebeveyni ile alanda çalışan uzmanlara eğitim verilmiştir. Eğitim için; öğretimler, videolar, örnekler ve değerlendirme sorularından oluşan bir modül geliştirilmiştir. Modüller kullanılarak internet temelli bir eğitim gerçekleştirilmiştir. Uygulanan eğitim sonrasında, katılımcıların problem davranışlara ilişkin bilgi düzeylerinde önemli düzeyde artış olduğu belirlenmiştir.

Koçluk uygulamalarının çevrimiçi ortamda, video-konferans yoluyla sağlanması, OSB'li çocuğa sahip olan ebeveynlere gereksinim duydukları hizmetlere erişimi kolaylaştırmaktadır. Çünkü; özellikle çalışanlar için zaman sıkıntısı, uzman sayısındaki yetersizlikler ve ikamet edilen evin eğitim kurumlarına uzaklığı nedeniyle erken çocukluk döneminde aile eğitim hizmeti alamayan aileler bulunmaktadır (Meadan, vd., 2013). Dolayısıyla bu durumdaki ailelere, günlük hayatlarının içerisinde çocuklarının dil ve iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak veren ve bir koçun desteğini sağlayan çevrimiçi sunulan aile eğitim programlarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Yeni bir uygulama alanı olması nedeniyle bu tür aile eğitim programlarına ilişkin alan yazında az sayıda çalışmaya ulaşılmaktadır.

## 2.2. İlgili Literatür

### 2.2.1. OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretimine ilişkin yapılmış olan araştırmalar

Uzun yıllardır OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretimi için çeşitli yöntemler geliştirilerek etkililikleri farklı araştırmacılar tarafından denenmiştir. Alan yazında OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretilmesini hedefleyen araştırmalara bakıldığında yıllar içerisinde davranışsal yöntemlerden doğal-davranışsal yöntemlere doğru bir yönelim olduğu görülmektedir. Bu bölümde taklit becerilerinin öğretimine ilişkin yapılmış olan ve ulaşılabilen araştırmalara yer verilecektir.

Weiss (1999), OSB olan çocukların sözel ve sözel olmayan taklit becerileri ile ifade edici dil becerilerinden emir cümlelerini edinebilmelerinde “Erken Yoğun Davranışsal Eğitim (EYDE)” programının etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırmaya 20 OSB’li çocuk dahil olmuştur. Uygulamalar çocukların evlerinde yürütülmüştür. Öğretim oturumları haftanın yedi günü ve günde altı saat olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, çocuklar hedeflenen becerileri süratli bir şekilde öğrenmiş ve becerileri edinim hızları aynı şekilde devam etmiştir. Başka bir çalışmada Ryan ve Hemmes (2005), OSB olan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ile sözel olmayan taklit becerilerinin (modelin hareketlerini taklit etme ve nesnelere fiziksel olarak gösterilmesi) geliştirilmesinde öğretmen aracılı sunulan ADÖ yönteminin etkililiğini sınımlamışlardır. Araştırma kapsamında üç öğretmen ve OSB’li çocuk katılmıştır. Öğretmenlere ADÖ yöntemine ilişkin öğretim yapılmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin yöntemi öğrenme ve uygulama konusunda yeterliliğe ulaştıkları bilgisi verilmiş ancak çocukların bulgularına ilişkin bir bilgi verilmemiştir.

OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretilmesinde yoğun olarak kullanılan yöntemlerden bir diğeri ise “Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE)” yöntemi olmuş ve yöntemin etkililiğini belirleyebilmek amacıyla çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Ingersoll ve Shreibman (2006), OSB olan çocuklara nesnel taklit becerilerinin

öğretildiğinde KTE'nin etkililiğini belirlemek amacıyla beş çocukla bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda çocuklarda nesnel taklit becerilerinin geliştiği ve edinilen becerilerin yeni ortamlarda genellendiği belirlenmiştir. Buna ek olarak, katılımcılar dil, oyun ve ortak dikkat becerileri dahil olmak üzere sosyal iletişim davranışlarında artışlar sergilemişlerdir. Başka bir çalışmada Ingersoll ve Lalonde (2010), nesnel taklit becerilerine ilişkin eğitim almış olan 4 OSB'li çocuğa jest taklidi öğretiminin uygun dil kullanımını arttırması konusunda KTE'nin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, nesnel taklit becerilerinin yanı sıra jest taklidi eğitiminin verilmesiyle 4 çocuğun 3'ünde, uygun dili kullanma konusunda daha fazla gelişme görülmüştür. Dahası, çocuklar jest taklidi eğitimi sürecinde nesnel taklidi eğitiminden çok sözlü taklit kullanma eğilimi sergilemişlerdir. Bu bulgular, nesnel taklit eğitime jest taklidi eğitiminin eklenmesinin, tek başına nesnel taklidine göre daha fazla dil kullanımını arttıracığına neden olabileceği ifade edilmiştir. Ingersoll (2010), başka bir çalışmada ise deneysel desen kullanarak, 21 OSB'li çocuğa KTE'nin etkilerini yine nesnel ve jest taklidi öğretimi hedeflenerek belirlemeye çalışmıştır. Bunun yanı sıra verilen eğitimin oyun ve ortak dikkat becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulguları, KTE'nin hedeflenen becerilerin kazanılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretiminde Ingersoll ve çalışma arkadaşlarının çeşitli çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Ingersoll ve arkadaşları KTE'nin etkililiğini belirleyebilmek amacıyla çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu çalışmalarda genellikle nesnel ve jest taklidinin öğretimi üzerine odaklanılarak sosyal-iletişimsel davranışlarda artış sağlanması hedeflenmiştir.

Türkiye'de "Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE)" uygulaması yoluyla OSB olan çocukların taklit becerileri edinmelerine ilişkin gerçekleştirilmiş olan tek çalışma Töret (2016) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, nesnel ve jest taklidinin edinim ve kendiliğinden kullanımı; öğretimin motor taklit, ortak dikkat, oyun ve iletişim becerileri üzerindeki etkileri ve yöntemin sosyal geçerliliğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya 26-42 ay arasındaki üç OSB'li çocuk katılmış ve uygulama klinik ortamda yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, çocukların nesnel ve jest taklidini edinerek

kendiliğinden kullanımlarında artış olduğu ve yanı sıra oyun, iletişim, motor taklit ve ortak dikkat becerilerinde de ilerleme olduğu belirlenmiştir.

### 2.2.2. OSB olan çocuk ebeveynlerine yönelik internet temelli yapılmış olan araştırmalar

Son yıllarda gelişme gösteren internet temelli aile eğitimi uygulamaları OSB olan çocuk ebeveynlerinin eğitimleri amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Yeni bir uygulama alanı olması nedeniyle oldukça sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu bölümde OSB olan çocuk ebeveynlerine yönelik olarak geliştirilmiş, internet temelli aile eğitimi uygulamalarına yer verilecektir.

Baharav ve Reiser (2010), OSB’li çocukların iletişim becerilerini aile eğitimi yoluyla geliştirmede, çevrimiçi sunulan ve geleneksel aile eğitim programlarının etkililiklerini karşılaştırmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya iki OSB’li çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Geleneksel aile eğitim programı eve dayalı olarak yürütülürken, çevrimiçi sunulan aile eğitim programı Skype programı kullanılarak video konferans yoluyla yürütülmüştür. Program kapsamında ebeveynlere süpervizyon ve koçluk hizmeti verilmiştir. Sonuçlar, çevrimiçi sunulan aile eğitim uygulamaları yoluyla, geleneksel aile eğitim uygulamalarında elde edilen kazanımların korunabildiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra çocukların iletişimsel davranışlarında da gelişme görülmüştür.

Vismara ve diğerleri (2013), çalışmalarında internet temelli olarak OSB olan çocuğa sahip ebeveynlere, evlerinde tele-sağlık aile eğitimi programı uygulanmış ve hedeflenen beceriler üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya sekiz ebeveyn ve en fazla 48 aylığa kadar olan OSB’li çocukları katılmış ve video-konferans yoluyla 12 haftalık çevrimiçi müdahale uygulanmıştır. Bu çalışma, Vismara ve diğerlerinin (2012), önceki çalışmaları ile benzer şekilde yürütülmüş ve ebeveynlere “The Early Start Denver Model (ESDM)” programının öğretimi yapılmıştır. Çalışmada, ebeveynlerin ESDM programını öğrenerek uygulayabilmeleri ve sonucunda çocuklarının sözel dil (tek kelimelik veya işlevsel sözel kelimeler) ve ortak dikkat

becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilmeleri hedeflenmiştir. Çalışma süresince ebeveynlere ihtiyaç duydukları zaman ulaşabilecekleri bir web sitesi hazırlanmıştır. Bu sitede, ESDM programı hakkında bilgi veren modüller, örnek videolar, araştırmacılar ve diğer ebeveynlerle iletişim kurmalarına olanak sağlayan bir sohbet odası bulunmaktadır. Programın uygulanması sürecinde, ebeveynler modüller aracılığıyla program içeriğini öğrenmişlerdir. Daha sonra ebeveynlerin çocuklarıyla farklı ortamlarda farklı etkinlikleri gözlemlenerek koçluk hizmeti sağlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, program bazı ebeveynlerin ve çocuklarının, hedeflenen becerilerde gelişmesine olanak sağlamıştır.

Meadan ve diğerleri (2016), geliştirmiş oldukları aile eğitim programının (Interned-Based Parent-İmplemented Commuincation Strategies/i-PiCS) etkililiğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaya, üç OSB'li çocuk ve annesi katılmıştır. Tüm oturumlar internet aracılığıyla video-konferans yapmaya olanak sağlayan Skype programı üzerinden bire bir olarak çevrimiçi ortamda yürütülmüştür. Uygulamada doğal dil öğretim tekniklerinden çevresel düzenleme, model olma, tepki isteme-model olma ve bekleme süreli öğretim kullanılmıştır. Öğretim süreci ebeveyn eğitimi ve koçluk uygulamalarından oluşan iki bölümü içermektedir. Programın ilk bölümünde belirlenen doğal dil öğretim tekniklerinin öğretimi yapılmıştır. Bu süreçte ebeveynlerin her biri ile ayrı ayrı bire bir oturumlar düzenlenmiştir. Söz konusu oturumlarda; sosyal-iletişim müdahalelerine genel bir bakış, belirlenen tekniklerin her birinin kitapçık üzerinden gözden geçirilmesi, örnek videoların izlenmesi, etkinlik planı hazırlama ve ebeveynin sorularının cevaplanması sağlanmıştır. Oturumlar 45 dakika sürmüştür. Programın ikinci bölümünde ise ebeveyne koçluk hizmeti sağlanmıştır. Koçluk uygulaması üç aşamada yapılmıştır. İlk aşamada gözlem öncesi hedef becerilerin belirlenmesi ve etkinlik planının gözden geçirilmesi sağlanmıştır. İkinci aşamada ebeveyn ve çocuk etkinliği gerçekleştirmiştir. Etkinlik araştırmacı tarafından Skype üzerinden izlenmiş ve kaydedilmiştir. Son aşamada ise yapılan gözlem sonrasında ebeveyne geri dönüt sağlanmış ve bir sonraki etkinlik üzerine tartışılmıştır. Araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır: (a) uygulanan programın sonucunda ebeveynlerin doğal dil öğretim tekniklerini uygulama oranları ve kalitesi, (b) ebeveynlerin uyguladığı tekniklerin, çocukların iletişimi başlatma ve cevaplama



becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Çalışma yaklaşık olarak üç ay sürmüştür. Araştırma bulgularına göre, programın ebeveynlerin hedeflenen doğal dil öğretim tekniklerini öğrenebilmelerinde ve çocuklar için hedeflenen iletişim becerilerinin artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lindgren, Wacker, Suess, Schieltz, Pelzel, Kopelman, Lee, Romani ve Waldron (2016), OSB olan ve diğer gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların problem davranışları ile başa çıkmada UDA tekniklerinin ebeveynlere öğretilmesinde eve dayalı ve internet temelli olarak yürütülen uygulamaların etkililiklerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın bir diğer amacı ise iki uygulamayı maliyet açısından karşılaştırmaktır. Araştırmaya 107 çocuk ve ebeveyni katılmıştır. Araştırmanın öğretim oturumları evde ve Skype üzerinden tele-konfersans yoluyla gerçekleştirilmiştir. Program içeriğinde ebeveynlere işlevsel değerlendirme ve davranış değiştirmeye ilişkin öğretim ve koçluk uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonuçları, ebeveynlerin uygulamanın hangi ortamda yapıldığına bakılmaksızın, OSB'ye ilişkili davranış sorunlarını başarılı bir şekilde tedavi etmek için UDA ilkelerinin kullanabileceğini göstermiştir. Ayrıca tele-sağlık aile uygulamaları, eve dayalı aile eğitimi ile karşılaştırıldığında daha düşük maliyetle benzer sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir.

### 2.2.3.OSB olan çocuklara taklit becerilerinin ebeveyn aracılığıyla öğretimine ilişkin yapılmış olan çalışmalar

OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretimi uzmanlar tarafından yürütülebildiği gibi ebeveynler tarafından da sunulabilmektedir. Bu bölümde çeşitli öğretim yöntemlerinin ebeveyn aracılı sunulmasının etkililiklerini belirlemek amacıyla yapılmış olan çalışmalar aktarılacaktır.

Smith, Buch ve Gamby (2000), EYDE programının ebeveynler aracılığıyla sunulmasının çocukların sözel ve sözel olmayan taklit becerilerinin yanı sıra nesne adı söyleme üzerindeki etkililiğini belirlemek için bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmaya altı yaygın gelişimsel bozukluğu (DSM-IV'te OSB şemsiyesi altına bulunmaktadır) olan çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Uygulama oturumlarında araştırmacılar ebeveynlere

ev ortamında eğitim vermişlerdir. Uygulama sonucunda çocukların hedeflenen becerileri hızlı bir şekilde edindikleri görülmüştür.

Ingersoll ve Gergans (2007), ebeveyn aracılı “Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE)” uygulamasının çocuklara nesne ve jest taklidi öğretiminde etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya 31-42 ay arasındaki üç OSB’li çocuk ve annesi katılmıştır. Uygulama 10 hafta ve haftada iki gün olmak üzere klinik ortamda yürütülmüştür. Çalışmada iki anneye nesne taklidi eğitimi verilirken diğer anneye hem nesne hem de jest taklidi eğitimi verilmiştir. Genelleme oturumları ailenin evinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynler KTE tekniklerini öğrenmiş ve uygulama yeterliliğine sahip olmuşlardır. Ayrıca çocukların hedeflenen becerileri edinerek kendiliğinden taklit becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Ünlü (2012), OSB olan çocuklara taklit becerilerinin yanı sıra alıcı dil becerilerinin öğretiminde ebeveyn aracılı öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu amaçla araştırma, “ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen” ile yürütülmüştür. Çalışmaya kontrol ve deney grubuna eşit olarak dağıtılmış olan 28 OSB’li çocuğa sahip olan anne ve babalar katılmıştır. Bu çalışmada ebeveynlere ADÖ yöntemini uygulama becerisi kazandırabilmek için “Ayrık Denemelerle Öğretim Sunma Eğitim Programı” geliştirilmiştir. Ebeveynlere, sekiz modülden oluşan bir program hazırlanmıştır. Modüller; OSB’ye ilişkin genel bilgiler, ipucu sunma, pekiştirme verme, ADÖ yöntemi hakkında bilgi verme konularının yanı sıra, video izleme ve rol oynama etkinliklerini içermektedir. Araştırma sonucunda, uygulanan programın ebeveynlerin ADÖ yöntemini öğrenme ve uygulayabilme yeterliliğine sahip olmalarında etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, uygulama sonrasında çocukların alıcı dil ve taklit becerilerinde gelişme sağlanamamasına rağmen taklit becerilerine ilişkin izleme verilerinde, ön-test verilerine göre ilerleme olduğu belirlenmiştir.

#### 2.2.4.OSB olan çocuklara taklit becerilerinin ebeveyn aracılığıyla öğretimine ilişkin internet temelli yapılan araştırmalar

OSB olan çocuk ebeveynlerine yönelik olarak taklit becerilerinin öğretiminde hedeflendiği araştırmalar alan yazında taranmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi internet temelli aile eğitim uygulamaları oldukça yeni bir alan olması nedeniyle sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan ilki Vismara ve diğerleri (2012) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar bu çalışma ile taklit becerilerinin yanı sıra iletişim becerilerini geliştirmeyi de amaçlamıştır. Diğer çalışmalar ise, KTE'nin etkililiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir (Taylor, 2014; Wainer ve Ingersoll, 2013; Wainer ve Ingersoll, 2015). Bu bölümde sözü edilen araştırmalar hakkında bilgi verilecektir.

Vismara ve diğerleri (2012), yaptıkları çalışmada OSB'li çocuğa sahip olan dokuz ebeveyne uygulanan bir tele-sağlık aile eğitimi programının etkililiğini araştırmışlardır. Çalışmada, ebeveynlerin günlük rutinler ve oyun etkinlikleri esnasında çocuklarının taklit becerilerinin arttırılması için gerekli bilgi ve beceriyi kazandırma ve iletişim kurma (işaret etme, ortak dikkat, sesletim, göz kontağı kurma, sıra alma davranışı, nesnelerin ismini söyleme) becerileri hedeflemişlerdir. Çalışmaya en fazla 36 aylık, OSB'li çocuğa sahip ebeveynler katılmıştır. Program, haftada bir oturum yapılarak 12 haftada tamamlanmıştır. Çalışmada, video konferanslar, DVD aracılı bir öğrenme modülü ve koçluk hizmeti yoluyla ebeveynlere öğretim yapılmıştır. Programın başında modüller yoluyla ebeveynlere, oyun ve etkileşim temelli bir program olan Denver Erken Müdahale Modeli (Early Start Denver Model-ESDM) hakkında bilgi aktarımı yapılmıştır. Daha sonra araştırmacılar ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerini haftada bir saat boyunca farklı yerlerde (mutfak, oturma odası, salon vb.) kurulmuş bir dizüstü bilgisayar aracılığıyla izlemişlerdir. Yapılan gözlemlerin ardından koçluk hizmeti sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre, 12 hafta sonra ebeveynler, çocukların kendiliğinden iletişim kurma ve taklit becerilerini geliştirmek için çocuğun uyanık olduğu ve etkileşime girilebilecek anları kullanma konusunda yetenekli hale geldikleri ve tele-sağlık öğretiminde kolaylığı ve desteğinden memnun kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

OSB olan çocuklara taklit becerilerinin ebeveynler aracılığıyla öğretimine ilişkin internet temelli yapılan bir başka araştırma ise, Wainer ve Ingersoll (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, internet temelli yürütülecek olan “Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE)” eğitiminin hem uzmanlar hem de ebeveynlerin yöntemi öğrenme ve uygulamaları üzerindeki etkisini incelemektir. Ayrıca sunulan eğitimin OSB olan çocukların, kendiliğinden taklit becerilerine etkileri ve uygulamanın sosyal geçerliliği araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları altı araştırma görevlisi ve iki OSB’li çocukla anneleri olmuştur. Araştırmanın modeli denekler arası çoklu başlama modelidir. Araştırmanın uygulama süreci internet temelli olarak yürütülen öğretim oturumları ve birebir gerçekleştirilen koçluk oturumları olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Öğretim oturumlarının gerçekleştirilebilmesi için KTE hakkında bilgileri içeren beş modülün bulunduğu bir internet sitesi oluşturulmuştur. Katılımcılar internet temelli eğitim ortamına bir şifre ile giriş yapabilmektedirler. İlk bölümde eğitim tamamlandığında, birebir yapılan koçluk oturumları düzenlenmiştir. Araştırmanın bulguları, her iki katılımcı grubu için de internet temelli uzaktan eğitimin KTE’nin öğrenilmesi ve uygulanmasında etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca uygulama sonucunda çocukların taklit davranışlarında artış olmuştur. Bunun yanı sıra katılımcılar, uygulamanın hem uygun hem de kullanışlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Wainer ve Ingersoll (2015), ebeveynler aracılığıyla sunulan “Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE)” yönteminin tele-sağlık uygulaması yoluyla etkililiğini sınamak amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın amaçları; (a) ebeveynlerin tele-sağlık programının öz-yönlendirme ve koçluk bölümlerine katıldıktan sonra KTE’yi öğrenme ve uygulama durumlarındaki etkililiğini değerlendirmek, (b) çocukların taklit etme becerileri (nesne, jest ve vücut hareketlerini kendiliğinden taklit etme) ve ortak dikkati içeren davranışlarında, ebeveyn katılımının çocuk davranışına etkisini değerlendirmek, (c) müdahale tekniklerinin ebeveyn tarafından nasıl kullanıldığı, etkileşim esnasında çocuk davranışlarıyla ilişkili olma derecesi, hangi ebeveyn davranışının çocuk davranışlarını en fazla etkilediğini belirleme, (d) tele-sağlık modelinin ebeveynler tarafından kabul edilebilirliğini yani sosyal geçerliliğini değerlendirmektir. Araştırmaya 29-59 ay aralığında, OSB olan beş erkek çocuk ve ebeveynleri katılmışlardır. Araştırmanın veri toplama ve koçluk oturumları Skype ve

Facetime programları aracılığıyla video-konferans yoluyla çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın tüm oturumları, ekran görüntüsü almaya izin veren bir yazılım ile kayıt altına alınmıştır. Tüm oturumlarda ailenin sahip olduğu oyuncak ve materyaller kullanılmıştır.

Wainer ve Ingersoll (2015), araştırma modeli olarak katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Uygulama dört bölümde gerçekleştirilmiştir. İlk bölümde başlama oturumları düzenlenmiştir. İkinci bölümde, ebeveynlere KTE'ye ilişkin bir test uygulanmış, arkasından ebeveynlerin KTE hakkında bilgi edinebilmeleri için geliştirilmiş olan bir internet sitesi aracılığıyla ebeveynlerin öz-yönlendirmeli olarak yöntemi öğrenmeleri sağlanmış, daha sonra tekrar bir test uygulanmış ve son olarak veri toplama oturumları yapılmıştır. Üçüncü bölümde, 30 dakikalık üç koçluk oturumu yapılmış ve her bir oturumdan sonra bir oturum daha düzenlenerek veri toplanmıştır. Son bölümde ise, uygulamanın bitirilmesinden bir ve üç ay sonra izleme oturumları gerçekleştirilmiştir.

Wainer ve Ingersoll'un (2015), yaptığı araştırmanın bulgularına göre, tüm ebeveynlerin KTE hakkında bilgi edinme düzeylerinde önemli bir artış olmuş, yöntemi doğru şekilde uygulama konusunda da ciddi gelişme göstermişlerdir. Program sonucunda çocukların kendiliğinden taklit becerilerinde gelişme sağlanmıştır. Ancak ortak dikkat becerilerinde sadece bir çocukta gelişme gözlenmiştir. Programla ilişkili olarak ise ebeveynler oldukça olumlu görüşler bildirmişlerdir. Bu araştırma Wainer'in (2014) tez çalışması olarak yürütülmüş ve arkasından Wainer ve Ingersoll (2015) tarafından araştırma makalesi olarak yayınlanmıştır.

Taylor (2014), uzaktan ve birebir eğitim şeklinde ebeveynlere uygulanan "Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE)" eğitiminin OSB olan çocukların, nesne taklidi ve sosyal etkileşim düzeylerine etkisini incelediği bir çalışma yürütmüştür. Araştırma modeli olarak tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 29-52 ay arasında olan dört OSB'li çocuk ve anneleri katılmıştır. Uygulama uzaktan eğitim şeklinde yürütülen öğretimler ve eve dayalı olarak yürütülen koçluk uygulamaları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

İlk bölüm için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan internet temelli modüller kullanılmıştır. Modüller, KTE, çocuğu taklit etme, oyun ve nesne taklidinin öğretimi konularını içermektedir. Her bir eğitim modülünde, sunumları, KTE stratejilerinin video klipleri, ekranda gösterilen belirgin metin ve sesli derslerden oluşmaktadır. Ebeveynler modüllere kullanıcı adı ve şifre ile giriş yapabilmektedirler. Koçluk oturumları, eğitim modüllerinin tamamlanmasından sonra katılımcıların evlerinde yürütülmüştür. Anne ve çocuğun oyun esnasındaki etkinlikleri kayıt altına alınarak etkinlik bittikten sonra anne ile birlikte izlenmiştir. Anneye etkinliğe ilişkin geri dönüt sağlanmıştır. Koçluk oturumları, kısa eğitimler, soru-cevap fırsatları, stratejilerin gösterilmesi, uygulama, geri dönüt ve tartişma yapmayı içermektedir.

Taylor'un (2014), yapmış olduğu araştırmanın bulguları, uygulanan program sonucunda annelerin KTE stratejilerini öğrendiği ve uyguladığını göstermektedir. Ayrıca, çocukların nesne taklidi becerilerini edinerek özellikle oyun etkinlikleri esnasında kendiliklerinden kullanımlarında gelişme olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ebeveynler programın etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Genel olarak yapılan araştırmalara bakıldığında, geliştirilmiş olan internet temelli eğitim programlarının öğretim ve koçluk olmak üzere iki temel bölümden oluştuğu görülmektedir. Programların öğretim bölümü için DVD veya özel olarak hazırlanmış, öğretim modüllerinden oluşan Web siteleri geliştirilmiştir. Katılımcılar bu materyallere istedikleri zaman ulaşabilmekte ve süreci kendileri yönetmektedir. Programların koçluk uygulamaları ise ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin bir video kamera yoluyla internette izlenmesi ve kaydedilmesi veya eve dayalı birebir oturumlar şeklinde yürütülmesi yoluyla gerçekteştirilmiştir. Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ise belirlenen hedeflere ulaşıldığı ve katılımcıların uzaktan eğitim konusunda olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

Yöntem bölümünde, çalışma grubu, araştırma modeli, ortam, araç-gereçler, bağımlı ve bağımsız değişken, veri toplama araçları, deney süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgi verilecektir.

#### 3.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu OSB olan çocuklar ve anneleri, uygulamacı ve uzmanlar oluşturmaktadır. Aşağıda çalışma grubuna ilişkin bilgiler verilecektir.

##### 3.1.1. Denekler/Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları OSB tanısı almış üç çocuk ve anneleridir. Katılımcılar; anneler ve çocuklar olarak iki gruba ayrılmış ve her iki grup için ayrı ayrı bilgi verilmiştir. Katılımcıların belirlenmesi süreci ve katılımcılara ilişkin bilgiler izleyen bölümde aktarılmaktadır.

##### 3.1.1.1. Katılımcıların belirlenmesi

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi sürecinde öncelikli olarak 24-72 ay arasında OSB tanısı almış olan çocuğa sahip ailelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla otizm alanında faaliyet gösteren dernek ve vakıflar, araştırmacı tarafından ulaşılabilen özel eğitim öğretmenleri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, özel eğitim okulları, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonrasında bu kurumlara aile bilgilendirme yazısı (Ek 1) mail yoluyla iletilmiştir. Bu yazı kurumlar aracılığıyla

annelere iletilmiştir. Söz konusu kişi ve kurumlardan alınan bilgiler doğrultusunda ailelerin bir listesi oluşturulmuştur. Araştırmanın önkoşulu olan OSB olan çocuğun temel taklit becerilerine sahip olmaması ölçütü dikkate alınarak ailelerle görüşme yapılmıştır. Türkiye'nin çeşitli (İstanbul, Ankara, Eskişehir, Kütahya, Kastamonu, Antalya, İzmit, Çorum, Amasya, Giresun, Trabzon, Ağrı, Erzurum, Balıkesir, Konya, Bursa, Manisa, Afyon, Hatay, Denizli, Uşak, Samsun, Kırklareli, Kahramanmaraş, Diyarbakır ve Muğla) illerinde yaşayan toplam 47 aileyle telefon görüşmeleri yapılmıştır.

Görüşmeler yapılırken, çocukların temel taklit becerilerini sergileme performanslarına ilişkin anne görüşleri dikkate alınmıştır. Annelere, temel taklit becerilerinin dört basamağına ilişkin OÇİDEP'te yer alan etkinlik örneklerinden yola çıkarak çeşitli sorular yönlendirilmiştir. Buna göre annelere; "Siz oyuncak bir arabayı sürdüğünüzde çocuğunuzda sürer mi? Top attığınızda atar mı? El salladığınızda sallarmı? Öpücük attığınızda atar mı? Zıpladığınızda zıplar mı? Alkışladığınızda alkışlar mı? Kollarınızı kaldırdığınızda kaldırır mı? Şaşırdığınızda şaşırır mı? Burnunuza dokduğunuzda o da kendi burnuna dokunur mu?" vb. gibi soruları sorulmuştur. Verilen yanıtlara göre çocuğun ön değerlendirmeye alınmasına karar verilmiştir. Görüşme yapılan 47 aileden, 26'sında ise çocukların temel taklit becerilerini sergilediği ifade edilmiş, 12'si bir aile eğitim programına katılmaya gönüllü olmamış, ikisi çocuğuna UDA temelli taklit eğitimi aldırıldığı için dahil edilememiş, ikisi ise bir araştırma içerisinde yer almak istememiştir.

Görüşülen ailelerden sadece beşi belirlenen ölçütü karşılamıştır. Annelerden biri araştırma sürecinin tamamında bulunmasının mümkün olamayacağını belirttiği için pilot uygulamada yer almıştır. Bu süreçte, gerekli olan durumlarda ve gönüllülük esasına dayalı olarak çocuğun devam ettiği kurumda çalışan öğretmen ve uzmanlarla da bağlantıya geçilerek bilgi alınmıştır. Ölçütü karşılayan ve gönüllü olan annelere ev ziyareti yapılarak ön değerlendirme sonucunda kesin katılımcılar belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından, Balıkesir, Konya, Manisa (Merkez ve Turgutlu) ve Muğla illerine gidilmiştir. Her bir ailenin yaşadığı şehir bir defa ziyaret edilmiştir. Ancak ön değerlendirme ve teknoloji eğitimi tamamlanuncaya kadar ailenin yaşadığı



şehirde kalınarak ev ziyaretleri yapılmıştır. Annelere yapılan ev ziyaretlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de sunulmaktadır.

Tablo 3.1. Annelere yapılan ev ziyaretlerine ilişkin bilgiler

Anne	Yaşadığı Şehir	Ziyaret Tarihleri	Ziyaret Sayısı
Eda	Manisa/Merkez	24.02.2018	1 defa
Ayşe	Muğla	26-28.02.2018	3 defa
Ayşegül	Balıkesir	2-3.03.2018	2 defa
Müge	Konya	05.03.2018	1 defa
Nur	Manisa/Turgutlu	07.03.2018	1 defa

Tüm görüşmeler sonunda araştırmaya Konya (Merkez), Manisa (Merkez) ve Manisa (Turgutlu)’da yaşayan anneler asil, Muğla (Merkez)’da yaşayan anne yedek olmak üzere dört anne ve OSB olan çocukları dahil edilmiştir. Manisa Turgutlu’da yaşayan anne araştırma sürecinde çekildiği için kalan üç anne ile çalışma sonlandırılmıştır. Balıkesir’de yaşayan Ayşegül’ün çocuğunun ise temel taklit becerilerine sahip olduğu belirlendiği için araştırmaya dahil edilememiştir.

### 3.1.1.2 Katılımcı anneler

Araştırmaya dahil olan katılımcı annelerin belirlenmesinde de bazı ölçütler aranmıştır. Bunlar: (a) annelerin araştırmaya katılmak için gönüllü olmaları, (b) okur-yazar olma, (c) bilgisayar veya tablet bilgisayar kullanabilme (d) çalışma süresince kullanılacak olan internet, bilgisayar/tablet ve araç-gereçleri temin etmeleri veya olmaması durumunda araştırmacıdan destek talep etmesi (e) araştırma için gerekli olan teknoloji kullanımı konusunda eğitim almayı kabul etme (f) daha önce “Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ)” yöntemine ilişkin bir aile eğitim programına katılmamış olma. Belirlenmiş olan ölçütlerin karşılanma durumuna ilişkin yapılan değerlendirmeler izleyen bölümde aktarılmıştır.

- Gönüllü olma: Annelerin araştırmaya katılmak için gönüllü olmaları yapılan ön görüşmeler sürecinde araştırma hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verilmesi ve sözleşme imzalanması yoluyla sağlanmıştır.

- b. Okur-yazar olma: Aile eğitim programının yazılı kaynaklarının okunması, değerlendirme testlerinin ve ev ödevlerinin yapılabilmesi için annelerden okur-yazar olmaları beklenmiştir. Bu konuda annelerin sözlü beyanları esas alınmıştır.
- c. Bilgisayar veya tablet bilgisayar kullanabilme: Çevrimiçi sunulan aile eğitim programı uzaktan eğitime dayanan ve bilgisayar kullanımını gerekli kılan bir eğitim programı olması nedeni ile annelerden bilgisayar veya tablet bilgisayar kullanabilmeleri beklenmiştir. Bu konuda da annelerin sözlü beyanları kabul edilmiştir.
- d. Araç-gereç temini: Bu amaçla, annelerle yapılan ön görüşmelerde teknolojik alt yapı ve araç-gereçlerin bulunma durumları hakkında bilgi alınmıştır. Alınan bilgi sonrasında annelerden sadece Eda'nın gereksinim duyduğu belirlenmiştir. Deney süreci için Eda'ya bir tripod ve tablet bilgisayar sağlanmıştır. Tablet bilgisayar Eda'ya teslim edilmeden önce Google ve Skype programları yüklenerek kullanıma hazır hale getirilmiş ve gerçekleştirilen ev ziyaretinde teslim edilerek kullanımına ilişkin bilgi verilmiştir.
- e. Teknoloji eğitimi almayı kabul etme: Yapılan görüşmelerde araştırma için gerekli teknolojiyi kullanma konusunda annelere teknoloji eğitimi verilmesi ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve bu konuda eğitimi verilmesini yazılı ve sözlü olarak kabul etmişlerdir.
- f. “Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ)” yöntemine ilişkin bir aile eğitim programına katılmamış olma: Yapılan ön görüşmelerde annelerin daha önce bir aile eğitimi almadıklarına ilişkin beyanları dikkate alınmıştır.

Eda, 29 yaşında ve Manisa merkezde ikamet etmektedir. Ortaokul mezunu ve mesleği kuaförlüktür. Ancak Taha'nın bakımı nedeni ile çalışmamaktadır. Eda, bekar bir annedir ve tek çocuğu bulunmaktadır. Daha önce herhangi bir aile eğitim programına katılmamıştır. Eda'ya bir ev ziyareti yapılmıştır. Bu ziyaret sürecinde anneye bir tablet bilgisayar ve tripod verilmiştir. Bilgisayara uygulama sürecinde

gereksinim duyacağı Google ve Skype programları yüklenmiştir. Eda'ya yapılan teknoloji eğitimi sonrasında, geliştirilmiş olan teknoloji eğitimi ölçüt bağımlı ölçü aracı uygulanmış ve belirlenmiş olan %100 ölçütünü karşıladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra tripodu nasıl kullanacağı, öğretim videolarını çekmek için tablet bilgisayarı nasıl konumlandırması gerektiğine ilişkin de bilgi verilmiştir.

Müge, 29 yaşında ve Konya merkezde ikamet etmektedir. Lise mezunu ve ev hanımıdır. Evli ve iki çocuğu bulunmaktadır. Emre dışında tipik gelişim gösteren ve 3. sınıfa devam eden bir kızı bulunmaktadır. Daha önce herhangi bir aile eğitim programına katılmamıştır. Müge'ye bir defa ev ziyareti yapılmıştır. Bu ziyarette Emre'ye ön değerlendirme yapılmasının yanı sıra Müge'ye teknoloji eğitimi yapılmıştır. Müge bilgisayar ve Google kullanımı konusunda ön bilgiye sahiptir. Yoğun olarak Skype kullanımına ilişkin eğitim verilmiştir. Müge, yapılan teknoloji eğitimi sonrasında, belirlenmiş olan %100 ölçütünü karşılamıştır. Müge'ye de öğretim videolarını çekmek için bilgisayar kamerası veya akıllı telefonu nasıl konumlandırması gerektiğine ilişkin bilgi verilmiştir.

Ayşe, 37 yaşında ve Muğla merkezde ikamet etmektedir. Uzaktan lisans öğretimine devam etmektedir ve ev hanımıdır. Ayşe evli ve üç çocuk sahibidir. Ayşe'nin Sude dışında, 12 yaşında ağır düzeyde destek ihtiyacı olan OSB tanımlı ve 3. sınıfa devam eden ve herhangi bir yetersizliği bulunmayan bir çocuğu daha bulunmaktadır. Ayşe daha önce herhangi bir aile eğitim programına katılmamıştır. Ayşe, OSB olan iki çocuğa sahiptir ve günlük rutinlerini çocuklarına göre düzenlemektedir. Çocuklarının bakımıyla birebir ilgilenen Ayşe, eğitim alma konusunda oldukça istekli olmasına rağmen uzun yıllardır günlük rutinine uygun olabilecek bir eğitim alma fırsatı bulamamıştır. Bu nedenle Ayşe, araştırmacı ile aynı şehirde yaşıyor olmasına rağmen araştırmaya yedek katılımcı olarak dahil edilmiştir. Daha sonra asil dahil edilen annelerden Nur ayrıldığı için asil olarak katılımcı olmuştur. Ayşe'ye deney süreci öncesi üç ev ziyareti yapılmıştır. Bu ziyaretler, günlük rutinleri ve çocukların bakım sorumlulukları dikkate alınarak planlanmıştır. İlk ziyarette Sude'ye ön değerlendirmeler yapılmıştır. İkinci ziyarette teknoloji eğitimine başlanmış ancak Sude'nin rahatsızlanması nedeniyle tamamlanamamıştır. Üçüncü ziyarette ise teknoloji

eğitimi tamamlanmıştır. Ayşe, yapılan teknoloji eğitimi sonrasında, belirlenmiş olan %100 ölçütünü karşılamıştır. Ayşe'ye de öğretim videolarını çekmek için bilgisayar kamerası veya akıllı telefonu nasıl konumlandırması gerektiğine ilişkin bilgi verilmiştir. Ayrıca ev ziyaretlerinde katılımcıların ailelerini tanıyabilmek adına anne beyanı esas alınarak "Aile Tanıma Kartı" doldurulmuştur (Ek 2).

### 3.1.1.2. Katılımcı çocuklar

Araştırmaya OSB tanısı almış olan üç çocuk katılmıştır. Katılımcı çocuklarda araştırmaya dahil olabilmeleri için çeşitli ölçütler önkoşul olarak aranmıştır. Bunlar: (a) OSB tanısı almış olması, (b) 24-72 ay aralığında olması, (c) taklit becerilerini sergileyebilmesine engel olabilecek herhangi ek bir yetersizliğinin bulunmaması (işitme yetersizliği, serebral palsi, görme yetersizliği), (d) "Temel Taklit Becerileri Kontrol Listesinde (Ek 12)" bulunan taklit becerileri alanlarından her biri için belirlenen 10 beceriden en az beşini sergileyememesi veya "Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Ek 13)" sonucunda 36 puanın altında alması, (e) en az 1-2 dakika süren bir etkinliğe katılabilmesi. Belirlenmiş olan önkoşul ölçütlerin karşılanma durumuna ilişkin yapılan inceleme ve değerlendirmeler izleyen bölümde aktarılmıştır.

- a. OSB tanısı almış olmak: Katılımcı çocukların değerlendirmesi amacı ile ev ziyareti yapılmıştır. Ev ziyaretleri araştırmacı tarafından, katılımcı çocukların yaşadıkları şehirlere gidilerek yüz yüze gerçek ortamda gerçekteşirilmıştir. Bu ziyaret sürecinde çocuğun tanısına ilişkin hastaneden alınan raporlar ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) raporu aileden talep edilerek incelenmiştir. Bunun yanı sıra katılımcı çocukların OSB destek ihtiyacı derecelerinin belirlenebilmesi için "Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL)" uygulanmıştır. U-ODKL, uygulaması kolay ve ebeveyn görüşmesine dayalı olarak yapılabildiği, uygulama için ek bir eğitime gereksinim duyulmadığı için araştırmacı tarafından tercih edilmiştir.
- b. Çocuğun 24-72 ay arasında olması: Yaş ölçütü belirlenirken, katılımcı çocukların OSB olmalarının yanı sıra geç tanı alabilme durumları da dikkate

alınarak hem erken çocukluk hem de okul öncesi dönem çocuklarını kapsayacak şekilde 24-72 ay arası çocukların araştırmaya dahil edilmesine kararı verilmiştir. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde yaş ölçütü dikkate alınarak ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Annelerden alınan bilgi doğrultusunda ve sağlık raporlarının incelenmesi sonucunda çocukların yaş ölçütünü karşıladığı belirlenmiştir.

- c. Ek bir yetersizliğin bulunmaması: Annelere yapılan ev ziyaretlerinde çocuğun aldığı tıbbi tanıya ilişkin sağlık raporu incelenerek ek bir yetersizliğe sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra katılımcı çocuklar araştırmacı tarafından gözlenmiş ve OSB dışında belirgin, fiziksel bir yetersizlikleri bulunmadığı görülmüştür.
- d. Temel taklit becerilerini sergileyememe: Çocukların taklit becerilerini sergileyebilme düzeylerinin belirleyebilmek için ev ziyaretleri sırasında araştırmacı tarafından “Temel Taklit Becerileri Kontrol Listesi” (Ek 12) ve “Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeği” (Ek 13) uygulanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda temel taklit becerilerinde yetersizlik gösteren çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir.
- e. En az 1-2 dakika süren bir etkinliğe katılmak: Çocukların evlerine yapılan ziyaretler sürecinde çocukların taklit becerilerini sergileme düzeylerini belirlemek için değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmeler sırasında çocukların yapılan etkinliğe 1-2 dakika boyunca katıldıkları belirlenmiştir. Değerlendirmeler sırasında çocuklarla top atma, araba sürme, bayrak sallama vb. gibi etkinlikler yapılmıştır. Çocuklar taklit becerilerini sergileyemedikleri durumlarda da araştırmacı ile 1-2 dakika oturmuş ve etkinliği veya araçları izlemişlerdir.

Toplamda yapılan beş ev ziyareti ve ön değerlendirme sonrasında hem annenin hem de çocuğun tüm ölçütleri karşıladığı dört çift seçilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi bu dört çiftten Manisa'nın Turgutlu ilçesinde yaşayan Nur ve Efe çifti çalışmadan

çekilmişler ve üç anne-çocukla çalışma sonlandırılmıştır. Araştırmaya dahil edilen katılımcı çocuklara ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur. Bunun yanı sıra katılımcı çocuklara uygulanan değerlendirme araçlarıyla ilgi bilgiler “veri toplama araçları (bkz. s. 70)” başlığı altında aktarılmaktadır.

Taha, Eda'nın üç yaşında (38 ay) ve OSB tanısı almış oğludur. Tanı görüşmelerin yapıldığı tarihten altı ay önce konmuştur ve iki ay önce bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, haftada iki saat yaşadıkları Manisa ilindeki bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nden özel eğitim hizmeti almaya başlamıştır. Eğitimin bir saati grup, bir saati ise bireysel eğitim olarak düzenlenmiştir. Anneden alınan bilgiler doğrultusunda Taha'ya kısa süreli etkinliğe katılma ve basit yönergeleri yerine getirme konularında doğal yöntemlerle eğitim verilmektedir. Taha'ya ev ziyareti esnasında Uyarlanmış Otizm Kontrol Davranış Listesi (U-ODKL) uygulanmış ve sonucunda 37 puan alarak “Ağır düzeyde destek gereksinimi” olduğu belirlenmiştir. Taha'nın taklit becerilerini sergilemeye yönelik olarak herhangi bir ek yetersizliği olmadığı belirlenmiştir. Taha'nın taklit becerilerini sergileme düzeyini belirlemeye yönelik olarak “Temel Taklit Becerileri Kontrol Listesi” ve “Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Değerlendirmeler sonucunda, “Temel Taklit Becerileri Kontrol Listesinde” bulunan “Nesnelerle yapılan büyük kas hareketleri” alanından sadece çubuğa halka takma becerisini sergileyebilirken diğer alanlardan hiç birini sergileyememiştir; “Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden” ise sıfır puan almıştır. Bu durum Taha'nın temel taklit becerilerine sahip olmadığını ve temel taklit öğrenimi amacıyla özel eğitim desteğine gereksinim duyduğunu göstermiştir.

Emre, Müge'nin dört yaşında (51 ay) ve OSB tanısı almış oğludur. Tanı iki yaşında konmuş ve hemen arkasından yaşadıkları Konya ilinde eğitime başlamıştır. Tanı sonrasında bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde eğitim almaya başlamıştır. Ancak annenin verilen eğitimden memnun kalmaması ve Emre'de herhangi bir ilerleme olmaması nedeni ile başka bir kurumda eğitim hizmeti almaya devam ettiklerini belirtmiştir. Emre, devam ettiği kurumda, özel eğitim alan uzmanından haftada iki saat doğal yöntemlerle bireysel eğitim almaktadır. Emre'ye temel eşleme, yönerge takibi gibi konularda eğitim verilmektedir. Emre'ye ev ziyareti esnasında U-

ODKL uygulanmış ve sonucunda 24 puan alarak “Orta düzeyde destek gereksinimi” olduğu belirlenmiştir. Emre’nin taklit becerilerini sergilemeye yönelik olarak herhangi bir ek yetersizliği olmadığı ve yüz hareketlerine 2-3 saniye odaklanabildiği görülmüştür. Emre’nin taklit becerilerini sergileme düzeyini belirlemeye yönelik olarak “Temel Taklit Becerileri Kontrol Listesi” ve “Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Değerlendirmeler sonucunda, “Temel Taklit Becerileri Kontrol Listesinde” bulunan “Nesnelerle yapılan büyük kas hareketleri” alanında 10 beceriden sekizini, “Nesnesiz yapılan büyük kas hareketleri” alanında 10 beceriden dokuzunu, “Küçük kas hareketleri” alanında 10 beceriden yedisini ve “Yüz hareketleri” alanında 10 beceriden dördünü sergileyebildiği belirlenmiştir. Buna göre Emre, “elleri bele koyma”, “parmaklarla masada ritm tutma”, “elleri kenetleme”, “zafer işareti yapma”, “dudakları yalama”, “başı öne-arkaya” ve “aşağı yukarı sallama”, “öpücük yapma” ve “alt dudak ısıрма” hareketlerini taklit edememektedir. Dolayısıyla ilk üç bölüm için yeterli bulunurken yüz hareketlerinin taklidinde yetersiz olduğu belirlenmiştir. “Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden” ise 32 puan almıştır. Bu durum Emre’nin temel taklit becerilerinden yüz hareketlerinin taklidi becerisine sahip olmadığını göstermiştir.

Sude, Ayşe’nin üç yaşında (38 ay) ve OSB tanısı almış kızıdır. İki yaşında tanı konmuş ve aynı yaşta eğitime başlanmıştır. Sude yaşadıkları Muğla ilinde bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nde, haftada iki saat, çocuk gelişimi uzmanından bireysel özel eğitim hizmeti almaktadır. Merkezde Sude’ye, masa başında etkinlik yapma ve basit yönergeleri yerine getirme doğal öğretim çalışmaları yapılmaktadır. Sude’ye ev ziyareti esnasında U-ODKL uygulanmış ve sonucunda 33 puan alarak “Ağır düzeyde destek gereksinimi” olduğu belirlenmiştir. Sude’nin taklit becerilerini sergilemeye yönelik olarak herhangi bir ek yetersizliği olmadığı belirlenmiştir. Sude’nin taklit becerilerini sergileme düzeyini belirlemeye yönelik olarak “Temel Taklit Becerileri Kontrol Listesi” ve “Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Değerlendirmeler sonucunda, “Temel Taklit Becerileri Kontrol Listesinde” bulunan hiçbir beceriyi sergileyememiştir; “Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden” ise sıfır puan almıştır. Bu durum Sude’nin temel taklit becerilerine sahip olmadığını göstermiştir ve bu amaçla özel eğitim desteğine gereksinim duymaktadır.

### 3.1.2. Uzmanlar

Araştırmanın yürütülmesi sürecinde beş alan uzmanının görüşüne ve desteğine başvurulmuştur. Bu uzmanlar, senaryoların oluşturulması, örnek videoların hazırlanması, değerlendirme testlerinin hazırlanması, araştırma kapsamında kullanılacak olan form ve araçların geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik verilerin toplanması konularında uzman desteği sağlamışlardır. Tüm uzmanlar özel eğitim alanında görev yapan, lisansüstü eğitim almış kişilerdir.

Uzmanlarımızdan ilki özel eğitim alanında doçent ünvanına sahiptir. Bu uzman, oturum sonlarında uygulanan değerlendirme testleri ve Temel Taklit Becerileri Kontrol Listesi'nin hazırlanmasında destek vermiştir. Uzmanlarımızdan ikincisi özel eğitim alanında doktora eğitimini sürdürmekte ve bir üniversitede araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Bu uzman, aile eğitim programının içeriği, senaryoların oluşturulması, örnek videoların hazırlanması, form ve araçların geliştirilmesinde ve sosyal geçerlik verilerinin toplanması için gerekli olan görüşme sorularının hazırlanmasında destek olmuştur. Ayrıca gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanmasında da görev almıştır. Diğer bir uzman, MEB'na bağlı bir özel eğitim okulunda okul yöneticisi olarak çalışmakta ve özel eğitim alanında doktora eğitimini sürdürmektedir. Bu uzman, senaryoların oluşturulması, örnek videoların hazırlanması, form ve araçların geliştirilmesinde ve uygulama güvenilirliği verilerinin toplanmasına destek olmuştur. Dördüncü uzman, bir üniversitenin araştırma biriminde çalışmaktadır ve özel eğitim alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Yüksek lisans tezi ADÖ konusunda yürütülmüştür. Bu uzman, senaryoların oluşturulması, örnek videoların hazırlanması, form ve araçların geliştirilmesinde destek olmuştur. Son uzman, özel eğitim alanında yüksek lisans eğitimine devam etmekte ve bir özel eğitim okulunda yöneticilik yapmaktadır. Bu uzman, sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında görev almıştır.



### 3.1.3. Uygulamacı

Araştırma kapsamında yapılan tüm uygulamalar Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Programı'nda doktora eğitimini sürdüren araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamacı, 14 yıl özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmış, işitme, zihin, çoklu yetersizliği ve OSB olan çocuklarla çalışmıştır. Uygulamacının hem doğal hem de davranışçı yaklaşımı temel alan yöntemleri uygulama deneyimi bulunmaktadır. Uygulamacı halen Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

### 3.2. Ortam

Araştırma, amaçları gereği katılımcılarla aynı fiziksel ortamda yürütülmemiştir. Anneler kendi ev ortamlarında, araştırmacı ise çalışma ortamında bulunarak, internet üzerinden eşzamanlı olarak görüşmelerin yapılmasına olanak sağlayan Skype programı aracılığı ile öğretimler gerçekleştirilmiştir. Skype programı kişilerin internet aracılığı ile video-konferans yapmasına olanak sağlayan bir programdır. Program karşılıklı görüşme yapmanın yanı sıra dosya paylaşımına da olanak sağlamaktadır.

Araştırmanın tüm oturumları Skype programı üzerinden yürütülmüştür. Araştırmacı ve anneler, ön değerlendirme ve teknoloji eğitimi için yapılan ev ziyareti haricinde aynı fiziksel ortamda bulunmamışlardır. Bunun yerine her bir anneyle birebir çevrimiçi ortamda uygulama gerçekleştirilmiştir.

### 3.3. Araç-gereçler

Araştırmanın uygulaması çevrimiçi olarak gerçekleşeceği için kullanılmış olan araç-gereçler, teknolojik araç-gereçler ve teknolojik olmayan araç-gereçler olarak aktarılacaktır.

### 3.3.1.Teknolojik araç-gereçler

Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının uygulamasının yapılabilmesi için bazı teknik donanım ve programlara gereksinim duyulmuştur. Bunlar:

1. Tablet, dizüstü veya masaüstü bilgisayar: Skype programı aracılığıyla video konferansların yapılabilmesi ve dosya paylaşımı için gerek duyulmuştur.
2. İnternet paketi: Online görüşmelerin ve paylaşımların yapılabilmesi için gerekmiştir.
3. Video kamera özelliği olan bir bilgisayar, tablet, akıllı telefon veya kamera: Öğretim oturumlarının yürütülebilmesi, koçluk uygulamalarının yapılabilmesi ve veri toplama için ihtiyaç duyulmuştur.
4. Google Drive programı ve mail adresi: Aile eğitim programı el kitabı, bilgi içeren dosyalar ve video kayıtlarının paylaşılabilmesi, annelerin ev ödevi, değerlendirme testleri ve video dosyalarını aktarımı için ihtiyaç duyulmuştur.
5. Camtasia programı: Görüşmeler esnasında bilgisayar ekranının kayıt edilebilmesini sağlamaktadır. Bu şekilde güvenilirlik verileri elde edilmiştir.
6. Video dosyaları: Öğretimi yapılan konuların örneklendirilmesine yönelik video dosyaları hazırlanmıştır.
7. WhatsApp programı: Gereksinim duyulduğunda hızlı haberleşmenin sağlanabilmesi ve gerekli olduğu durumlarda dosya paylaşımının gerçekleşebilmesi için kullanılmıştır.
8. PowerPoint Sunumları: Yukarıda sözü edilen bilgileri içeren PowerPoint sunumları hazırlanmıştır. Skype programı üzerinden gerçekleştirilecek olan video-konferans esnasında ortak ekran paylaşımı özelliğinden yararlanarak sunumlar gerçekleştirilmiştir.
9. Power Director: Örnek videoların düzenlenmesi için kullanılmış olan bir yazılım programıdır.

### 3.3.2.Teknolojik olmayan araç-gereçler

Araştırma süresince kullanılmış olan teknolojik olmayan araç-gereçler:

1. El kitapları: Kitaplar, çevrimiçi sunulan aile eğitim programı, OSB olan bireylerin genel özellikleri, taklit becerileri, ADÖ, ipucu sunma ve pekiştirme kullanımı ile ilgili bilgileri içermektedir. Bunun yanı sıra teknoloji kullanımı ile ilgili bir el kitabı da hazırlanmıştır.
2. Oyuncak ve materyaller: Yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında, anne-çocuk etkileşimleri esnasında kullanılmıştır. Seçilmiş olan araç-gereç setleri çocuğun günlük hayatta kullandığı veya hoşlandığı oyuncak ve materyallerin yanı sıra anneler tarafından belirlenen araçlardan oluşmuştur. Buna göre Taha için, kova, top, kutu, çubuk, bayrak, tencere ve kapağı; Sude için, tabak, lego ve bayrak kullanılmıştır. Emre’de yüz hareketleri çalışıldığı için materyal veya oyuncak kullanılmamıştır.
3. Tripod: Video kayıtları esnasında cihazın sabitlenmesi için kullanılmıştır. Sadece bir anne tripod kullanmış diğer anneler gereksinim duymadıklarını ifade etmişlerdir.
4. Başlama, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları veri toplama formları: Katılımcıların performanslarını belirleyebilmek için geliştirilmiştir.
5. Aile bilgilendirme yazısı: Katılımcı annelerin belirlenmesi sürecinde annelere araştırmanın amacı ve sürecine yönelik bilgi vermek amacıyla hazırlanmıştır (Ek 1).
6. Aile tanıma kartı: Katılımcı anne ve çocukların kendilerini ve aile bireylerini tanımaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Annelerin evlerine düzenlenen ziyaretler sırasında anne beyanlarına göre doldurulmuştur (Ek 2).

### 3.4. Araştırma modeli

Araştırmada belirlenen hedeflere ulaşabilmek amacıyla, araştırma modeli olarak tek denekli araştırma desenlerinden “Yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır:

“Yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli modelinde, tüm davranışlarda eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci durumda kararlı veri elde edildikten sonra başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci durumda uygulamaya

geçilir. Birinci durumda uygulama evresi sürerken ikinci ve üçüncü durumlarda veri toplanmaz. Birinci durumda ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra ise tüm durumlarda eşzamanlı olarak birinci yoklama evresi düzenlenir. Birinci yoklama evresinde ikinci durumda kararlı veri elde edildikten sonra bu yoklama evresi sonlandırılarak ikinci durumda öğretime başlanır. Bu süreç tüm durumlar için yinelenir (Tekin-İftar, 2012, 227).”

### 3.5. Bağımlı Değişken

Araştırmada iki ayrı bağımlı değişken bulunmaktadır. İlki annelerin ADÖ basamaklarını izleyerek çocuklarına taklit becerilerini öğretmesidir. İkinci bağımlı değişken ise çocukların temel taklit becerilerini sergileme sıklıklarındadır.

### 3.6. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni annelerin ADÖ yöntemini öğrenmeleri ve çocuklarına bu yöntemi kullanarak temel taklit becerilerini öğretebilmeleri için geliştirilen çevrimiçi sunulan aile eğitim programıdır.

### 3.7. Aile eğitim programı

Çevrimiçi sunulan aile eğitim programı, sunuş yoluyla bilgi aktarımının yapıldığı öğretim ve koçluk uygulamalarını kapsayan iki bölümden oluşmaktadır. Uygulamada, ortalama 45'er dakikalık, toplam sekiz oturum düzenlenmiştir. Programa ilişkin ayrıntılı içerik Ek 5'te bulunmaktadır. Uygulama oturumlarının tümü çevrimiçi ortamda Skype programı aracılığı ile her bir katılımcı anne ile birebir olacak şekilde planlanmıştır.

Programın ilk bölümünde; OSB'nin genel özellikleri, taklit becerileri, ADÖ yönteminde bilinmesi gereken kavramlar ve yöntemi uygulamaya ilişkin sunuş yoluyla bilgi aktarımı ve örnek videoların izlenmesi yoluyla annelere öğretim yapma becerisini

kazandırmaya yönelik bilgiler bulunmaktadır. Bu bölüm beş oturum şeklinde planlanmıştır. Her bir öğretim oturumu selamlaşma ve ev ödevlerinin kontrolü ile başlamış ardından sunular yapılarak örnek videolar izlenmiştir. Oturum süresince anneler soru sormaları için teşvik edilmiştir. Oturum sonlarında annelerin bilgi edinim düzeylerini belirleyebilmek için değerlendirme testleri yapılmıştır. Ayrıca her oturum sonunda annelere ev ödevleri verilmiştir.

Programın ikinci bölümünde ise; ADÖ yöntemine ilişkin uygulama esnasında koçluk hizmeti sunma bulunmaktadır. Bu süreçte öğretim etkinliği öncesinde annelerle ön görüşme yapılarak öğretim hakkında fikir alış veriş yapılmış, ardından anne-çocuk etkileşimi gözlenmiş ve sonrasında tekrar görüşme yapılarak anneye öğretim süreci ve yöntemin kullanımına ilişkin yazılı ve sözlü olarak geri bildirim verilmiştir. Bu bölüm ise üç oturum olacak şekilde planlanmıştır.

### 3.7.1. Aile eğitim programı geliştirme süreci

Aile eğitim programı geliştirme sürecine ilk olarak alanyazın taraması ile başlanmıştır. Bu süreçte alanyazında, annelere yönelik olarak hazırlanmış olan aile eğitim programları, ADÖ yöntemi, internet temelli çalışmalar ve taklit becerilerinin öğretimini hedef alan çalışmalar incelenmiştir (Baharav ve Reiser, 2010; Daczewitz, 2015; Güleç-Aslan, 2011; Hamad, vd., 2010; Ingersoll, vd., 2016; Kobak, vd., 2011; Meadan, vd., 2016; Ünlü, 2012; Vismara, vd., 2012; Vismara, vd., 2013; Wainer ve Ingersoll, 2013, 2015), Yapılan inceleme sonucunda daha önce yapılmış olan çalışmalar dikkate alınmış ve bir çerçeve çizilerek aile eğitim programının konuları ve içeriğine (Ek 5) karar verilmiştir. Daha sonra programın yazım sürecine geçilmiştir. Aile eğitim programının yazım sürecinde OSB çocuğa sahip olan annelerin, belirlenmiş olan konulara yönelik olarak bilgi edinebilmeleri için sade ve anlaşılır bir dil kullanılmasına özen gösterilmiştir.

Aile eğitim programının içeriğinin yazımından sonra öğretim yaptıkları sürece, annelere rehber olması amacıyla “Çevrimiçi Sunulan Aile Eğitim Programı El Kitabı” hazırlanmıştır (Ek 6). El kitabı, programı anlatan giriş bölümünden sonra OSB’ye

ilişkin genel bilgiler, taklit becerileri, ADÖ yönteminde bilinmesi gereken kavramlar ve ADÖ yönteminin uygulama sürecine ilişkin bilgileri kapsayan dört bölümden oluşmaktadır. El kitabında annelerin verilen bilgileri anlamasını kolaylaştıracak görseller ve örnekler kullanılmıştır. Bunun yanı sıra annelerin öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri amacıyla her bölümün sonunda ilgili konuyla ilgili ev ödevleri bulunmaktadır.

Programın sorunsuz bir şekilde yürütülebilmesi için annelere, teknoloji kullanımında yardımcı olacak bir el kitabı hazırlanmıştır (Ek 7). “Çevrimiçi Sunulan Aile Eğitim Programı Teknoloji El Kitabı”, annelere programın uygulama sürecinde ihtiyaç duyacakları internet ve bilgisayar teknolojilerini kullanabilme kolaylığı sağlamaktadır. El kitabında, Google mail hesabı, Google Drive depolama alanı ve Skype programının kullanımına ilişkin bilgiler görsellerle desteklenerek sunulmuştur. Söz konusu programları açma, kapama, dosya yükleme, arama yapma, görüşmeyi bitirme, ileti gönderme ve okuma vb. gibi bilgilere yer verilmiştir.

Aile eğitim programının ilk bölümünde yer alan öğretim oturumlarında, annelere bilgi aktarımının yapılması için PowerPoint sunum dosyaları hazırlanmıştır. Toplamda beş adet hazırlanmış olan sunular sırasıyla; OSB, taklit, ADÖ yönteminde bilinmesi gereken temel kavramlar, ADÖ yönteminin uygulama süreci ve ADÖ yöntemine ilişkin örnek videolar konularından oluşmuştur. Sunumların kısa, öz ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Sunumların içeriğinde görseller ve örnek videolardan yararlanılmıştır.

Aile eğitim programının ilk bölümünde kullanılmak üzere örnek videolardan yararlanılmıştır. Videoların bir kısmı OSB konulu filmlerden alınan parçaları içerirken bir kısmı gerekli izinler alınarak OSB tanılı çocukların videolarından, bir kısmı ise araştırmacı tarafından özel olarak hazırlanmış videolardan oluşmuştur. Birinci sunu için kullanılan videolarda, filmlerden ve OSB olan çocukların kayıtlarından yararlanılmıştır. Bunun için video kayıtları kullanılan OSB çocuk ebeveynlerinden “Video kaydı izin yazısı” alınmıştır (Ek 3). İkinci sunuda video kullanılmamıştır. Üçüncü ve dördüncü sunularda ADÖ yönteminin uygulama sürecinde gerekli olan, çalışma planı hazırlama,

ortam düzenleme, pekiştirme kullanımı, ipucu silikleştirme süreci, temel kavramların uygulaması vb. gibi konularda araştırmacı tarafından örnek videolar hazırlanmıştır. Bu videoların uygunluk durumuna ilişkin özel eğitim alanında görev yapan bir uzmandan görüş alınmıştır. Beşinci sunu ve oturum sonrası değerlendirme yapmak amacıyla araştırmacı tarafından dört örnek video hazırlanmıştır. Bunun için ilk olarak videoların konuları belirlenmiştir. Bu süreçte OÇİDEP’te bulunan temel taklit becerilerinin basamakları ve bu basamaklarda bulunan etkinlik örneklerinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak; nesnelere yapılan büyük kas hareketlerinin taklidinde kovaya küp atma, nesnelere yapılan büyük kas hareketlerinin taklidinde bir eli dize vurma, küçük kas hareketlerinin taklidinde yumruk yapma ve yüz hareketlerinin taklidinde ağız açma hareketleri ile ilgili videolar hazırlanmasına karar verilmiştir.

Konuların belirlenmesinin ardından her bir video için senaryolar hazırlanmıştır. Senaryolar hazırlanırken her bir örnek videoda; deneme, oturum, pekiştirme ve ipucu kullanımı, hata düzeltme, yoklama denemesi vb. gibi ADÖ yönteminde kullanılan temel uygulamaların bulunmasına özen gösterilmiştir. Senaryoların yazımından sonra ADÖ konusunda akademik çalışmalar yapan üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda senaryolara son şekli verilmiştir. Daha sonra senaryolara uygun olarak örnek videolar kayıt altına alınmıştır. Kayıt işlemi bittikten sonra alandan bir uzmana izlettirilerek görüş alınmıştır. Uzmanın düzeltme önerileri doğrultusunda tüm videolar tekrar çekilerek uzman onayına sunulmuştur. Uzmandan gelen onay sonrasında videolar üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemeler “Power Director” yazılım programı aracılığı ile yapılmıştır. Videolara ilişkin örnek görseller Ek 23’te yer almaktadır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan tüm videolarda anne/uygulamacı rolünü araştırmacı üstlenirken çocuk rolünü 11 yaşında normal gelişim gösteren bir çocuk üstlenmiştir. Video çekimlerinden önce çocuğa nasıl hareket edeceği ve senaryolar hakkında bilgi verilmiştir. Hazırlanan dört videodan üçü beşinci öğretim oturumunda biri ise oturum sonu değerlendirme amacıyla kullanılmıştır. Videoların tamamında ADÖ yönteminin kullanımına ilişkin benzer süreçler ve basamaklar bulunması nedeniyle kullanım yerleri yansız atama yoluyla belirlenmiştir.

Programın ikinci bölümünde ise koçluk uygulaması yapılmış ve bu bölümde bilgisayar ekran ve seslerinin kaydedilmesini sağlayan Camtasia programı kullanılmıştır. Programla tüm gözlemler kaydedilmiş ve kayıtlar gözlem sonrası geri bildirim için hazır hale getirilerek anneyle birlikte izlenmesi sağlanmıştır.

### 3.8. Veri Toplama Araçları

Çevrimiçi Sunulan Aile Eğitim Programının uygulanması sürecinde hem annelerden hem de çocuklardan veri toplanması amacıyla çeşitli araçlar kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde çocukların taklit becerileri ve destek ihtiyaçlarına yönelik olarak ön değerlendirme yapmak amacıyla “Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL)”, “Temel Taklit Becerileri Kontrol Listesi” ve “Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu süreçte annelerin teknoloji kullanımına ilişkin verilen eğitim sonrasında sergiledikleri performansı belirlemek amacıyla “Teknoloji Eğitimi Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı” hazırlanmıştır. “Katılımcılara ilişkin başlama düzeyi ve öğretim öncesi toplu yoklama oturumu düzeylerini belirlemek amacıyla çocuklar için “Kontrollü Olay Kaydı Formu”, anneler için ise “Anne Başlama Düzeyi Belirleme Formu” geliştirilmiştir. Katılımcıların öğretim sonrası uygulama verileri, toplu yoklama oturumu, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin performanslarını belirlemek için “ADÖ Veri Kayıt Formu” ve “Anne-Babaların ADÖ Sunma Davranışları ve Ayrık Denemelerle Öğretim Değerlendirme Formu (ADÖDF)” kullanılmıştır. Öğretim ve koçluk oturumları süresince uygulama güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla “Ayrık Denemelerle Öğretim Uygulama Güvenirliği Formları” geliştirilmiştir. Ayrıca gözlemcilerarası güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla öğretim öncesi ve sonrası gözlemciler arası güvenilirlik formları hazırlanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması için ise görüşme soruları oluşturulmuştur.

#### 3.8.1. Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL)

Araştırmanın çocuk katılımcılarının otizm derecelerinin belirlenmesi amacıyla Özdemir (2014) tarafından uyarlanan “Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-



ODKL)” kullanılmıştır. U-ODKL, ilk olarak Krug ve arkadaşları tarafından 1980 yılında “Otizm Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist-ABC)” adıyla geliştirilmiştir. Yıllar içerisinde önce 1993, daha sonra 2008 yıllarında araçta çeşitli değişiklikler yapılmıştır (Özdemir, 2014). Aracın, 1993 versiyonunun Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik-güvenirlilik çalışmalarının yapılması Yılmaz Irmak, Tekinsav Sütçü, Aydın ve Sorias (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonra Özdemir (2014), tarafından aracın 2008 versiyonunun uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. ABC veya U-ODKL hem ülkemizde hem de dünyada sıkça kullanılan uygulaması kolay bir ölçme aracıdır.

U-ODKL, beş bölümden oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; çocuğa ilişkin betimleyici bilgiler, puan kaydı, değerlendirme rehberi, öneriler ve değerlendirme maddeleridir. Araçta toplam 49 madde bulunmakta ve ebeveyn veya uzman tarafından uygulanabilmektedir. Bu maddelerden ilk 42’si hem konuşan hem de konuşmayan çocuklar için puanlanırken son yedi madde sadece konuşan çocuklar için puanlanmaktadır. Araç uygulanırken her bir madde açıklamalarıyla birlikte sunulmakta ve çocukta olduğu düşünülen maddenin yanına bir işaret koyulmaktadır. Değerlendirme bittiğinde işaretler sayılarak toplam puana ulaşılabilmektedir. Ulaşılan toplam puan çocuğun konuşma veya konuşmama durumuna göre farklı yorumlanmaktadır. Konuşan çocuklar için; “0-4” arası “OSB ihtimali çok düşük”, “5-16” arası “hafif destek gereksinimi”, “17-25” arası “orta düzey destek gereksinimi” ve “26-49” arası “ağır düzey destek gereksinimi” olarak belirtilmektedir. Konuşmayan çocuklar için ise; “0-7” arası “OSB ihtimali çok düşük”, “8-21” arası “hafif destek gereksinimi”, “22-28” arası “orta düzey destek gereksinimi” ve “29-42” arası “ağır düzey destek gereksinimi” olarak değerlendirilmektedir. Uyarlamasını yapan araştırmacı, kullanım izni vermiş ancak yayınlama izni vermemiştir. Bu nedenle ekler bölümünde aracın bir örneğine yer verilmemiştir.

### 3.8.2. Temel taklit becerileri kontrol listesi

Temel taklit becerileri kontrol listesi (Ek 12) alanyazın ve özel eğitim alanında akademik çalışmalar yapan iki uzmanın görüşlerine dayalı olarak çocukların temel taklit

becerilerindeki performansını belirleme ve öğretimi yapılacak becerilerin seçimi için havuz oluşturma amaçlarına hizmet etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu doğrultuda; kontrol listesinde temel taklit becerilerini oluşturan nesnel ve nesnesiz taklit, küçük kas taklidi ve yüz hareketlerinin taklidi alt-alanlarında beceriler yer almaktadır. Kontrol listesi uygulanırken aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi önerilmektedir (Kırcaali-İftar, 2007; Lovaas, 2003; WEAP, 2006):

- Değerlendirme ortamı ve değerlendirme materyalleri temel taklit becerileri çalışmaya uygun olarak düzenlenmelidir.
- Yönerge verilmeden önce çocuğun dikkati ortama ve öğretmene çekilerek, hazır olması sağlanmalı.
- Hedef uyarı verilirken çocuğa adıyla seslenilebilir.
- Hedef uyarı (Böyle yap) net ve anlaşılır olarak bir kez söylenip, 4 saniye içinde çocuktan tepki gelmezse bir kez daha yinelenmelidir.
- Her 3 denemede masada ya da masa dışında bir kısa ara verilebilir. Çocuğun verdiği doğru tepkiler sosyal pekiştirmeye pekiştirilmelidir. Yanlış tepkiler ya da tepkide bulunmama durumu görmezden gelinmelidir.

Değerlendirme sürecinde öğretmen hedef beceriyi yapar ve çocuğa “Böyle yap” diyerek 4 sn bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam edebilir (örneğin, el sallamaya devam edebilir). Çocuğun tepkisi kaydedilir. Yönerge olarak “Böyle yap” (Yüz hareketlerinin ve ifadelerinin taklidinde yönerge kullanılmayabilir) ifadesi kullanılabilir. Öğrencinin model olunan davranışı 4 sn içinde tam ya da kısmi olarak sergilediğinde doğru tepki olarak kabul edilmektedir. Değerlendirme yorumlanırken temel taklit becerileri alanlarından her biri için belirlenen 10 beceriden en az beşini sergileyememesi durumunda o alanda yetersiz olduğu sonucuna varılmaktadır.

### 3.8.3. Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeği-TBDA

Araştırmaya dahil edilen çocukların taklit becerilerinin ön değerlendirmesinin yapılmasında kullanılan diğer bir ölçme aracı da “Taklit Becerileri Değerlendirme

Ölçeği” olmuştur (Ek 13). TBDA, Ünlü (2012) tarafından OSB olan çocukların taklit becerileri sergileme düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla kullanılmıştır. Araç, sekiz nesneli eylem taklidi, yedi nesnesiz eylem taklidi ve altı jest/mimik taklit davranışlarını içeren toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Maddeler puanlanırken “yapmadı” seçeneği için “0”; “kısmen yapmadı” seçeneği için “1” ve “yaptı” seçeneği için “2” puan verilmektedir. Toplam puana ulaşabilmek için her bir maddeye verilen puan toplanmaktadır. Buna göre araçtan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 42 olmaktadır. Araçtan alınan toplam puan; 0-12 arasında ise “önemli derecede”, 12-24 arasında ise “orta derecede” ve 36 puan ve üzerindeyse “normal düzeyde” taklit becerileri sergilendiği düşünülmektedir.

#### 3.8.4. Anne-Babaların ADÖ sunma davranışları ve Ayrık Denemelerle Öğretim Değerlendirme Formu (ADÖDF)

Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının temel amaçlarından biri de annelerin ADÖ yöntemini uygulama düzeylerinin belirlenmesidir. Bu değerlendirmenin yapılabilmesi amacıyla Fazio, Arnal ve Martin (2007) tarafından geliştirilen ve Ünlü (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Anne-Babaların ADÖ sunma davranışları ve Ayrık Denemelerle Öğretim Değerlendirme Formu (ADÖDF)” kullanılmıştır (Ek 14). Form, “öğretim öncesi”, öncülleri yönetme”, “sonuçları yönetme”, “denemeler arası süre” ve “ipucunun silikleştirilmesi” bölümlerinden oluşmakta ve toplam 21 maddeyi içermektedir. Araştırma kapsamında bu form, anneler öğretim yöntemine ilişkin bilgi edindikten, başka bir deyişle programın birinci bölümü tamamlandıktan sonra kullanılmaya başlanmıştır. Formun kullanılabilmesi için yazarla iletişime geçilerek gerekli izin alınmıştır.

Form kullanılırken anne-çocuk etkileşiminin video kaydı alınmış ve daha sonra izlenerek puanlama yapılmıştır. Formun puanlaması yapılırken annenin ADÖ uygulamaya yönelik olarak sergilediği davranışları izlenmiştir. Anne formda bulunan maddeleri yerine getirdiğinde “+” işareti, getirmediğinde ise “-“ işareti konulmuştur. Annelerin gerçekleştirdikleri her bir oturumun deneme sayılarında değişiklik olmuştur. Bunun yanı sıra çocuğun verdiği tepkiye göre de annenin her bir denemeden alabileceği

puan da değişiklik göstermiştir. Buna göre çocuk doğru tepki verdiğinde anne davranışlarında 14 maddeye bakılırken, çocuk yanlış tepki verdiğinde 19 madde puanlanabilmektedir. Bu nedenlerle her deneme kendi içerisinde değerlendirilerek sonuç puanına ulaşılmıştır. Formdan elde edilen puanların hesaplanmasında “Verilen doğru tepki sayısı/Verilmesi gereken doğru tepki sayısı X 100” formülü kullanılmıştır. Bu şekilde annelerin ADÖ uygulama basamaklarına ilişkin yüzdeler bir puan elde edilmiştir.

### 3.8.5. ADÖ veri kayıt formu

Çevrimiçi sunulan aile eğitim programı kapsamında katılımcı çocukların hedeflenen taklit becerilerini sergileme düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak “ADÖ Veri Kayıt Formu” hazırlanmıştır (Ek 18). Formun hazırlanmasında önceki araştırmalarda kullanılan formlar göz önünde bulundurulmuştur. Form uygulanırken çocuğun doğru tepkileri “+”, yanlış tepkileri ise “-“ olarak işaretlenmiştir. Bunun yanı sıra çocuğun beceriyi hangi ipucuyla yaptığı ve hata düzeltmesi yapılması durumunda hangi ipucunun kullanıldığı da form üzerine işaretlenmektedir. Bu işaretlemelerde formun altında belirtilen kısaltmalar kullanılmaktadır. Formdan elde edilen puanların hesaplanmasında “Verilen doğru tepki sayısı/Verilmesi gereken doğru tepki sayısı X 100” formülü kullanılmıştır. Bu şekilde çocukların belirlenen taklit becerisini bağımsız olarak sergilemelerine ilişkin yüzdeler bir puan elde edilmiştir.

### 3.8.6. Teknoloji eğitimi ölçüt bağımlı ölçü aracı

Çevrimiçi sunulan aile eğitim programı kapsamında annelere, uygulama süresince gereksinim duyabilecekleri teknoloji konusunda verilen eğitimin değerlendirilmesi amacıyla “Teknoloji Eğitimi Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı” geliştirilmiştir (Ek 15). Aracın hazırlanması sürecinde üç uzmandan görüş alınmıştır. Araçta, Google mail (gmail), Google Drive ve Skype kullanımına ilişkin beceri basamakları bulunmaktadır. Annelerden verilen eğitim sonrasında her bir beceri basamağını %100 ölçütünde gerçekleştirmeleri beklenmiştir. Ölçüt karşılanana kadar beceri basamakları yinelenmiştir.

### 3.8.7. Anne başlama düzeyi belirleme formu

Katılımcı annelerin öğretim öncesinde başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumlarındaki düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla “Anne Başlama Düzeyi Belirleme Formu” geliştirilerek (Ek 16) üç uzmandan görüş alınmış ve önerilen düzenlemeler yapılarak araştırma kapsamında kullanılmıştır. Form, ADÖ yönteminin öğretim öncesi hazırlık, öğretim süreci ve öğretim sonrası basamaklarını içeren 23 maddeden oluşmaktadır. Puanlama yapılırken annelerin belirlenen maddelere uygun tepkileri “+”, uygulamamaları ise “-“ olarak işaretlenmiştir. Annelerin ADÖ yöntemini kullanma durumlarının hesaplanmasında “(Doğru Tepki Sayısı / Toplam Tepki Sayısı X 100)” formülü kullanılarak annelerin doğru tepki yüzdelerine ulaşılmıştır.

### 3.8.8. Kontrollü olay kaydı formu

Katılımcı çocukların öğretim öncesi başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumlarındaki düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla “Kontrollü Olay Kaydı Formu” kullanılmıştır (Ek 17). Kontrollü olay kaydı, “Bir ön uyarının varlığına bağlı olarak gerçekleşmesi beklenen davranışların kaydedilmesinde kullanılır (Tekin İftar, 2012)” şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla annelerin, çocuklarının taklit becerilerini sergilemesi için her model olma davranışı bir tepki fırsatı olarak kabul edilmiş ve form üzerine kaydedilmiştir. Çocuk doğru tepki verdiği “+”, yanlış tepki verdiği veya tepki vermediğinde “-“ olarak işaretlenmiştir. Çocukların doğru tepki yüzdelerinin hesaplanmasında “(Doğru Tepki Sayısı / Toplam Tepki Sayısı X 100)” formülü kullanılmıştır.

### 3.8.9. Ayrık Denemelerle Öğretim uygulama güvenilirliği formları

Bağımsız değişkenin uygulanması sürecinde, yapılan planlamaya uyulma düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla (Tekin İftar, 2012) “Ayrık Denemelerle Öğretim Uygulama Güvenirliği Formları” oluşturulmuştur (Ek 19). Formlar oluşturulurken

aktarılan konular ve planlanan etkinlikler göz önünde bulundurularak sekiz öğretim oturumunun konu dağılımı ve uygulamaya uygun şekilde farklı formlar hazırlanmış ve bu süreçte üç uzmandan görüş alınarak önerilen düzeltmeler ışığında formlara son halleri verilmiştir.

#### 3.8.10. Öğretim öncesi ve sonrası gözlemcilerarası güvenilirlik formları

Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanabilmesi için iki farklı form oluşturulmuştur. Bunlardan ilki öğretim öncesinde çocuk ve anne davranışlarının belirlenmesine yönelik olarak bir diğeri ise öğretim sonrasında anne ve çocuğun performansını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış olan gözlemcilerarası güvenilirlik formudur. Bunlar “Öğretim Öncesi Gözlemcilerarası Güvenirlik Formu” (Ek 20) ve “Öğretim Sonrası Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu”dur (Ek 20). Formlar üzerinden puanlama yapılırken ayırık deneme kaydı ve olay kaydı için güvenilirlik katsayısı hesaplama prosedürü takip edilmiştir. Bunun nedeni her ikisi için de aynı formun kullanılmasıdır (Tekin İftar, 2012).

#### 3.8.11. Koçluk oturumu geri bildirim formu

Programın ikinci bölümünü oluşturan koçluk eğitimleri süresince annelere çeşitli konularda geri bildirim sağlanmıştır. Geri bildirimler sözlü sunulduğu gibi yazılı olarak da sunulmuştur. Bu süreçte annelere sağlanan geri bildirim yazılı aktarımı için “Koçluk Oturumu Geri Bildirim Formu” geliştirilmiştir (Ek 21). Böylece tüm katılımcı annelere aynı biçimde geri bildirim verilmesi sağlanmıştır.

### 3.9. Uygulama Süreci

Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmanın uygulama süreci; pilot uygulama, ön değerlendirme ve teknoloji eğitimi oturumları, başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumları, öğretim ve koçluk oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır.

Araştırmanın uygulama sürecinde yürütülen tüm oturumlara ilişkin açıklamalar izleyen bölümde ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

### 3.9.1. Pilot uygulama

Aile eğitim programının etkililiğinin sınanmasına ilişkin uygulama sürecine geçmeden önce bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama beş öğretim oturumunun yanı sıra bir koçluk oturumu olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu uygulama Fulya Hanım ve 4 yaşında OSB tanısı almış olan oğlu Arda ile yürütülmüştür. Pilot uygulama kapsamında programın ilk bölümü tamamlanmış ve annenin devam edememesi nedeniyle bir koçluk uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulama sonrasında genel olarak düzenlemeler ve değişiklikler yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Bunlar:

1. Uygulama öncesinde Google Takvim programı aracılığı ile annelerle çalışma programı oluşturularak takibin buradan yapılması planlanmıştır. Ancak annelerin ev içi sorumlulukları, çocuklarının istekli olma durumları ve diğer aile bireylerinin programlarında değişiklikler olması nedeni ile belirlenen takvime uyulamamış ve Google Takvim uygulamasından vazgeçilmiştir. Bunun yerine WhatsApp programı aracılığı ile iletişim kurmak ve programa karar vermek gerekmiştir. Bu şekilde anneye zaman konusunda esneklik sağlanmış ve derse katılımı kolaylaştırılmıştır.
2. Pilot uygulama öncesinde anneler ve uygulamacı arasında dosya paylaşımının sadece Google Drive depolama alanı aracılığı ile gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Ancak katılımcı anne zaman kullanımı konusunda daha yararlı olduğunu ve kullanım anlamında kolaylık sağladığını ifade ettiği için zaman zaman değerlendirme testlerini, ev ödevlerini veya video dosyalarını WhatsApp programı aracılığıyla iletme istediğini ifade etmiştir. Bu nedenlerle annelere, WhatsApp programını kullanma esnekliği tanınması konusunda değişikliğe

gidilmiştir. Katılımcı annelerden sadece Ayşe söz konusu programı kullanmayı tercih etmiştir.

### 3.9.2. Ön değerlendirme ve teknoloji eğitimi vermek için ev ziyaretleri yapılması

Araştırmaya dahil edilecek olan katılımcı çocukların kesin olarak belirlenmesi ve annelerin uygulama sürecinde aksaklık yaşamaması için uygulama öncesi teknoloji eğitimi verilmiştir. Bu süreçte ailelerin evlerine ziyaretler düzenlenmiştir. Söz konusu ziyaretler annelerin istekleri ve araştırmacının çalışma programı dikkate alınarak uygun günlerde yapılmıştır. Bu kapsamda, Konya, Manisa ve Muğla illerinde ev ziyaretleri gerçekleştirilmiştir.

Ev ziyaretlerinin ilk amacı katılımcı çocukların belirlenen ölçütleri karşılama durumlarının belirlenmesidir. Bu amaçla çocuklara, temel taklit becerilerine ilişkin performanslarını değerlendirmek amacıyla “Temel Taklit Becerileri Kontrol Listesi” ve “Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Bunun yanı sıra çocukların otizmle ilgili destek ihtiyacı düzeylerinin belirlenmesinde U-ODKL uygulanmıştır. Değerlendirmeler sürecinde, çocukların dikkat süreleri, değerlendirme yapmaya istekli olmalarına önem verilmiştir. Her bir değerlendirme bittiğinde veya çocuğun dikkati dağıldığında 10-30 dk arasında molalar verilmiştir. Bunun yanı sıra çocuğun dikkati tamamen dağıldığında veya ağlama, tepinme veya ortamdan kaçma gibi davranışlar sergilediğinde de mola verilerek çocuğun sakinleşerek değerlendirmeye istekli olması beklenmiştir. Tüm çocuklar, değerlendirme araçlarının son basamaklarında devam etmek istememişler ve kalan maddeler anne beyanları kabul edilerek doldurulmuştur. Örneğin, Taha ilk üç basamakta değerlendirmeye katılmış ve taklit becerilerini sergileyememiştir. İlgisi dağıldığında mola verilmiştir. Ancak son basamak olan yüz hareketlerinin taklidini içeren becerilere sıra geldiğinde değerlendirmeye katılmak istememiştir. Bu maddeler için anneden görüş alınmıştır.

Ev ziyaretlerinin diğer bir amacı ise annelere uygulama süresince gereksinim duyabilecekleri teknoloji eğitiminin verilmesidir. Bu amaçla annelere verilen teknoloji eğitiminin konularına ilişkin bilgi Tablo 3.2’de yer almaktadır.



**Tablo 3.2.** Annelere verilen teknoloji eğitiminin konuları

Gmail	Google Drive	Skype
<ul style="list-style-type: none"> <li>E-posta oturumu açma/kapama</li> <li>E-posta yazma ve gönderme</li> <li>E-posta okuma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Google Drive açma/kapama</li> <li>Dosya yükleme</li> <li>Dosya paylaşma</li> <li>Yüklenen dosyaları açma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Skype oturumu açma/kapama</li> <li>Kişi ekleme</li> <li>Sohbet başlatma</li> <li>Sohbet davetine cevap verme</li> <li>Sohbeti bitirme</li> </ul>

Belirlenen konularda, her bir anne ile birebir, kendi evlerinde ve kullanacakları bilgisayar veya tablet bilgisayar üzerinden eğitim verilmiştir. Buna göre; Ayşe ve Müge masaüstü bilgisayar kullanırken, Eda araştırmacı tarafından kendine sağlanan tablet bilgisayarı kullanmışlardır. Annelere yukarıda belirtilen konularla ilgili bir eğitim verilmiş ve arkasından “Teknoloji Eğitimi Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı” (Ek 15) uygulanmıştır. Tüm anneler için ölçüt %100 olarak belirlenmiş ve tüm anneler ölçütü karşılamışlardır. Eda ve Müge bir oturumda ölçütü karşılarken Ayşe için iki ev ziyaretinde iki oturum düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra annelerin kullanması için “Teknoloji Eğitimi El Kitabı” (Ek 7) hazırlanmış ve hem ev ziyareti sırasında basılı olarak kendilerine verilmiş hem de Google Drive alanına yüklenerek el kitabına ulaşmaları kolaylaştırılmıştır. Böylece uygulama sürecinde teknoloji konusunda sorun yaşamaları durumunda başvurmaları için bir kaynak sağlanmıştır.

### 3.9.3. Yoklama oturumları

Araştırma modelinin gereği olarak başlama düzeyi evresinin zaman zaman yoklama adı altında yinelenmesi gerekmektedir. Yoklama oturumlarının ilki başlama düzeyi olarak isimlendirilirken düzenlenen diğer evreler toplu yoklama oturumları olarak isimlendirilmektedir. Yoklama evrelerinin tamamı eş zamanlı olarak düzenlenmelidir (Tekin-İftar, 2012). Dolayısıyla eş zamanlı olarak düzenlenen başlama düzeyi evresinden sonra toplu yoklama evreleri her bir katılımcı annenin uygulama evrelerinin bitirilmesinin ardından eşzamanlı olarak düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumları haricinde tüm yoklama evreleri araştırmanın olgunlaşma, denek yitimi,

ölçme, dış etmenler vb. gibi iç geçerliğini etkileyen etmenleri kontrol altına alabilmek adına üç oturum olacak şekilde yürütülmüştür. Yoklama oturumlarına ilişkin açıklamalar izleyen bölümde sunulmuştur.

### 3.9.3.1. Başlama düzeyi yoklama oturumları

Başlama düzeyi yoklama oturumları tüm annelerden eş zamanlı olarak toplanmıştır. Başlama düzeyi evresinde annelerden çocuklarına taklit öğretimi yapmaları istenmiş ve yaptıkları öğretimi videoya kaydederek Google Drive alanına yüklemeleri istenmiştir. Bu süreçte annelerin öğretim öncesi performanslarını belirlemek amaçlanmıştır. Dolayısıyla annelere herhangi bir yönlendirme veya ADÖ yönteminin uygulama basamaklarına yönelik olarak bir ipucu sunulmamıştır. Katılımcı annelere başlama düzeyi oturumları düzenlenmeden önce aşağıdaki açıklama e-posta ve Whatsapp programları aracılığıyla iletilmiştir.

Sevgili anneler, sizlerden üç adet video çekmenizi istiyorum. Videoları çekerken:

1. Çocuğunuza taklit öğretimi yapınız ve videoya kaydediniz.
2. Öğretimleri gün içerisinde yayararak çekmenizi (sabah-öğle-akşam veya birkaç saat aralıkla) rica ediyorum.
3. Videolarda sadece çocuğunuzun görüntüsü olmasın, hem sizi hem de çocuğunuzu net bir şekilde izleyebilmem gerekmektedir.
4. Videolar 3 dakikadan az 10 dakikadan fazla olmamalıdır.
5. Videoları Google Drive alanına yükleyerek benimle paylaşınız.
6. Google Drive'a yükleme konusunda sorun yaşamanız durumunda teknoloji eğitimi el kitabından yararlanabilirsiniz.

Annelerden gelen videolar başlama düzeyi verileri olarak kabul edilmiştir. Veriler hem çocuklara hem de annelere bağımsız değişkenin uygulanması öncesi performanslarının değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Annelere başlama düzeyi verilerinin toplanması için 10.03.2018 tarihinde üç oturum taklit öğretimi yapmaları söylenmiştir. Anneler belirlenen tarihte, kendilerine verilen yönergeye uyarak

oturumları gerçekleştirmişlerdir. Bu süreçte anneler sadece videoların süresinin üst sınırına uyma konusunda verilen yönergelere uymamışlardır. Annelerle, üç oturum sonunda kararlı veriye ulaşılmış ve annelerden bu evre için yeni oturumlar yapmaları istenmemiştir.

### 3.9.3.2. Toplu yoklama oturumları

Toplu yoklama oturumları, birinci katılımcıya bağımsız değişkenin uygulanmasının ardından, daha sonra ikinci katılımcıya uygulanmasının ardından ve son olarak üçüncü katılımcıya bağımsız değişkenin uygulanmasının ardından eşzamanlı olarak düzenlenmiştir. Bu oturumlarda anne uygulama evresini tamamlamışsa, anneden çocuğunun düzeyine uygun bir etkinlik seçerek ADÖ yönteminin basamaklarına uygun bir öğretim oturumu gerçekleştirmesi istenmiştir. Uygulama evresi henüz başlamamış olan annelere ise başlama düzeyi evresinde verilen yönerge verilerek taklit öğretimi yapmaları istenmiştir. Katılımcı anneler yaptıkları öğretim oturumlarının video kaydını alarak Google Drive alanına yüklemişlerdir. Deney süreci boyunca üç toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiş ve sırasıyla; 25.03.2018, 08.04.2018 ve 22.04.2018 tarihlerinde yapılmıştır. Toplu yoklama oturumlarında uygulama evresini bitirmiş olan annelerin talep etmeleri durumunda çocukları ile öğretim yapacakları beceriler ve materyal seçiminde bilgi desteği sağlanmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için birinci anne-çocuk çiftinin veri düzeyleri, öncelikle uygulama ve yoklama düzeyi verileri ile ikinci olarak da diğer anne-çocuk çiftlerinin yoklama verileri karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Toplu yoklama oturumlarında taklit becerilerinin öğretiminde diğer oturumlarda olduğu gibi OÇİDEP'in taklit becerileri etkinlik örnekleri ve öğretim basamaklarından yararlanılmıştır. Tablo 3.3'te görüleceği gibi bu süreçte anneler belirlemiş oldukları bir beceriyi öğretmiş, ölçüt karşılandığında yeni bir becerinin öğretimine geçmişlerdir. Daha sonra belirlenmiş olan ilk iki becerinin karıştırılarak öğretilmesi çalışılmıştır. Burada ölçüt karşılandığında yeni bir beceri daha öğretilmiştir. Ölçüt karşılandığında ilk üç becerinin karıştırılmasına çalışılmıştır. Süreç bu şekilde devam etmiştir. Anneler uygulama sürecinde zaman zaman çalışılan beceriyi

değiştirmek istemişlerdir. Annelerin gerekçeleri, kullanılan materyalin çocukta takıntıya yol açması (nesneyi masaya vurma, ağıza götürme, atma), fazla ilgisini çekmesi, çocuğun fiziksel özelliklerinden hedeflenen beceriyi yapmada zorlanma veya çocuğun sağlığından endişe etmeleri gibi nedenler olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra karıştırmalar sürecinde çalışılan becerilerden birine çocuk doğru tepki vermede zorlandığında daha önce ölçüt karşılanmış olmasına rağmen geri dönülerek tekrar söz konusu beceri çalışılmıştır. Bu durum uygulama ve izleme oturumları için de geçerli olmaktadır.

**Tablo 3.3.** Toplu yoklama oturumlarında çalışılan taklit becerileri

<b>Toplu Yoklama Oturumlarında Çalışılan Taklit Becerileri</b>				
<b>Katılımcılar</b>	<b>Yoklama</b>	<b>1. Oturum</b>	<b>2.Oturum</b>	<b>3.Oturum</b>
<b>Müge ve Emre</b>	1.Yoklama	Diş gösterme	Diş gösterme + öpücük yapma + başı iki yana sallama	Diş gösterme + öpücük yapma + başı iki yana sallama
	2.Yoklama	Öpücük yapma	Öpücük yapma	Öpücük yapma
	3.Yoklama	Diş gösterme + öpücük yapma + başı iki yana sallama	Diş gösterme + öpücük yapma + başı iki yana sallama	Diş gösterme + öpücük yapma + başı iki yana sallama
<b>Eda ve Taha</b>	1.Yoklama	Uygulama öncesi	Uygulama öncesi	Uygulama öncesi
	2.Yoklama	Kovaya top atma + kutuya çubuk atma	Tencerenin kapağını kapatma	Tencerenin kapağını kapatma
	3.Yoklama	Kovaya top atma + kutuya çubuk atma + tencerenin kapağını kapatma	Kovaya top atma + kutuya çubuk atma + tencerenin kapağını kapatma	Bayrak sallama
<b>Ayşe ve Sude</b>	1.Yoklama	Uygulama öncesi	Uygulama öncesi	Uygulama öncesi
	2.Yoklama	Uygulama öncesi	Uygulama öncesi	Uygulama öncesi
	3.Yoklama	Tabağa lego atma	Tabağa lego atma	Bayrak sallama

Toplu yoklama oturumlarında anne-çocuk çiftlerinin çalışmış oldukları taklit becerileri Tablo 3.3'te gösterilmektedir. Katılımcı çiftler uygulama öncesi taklit öğretimine ilişkin herhangi bir eğitim almadıkları için belirli bir taklit etkinliği seçememişlerdir. Dolayısıyla uygulama öncesi yapılan toplu yoklama oturumları için taklit becerileri yazılamamıştır.

#### 3.9.4. Uygulama oturumları

Araştırma kapsamında yürütülen uygulamalar öğretim ve koçluk uygulamaları olmak üzere iki bölüm olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla gerçekleştirilen tüm uygulama oturumlarının, yoklama oturumlarında olduğu gibi, araştırmanın olgunlaşma, ölçme, denek yitimi ve dış etmenler vb. gibi iç geçerliğini etkileyen etmenleri kontrol altına alabilmek için üç oturum olacak şekilde yürütülmüştür. Oturumların düzenlendiği tarih, saat ve süreleri ile ilgili bilgiler Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4'te görüleceği gibi her bir anne ile yürütülen oturumların sıklığı ve başlama saatleri annelerin müsait olma durumlarına göre düzenlendiği için farklılıklar göstermektedir. Öğretim oturumlarının tamamı katılımcı annelerle birebir ve çevrimiçi şeklinde Skype programı aracılığıyla yürütülmüştür. Yapılmış olan öğretim oturumlarına ilişkin görseller Ek 24'te bulunmaktadır.

**Tablo 3.4.** Uygulama tarih ve süreleri

Uygulama Tarih ve Süreleri						
Oturum No	Müge		Eda		Ayşe	
	Tarih/Saat	Süre	Tarih/Saat	Süre	Tarih/Saat	Süre
<b>1.oturum</b>	12.03.2018 13:00	41 dk 47 sn	27.03.2018 10:30	49 dk 3 sn	09.04.2018 09:15	41 dk 42 sn
<b>2.oturum</b>	12.03.2018 18:30	26 dk 27 sn	27.03.2018 23:30	47 dk 44 sn	09.04.2018 11:15	39 dk 40 sn
<b>3.oturum</b>	13.03.2018 15:00	1 s 5 dk 29 sn	28.03.2018 22:00	1 s 32 dk 57 sn	10.04.2018 11:00	1 s 12 dk 52 sn
<b>4.oturum</b>	14.03.2018 10:00	1 s 6 sn	29.03.2018 22:15	1 s 36 dk 53 sn	11.04.2018 09:15	1 s 34 dk 4 sn
<b>5.oturum</b>	15.03.2018 17:30	59 dk 6 sn	30.03.2018 21:30	1 s 24 dk	11.04.2018 12:30	1 s 7 dk 19 sn
<b>6.oturum</b>	19.03.2018 15:15	50 dk 8 sn	04.04.2018 09:30	1 s 3 sn	16.04.2018 09:25	31 dk 42 sn
<b>7.oturum</b>	21.03.2013 20:30	47 dk 21 sn	06.04.2018 18:20	43 dk 49 sn	18.04.2018 09:30	31 dk 34 sn
<b>8.oturum</b>	23.03.2018 20:30	33 dk 9 sn	07.04.2018 10: 50	35dk 19 sn	19.04.2018 21:00	59 dk 18 sn

#### 3.9.4.1. Programın I. bölümü: Öğretim oturumları

Programın birinci bölüm oturumları, beş oturum olacak şekilde planlanmıştır. Birinci oturumda OSB'ye ilişkin genel bilgiler; ikinci oturumda taklit, üçüncü oturumda ADÖ yönteminde kullanılan temel kavramlar, dördüncü oturumda ADÖ yönteminin uygulanmasına ilişkin sunuş yoluyla bilgiler aktarılmıştır. Son oturumda ise ADÖ yönteminin kullanımına ilişkin üç örnek video izlenmiştir. Oturum sonlarında annelere ev ödevleri (Ek 5) ve değerlendirme testleri (Ek 9) verilmiştir. Testlerden %90 üzerinde

başarı sağlandığında bir sonraki eğitim oturumuna geçilmiştir. Tüm oturumları başarı ile tamamlayan anneler koçluk hizmetinin sunulacağı ikinci bölüme geçmişlerdir.

Araştırmada deneysel kontrolün sağlanabilmesi için katılımcı annelerle uygulamalar art arda yürütülmüştür. Buna göre başlama düzeyi evresinden sonra birinci anneyle programın birinci bölümü tamamlanmış ardından annenin ADÖ yöntemini uygulama düzeyini değerlendirebilmek için çocuğuyla taklit becerilerini hedeflediği üç öğretim oturumu yapması istenmiştir. Bu süreçte annelere öğretim yapacakları taklit becerisinin seçimi ve materyal seçimi konusunda destek sağlanmıştır. Taklit öğretimi oturumlarını yapan anne video kayıtları almış ve Google Drive alanına yüklemiştir. Daha sonra programın ikinci bölümü olan koçluk eğitimi bölümüne geçilmiştir. Birinci anne ile ikinci bölüm (koçluk) oturumlarının da tamamlanmasının ardından tüm annelere toplu yoklama oturumları düzenlenmiş ve ardından ikinci anne ile uygulamaya başlanmıştır. Uygulama evresi biten anne, çocuğuyla ADÖ yöntemine uygun olarak çalışmayı sürdürmüştür. Tüm annelerle aynı süreç tekrarlanmıştır.

#### 3.9.4.2. Programın II. bölümü: Koçluk oturumları

Koçluk hizmetinin sunulduğu, programın ikinci bölümünde annelere ADÖ yöntemini uygulamalarına yönelik olarak Skype programı aracılığıyla destek sağlanmıştır. Toplamda üç koçluk eğitimi verilmiş. Her bir koçluk oturumu, gözlem öncesi, öğretimin gözlenmesi ve gözlem sonrası geri bildirim verme bölümlerinden oluşmuştur. Buna göre gözlem öncesine, annenin hazırlamış olduğu çalışma planının kontrolü ile başlanmıştır. Bu süreçte çalışılacak olan taklit becerisi, ortam, oturma düzeni, deneme ve oturum sayıları, sunulacak olan pekiştireçler, kullanılacak olan ipuçları ve silikleştirme süreci üzerinde tartışılmıştır. Daha sonra ADÖ uygulama yönergesi (Ek 10) gözden geçirilmiştir. Anneye soru sorma fırsatı verilmiş ve ADÖ yöntemini uygulaması için teşvik edilmiştir.

Katılımcı anne sonrasında, araştırmacının öğretim oturumunu gözleyebilmesi ve kaydetmesine olanak sağlayacak şekilde bilgisayar, telefon veya tablet bilgisayarı çalışma ortamının uygun bir yerine konumlandırılmıştır. Annenin çocuğu ile öğretim

yaptığı sürede araştırmacı herhangi bir şekilde anneye müdahale etmemiş, sadece izleyici konumunda kalmıştır. Öğretim oturumu bittiğinde annenin çocuğunu güvenli bir yere bırakması için bir süre görüşme sonlandırılmıştır. Bu esnada araştırmacı Camtasia programı ile kayıt altına almış olduğu öğretim oturumunu gözlem sonrası anneye birlikte izlemek ve geri bildirim sağlamak amacıyla izlemeye hazır hale getirmiştir. Anne hazır olduğunda tekrar Skype programı ile bağlantıya geçilmiştir.

**Tablo 3.5.** Koçluk oturumları sonrası annelere sağlanan geri bildirimler

<b>Koçluk Oturumları Sonrası Annelere Sağlanan Geri Bildirimler</b>	
1.	Pekiştireç kullanımına ilişkin verilen geri bildirimler; <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Becerinin hemen arkasından verilmesi gerektiği</li> <li>b) Problem davranış sonrası verilmemesi gerektiği</li> <li>c) Yanlış tepki veya tepki olmaması sonrasında yiyecek pekiştireci verilmemesi gerektiği</li> <li>d) Pekiştireçlerin sadece eğitim sürecinde kullanılması gerekliliği</li> </ol>
2.	Hata düzeltmesi prosedürünün uygulanmasına yönelik geri bildirimler; <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Hata düzeltmesi yaparken unutmamak için veri kaydının hemen yapılması, bittiğinde tekrar yapılması gerektiği</li> <li>b) Hata düzeltmesinde çocuğun doğru tepki vermesini garantiye almak için bir önceki ipucuna dönülmesi gerektiği</li> <li>c) Hata düzeltmesinde pekiştirecin farklılaşması gerekliliği</li> </ol>
3.	Çocuğun dikkati çekildikten sonra hedef uyarının verilmesi gerektiği
4.	Ortam düzenlemesi yapılırken çocuğun dikkatini dağıtacak nesnelerin kaldırılması gerekliliği
5.	Materyal seçiminde çocuğun dikkatini dağıtacak ve takıntılarına tetikleyecek nesnelerin seçilmemesi gerekliliği
6.	Denemelerde çocuğun sıkılmasının önüne geçmek için hızlı hareket edilmesi gerektiği
7.	Çocuğun dikkati çekildikten sonra hedef uyarının verilmesi gerektiği

Koçluk eğitiminin gözlem sonrası bölümünde annenin kendini değerlendirmesi istenmiş ardından araştırmacı kaydedilmiş olan öğretim videolarından yararlanarak anneye geri bildirim sağlamıştır. Her koçluk eğitiminden sonra annelere sağlanan geri bildirim yazılı olarak da kendilerine iletilmiştir. Bunun için “Koçluk Oturumu Geri Bildirim Formu” (Ek 21) kullanılmıştır. Koçluk eğitimi süresince annelere benzer konularda geri bildirim sağlanmıştır. Sağlanan geri bildirimlere ilişkin bilgiler Tablo 3.5’de yer almaktadır.

Programın ikinci bölümü için veri toplama süreci birinci bölümden farklı şekilde gerçekleşmiştir. Birinci bölümün verileri katılımcı annelere sunulan beş öğretim



oturumunun ardından toplanmıştır. İkinci bölümde ise her bir koçluk oturumunun ardından gerçekleştirilmiştir. Birinci koçluk oturumu tamamlanmış ardından anneden çocuğu ile bir taklit öğretimi yapması istenmiştir. Anne öğretimi yaptığında video kaydını Google Drive alanına yüklemiştir. Bu öğretim için anneye bir geri bildirim sağlanmamış sadece veri toplamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ikinci koçluk oturumu düzenlenmiş ve yine ardından bir öğretim yapması istenmiştir. Üçüncü oturumda da aynı süreç takip edilmiştir.

**Tablo 3.6.** Katılımcı çiftler tarafından öğretim ve koçluk oturumlarında çalışılan taklit becerileri

Öğretim ve Koçluk Oturumlarında Çalışılan Taklit Becerileri						
Adı	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum
<b>Müge ve Emre</b>	Başı iki yana sallama	Başı öne arkaya sallama	Öpücük yapma	Başı iki yana sallama+ Öpücük yapma	Başı iki yana sallama+ Öpücük yapma	Diş gösterme
<b>Eda ve Taha</b>	Kovaya top atma	Kovaya top atma	Kovaya top atma	Kutuya çubuk atma	Kovaya top atma+kutuya çubuk atma	Kovaya top atma+kutuya çubuk atma
<b>Ayşe ve Sude</b>	Kaba lego atma	Kaba lego atma	Kaba lego atma	Kaba lego atma	Kaba lego atma	Kaba lego atma

Programın uygulanması süresince anneler ve çocuklarından, öğretimi içeren birinci bölümden üç, uygulama desteği sağlanan koçluk bölümünden üç olmak üzere toplam altı uygulama verisi toplanmıştır. Uygulama verilerinin toplandığı anne-çocuk oturumlarında annelere etkinlik ve materyal seçimi konusunda destek sağlanmıştır. Ancak annelere sadece rehberlik edilmiş tercihleri konusunda son karar kendilerine bırakılmıştır. Bu süreçte katılımcı çiftler düzeylerine uygun olarak birden fazla taklit becerisi çalışmışlardır. Çalışmalarda OÇİDEP'te aktarılan taklit becerileri etkinlik örnekleri ve öğretim aşamaları temel alınmıştır. Etkinlikler arası geçişlerde çocukların önce 5/5 daha sonra 9/10 ölçütünü karşılamaları beklenmiştir. Tablo 3.6'da katılımcı çiftlerin çalıştıkları taklit becerileri bulunmaktadır.

### 3.9.5. İzleme oturumları

İzleme oturumları, programın her iki bölümünün de tamamlanmasının ardından toplu yoklama oturumları şeklinde yapılmıştır. Bu oturumlar uygulama oturumlarının bitirilmesini takip eden 2, 3, 4 ve 7. haftalarda gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları için anneler ayrı bir çalışma yapmamışlardır. Öğretim sonrası kaldıkları yerden çalışmaya devam etmişler ve belirlenen günde yaptıkları çalışmanın videosunu çekerek göndermişlerdir. Bu süreçte annelere yeni bir etkinliğe geçecekleri zaman rehberlik edilerek tavsiyelerde bulunulmuş ancak son karar annelere bırakılmıştır. Annelere, etkinlik ve uygun materyal seçimi, ölçüt karşılama durumu ve etkinliklerin sıralaması gibi konularda destek istediklerinde bilgilendirme yapılmıştır. İzleme oturumlarında anne-çocuk çiftlerinin çalıştıkları taklit becerileri Tablo 3.7’de gösterilmektedir.

**Tablo 3.7.** İzleme oturumlarında çalışılan taklit becerileri

İzleme Oturumlarında Çalışılan Taklit Becerileri				
Adı	1.İzleme	2.İzleme	3.İzleme	4.İzleme
<b>Müge ve Emre</b>	Gözleri kapama	Başı iki yana sallama +öpücük yapma + diş gösterme + gözleri kapama	Dudak yalama	Başı iki yana sallama +öpücük yapma + diş gösterme + gözleri kapama + dudak yalama
<b>Eda ve Taha</b>	Bayrak sallama	Bayrak sallama	Bayrak sallama	Bayrak sallama+ kovaya top atma + kutuya çubuk atma + tencere kapağı kapatma
<b>Ayşe ve Sude</b>	Bayrak sallama	Bayrak sallama + tabağa lego atma	Bayrak sallama	Bayrak sallama + tabağa lego atma

### 3.9.6. Genelleme oturumları

Genelleme; “Davranışın öğretim koşulları dışında da sergilenmesi (Tekin-İftar, 2008, 235)” olarak tanımlanmaktadır. Genelleme, uyarıcı ve tepki genellemesi olmak üzere iki şekilde yapılabilmektedir. Uyarıcı genellemesinde, uyarıcılarda değişikliğe gidilirken; tepki genellemesinde, öğrenilen hedef davranışla benzerlik gösteren ve henüz öğrenme gerçekleşmemiş olan davranışlar üzerinde durulmaktadır (Tekin-İftar, 2008). Bu çalışmada, annelerin ADÖ yöntemini uygulama becerilerinin genellenme

durumuna yönelik olarak tepki genellemesine yer verilmiştir. Bu amaçla genelleme oturumları, öğretim oturumlarının bitirilişinin ardından annelerden istenmiş ve 01.05.2018 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı annelere çalıştıkları beceri basamağının, bir üst basamağından, bir beceri seçerek üç öğretim oturumu yapmaları istenmiştir. Annelere etkinlik seçiminde rehber olunmuş ancak son kararı kendilerinin vermesi istenmiştir. Öğretimler esnasında ADÖ tekniklerini kullanmaları beklenmiştir. Buna göre anneler:

- Müge-Emre: İki basamaklı taklit becerilerinden alkış yapma+eli bele koyma becerisi
- Eda-Taha: Nesnesiz yapılan büyük kas hareketlerinden alkış yapma
- Ayşe-Sude: Nesnesiz yapılan büyük kas hareketlerinden bir eli havaya kaldırma

Çocuklar için ayrı bir genelleme çalışması yapılmamıştır. Bunun nedenleri:

- ❖ Kişi genellemesi yapılamamaktadır, çünkü anne dışında yöntemi doğru şekilde uygulayacağından emin olunan biri bulunamamıştır.
- ❖ Zaman genellemesi çalışma boyunca yapılmıştır. 4. Oturumda genellemeye ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir. Dolayısıyla anneler çocuklarıyla günün farklı zamanlarında çalışmalarını için yönlendirilmiştir.
- ❖ Ortam genellemesi de mümkün olduğunca tüm oturumlarda yapılmaya çalışılmıştır. Örneğin, masanın yerinin değiştirilmesi, çocuğun konumunun değiştirilmesi, oturma düzeninin değiştirilmesi gibi.

### 3.10. Geçerlik

Geçerlik, “ölçülmek istenen değer ne kadar iyi ölçüldüğünün ortaya konması” şeklinde tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2012). Dış geçerlik ve iç geçerlik olmak üzere iki şekilde yapılabilmektedir. İç geçerlik, “bağımlı değişkende gerçekleşen değişimin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığının gösterilmesi” iken dış geçerlik, “araştırma bulgularının başka ortamlara, davranışlara ya da bireylere genellenebilirliğidir” (Tekin-İftar, 2012; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Aşağıda bu

çalışmanın iç ve dış geçerliğinin sağlanması için yapılan çalışmalara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Araştırmanın dış geçerliğinin sağlanabilmesi için katılımcılar ve ortama ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılarak genellenebilirliğinin artırılması sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra tüm katılımcılardan başlangıç düzeyi verileri toplanmıştır. Ayrıca her bir katılımcıda uygulamanın yinelenmiş olması da dış geçerliliğinin sağlanması için yapılan bir diğer çalışma olmuştur.

İç geçerliği tehdit eden etmenlerin ortadan kaldırılması için çeşitli önlemler alınmıştır. Bunlar:

- Dış etmenler: Çalışmaya katılan annelerin daha önce ADÖ yöntemi veya taklit becerilerinin öğretilmesine ilişkin bir aile eğitim programına katılmamış olmaları ön koşul olarak belirlenmiş ve bunun yanı sıra benzer bir eğitime araştırma süresince katılmamaları istenmiştir. Ayrıca çocukların söz konusu yöntemle eğitim almamış olması beklenmiş ve annelerden çocukları ile öğretim öncesinde taklit becerileri çalışmamaları rica edilmiştir.
- Olgunlaşma: Katılımcıların olgunlaşma tehdidine maruz kalmamaları için öğretim süreci anne ve çocukların uygun olma durumları göz önünde bulundurularak haftada üç gün ve iki oturum yapılabilecek şekilde planlanmıştır.
- Ölçme: Araştırma süresince yapılan tüm oturumların %30'undan gözlemcilerarası güvenirlik verisi toplanarak ölçme etkisi kontrol altına alınmıştır.
- Denek seçimi yanlılığı: Araştırma modelinin gereği olarak katılımcılar arasında yineleme sağlanması yoluna başvurulmuştur.
- Denek yitimi: Katılımcı sayısı dört olarak belirlenmiştir. Deney sürecinde katılımcı annelerden biri ailevi nedenlerden dolayı araştırmaya dahil olamamış üç anneyle çalışma tamamlanmıştır.
- Verilerin değişkenlik göstermesi: Bağımlı değişkene ilişkin verilerin sağlıklı toplanabilmesi için annelere, çocuklarının yemek ve uyku saatlerine özen göstermeleri konusunda istekte bulunulmuştur.

- Uygulama güvenilirliği: Araştırmanın uygulama evresine ilişkin %30'undan uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

### 3.11. Güvenirlik

Araştırma süresince yürütülen çalışmalara ilişkin, gözlemcilerarası güvenilirlik (GAG) ve uygulama güvenilirliğine (UG) yönelik olarak iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. İzleyen bölümde güvenilirlik verilerinin toplanması ve hesaplanmalarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.11.1. Gözlemcilerarası güvenilirlik (GAG)

Araştırmanın güvenilirlik çalışmaları kapsamında hem anne hem de çocuk verileri için gözlemcilerarası güvenilirlik verileri toplanmıştır. GAG verilerinin kodlanması için öğretim öncesi ve sonrasına yönelik olarak iki farklı form kullanılmıştır. Bunun nedeni, öğretim öncesi ve sonrasında veri toplamaya yönelik olarak hazırlanmış olan formların da farklı olmalarıdır. GAG verileri, biri araştırmacı diğeri ise özel eğitim alanında doktora öğrenimi devam eden bir uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. GAG verileri, başlama düzeyi, yoklama, öğretim, koçluk, izleme ve genelleme oturumlarından elde edilen verilerin %30'u üzerinden değerlendirilmiştir.

GAG verilerinin toplanması sürecinde, deneysel evredeki tüm oturumlar kayıt altına alınmış ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Daha sonra her bir oturum kendi içerisinde olmak üzere, yansız atama yoluyla belirlenen video kayıtları ikinci uzmana gönderilmiştir. GAG verilerini değerlendirecek olan ikinci uzmana araştırmacı tarafından bir eğitim verilmiştir. Eğitim kapsamında değerlendirmeye alınmayacak olan videolar izlenerek örnek değerlendirmeler yapılmıştır. Bu süreçte formların kullanım amacı ve kodlama yapımına ilişkin bilgi verilmiştir. Uzman bağımsız bir şekilde değerlendirmesini yaparak kodlama işlemlerini tamamlamıştır. Uzmanların birbirlerinden bağımsız olarak yapmış oldukları değerlendirmeler karşılaştırılarak görüş

birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. Arkasından GAG için hesaplama işlemine geçilmiştir.

**Tablo 3.8.** Gözlemcilerarası güvenirlilik verileri

<b>Gözlemcilerarası Güvenirlilik Verileri</b>						
	<b>Emre</b>	<b>Müge</b>	<b>Sude</b>	<b>Ayşe</b>	<b>Taha</b>	<b>Eda</b>
<b>Başlama Düzeyi</b>	%95	%100	%100	%100	%100	%100
<b>1.Yoklama Oturumu</b>	%100	%100	%100	%100	%100	%100
<b>2.Yoklama Oturumu</b>	%100	%100	%100	%100	%100	%100
<b>3.Yoklama Oturumu</b>	%100	%100	%91	%86	%100	%100
<b>Öğretim Oturumu</b>	%100	%100	%86	%91	%93	%97
<b>Koçluk Oturumu</b>	%92	%96	%92	%98	%100	%100
<b>İzleme Oturumu</b>	%100	%100	%85	%96	%92	%96
<b>Genelleme Oturumu</b>	%93	%94	%90	%100	%100	%100

Gözlemcilerarası güvenirlilik hesaplamada oturum bazında değerlendirme yapmak yerine her bir oturumda gerçekleşen davranış için güvenirlilik katsayısı hesaplanabilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Buna göre istenirse deneme bazında gözlemcilerin görüşleri karşılaştırılabilirken oturum bazında da karşılaştırma yapılabilmektedir. Hesaplama yapılırken her bir deneme için görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. Oturum sonunda toplam görüş birliği ve toplam görüş ayrılığı belirlenerek “(Görüş birliği / Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100” formülüne uygulanmıştır (Tekin İftar, 2012). Buna göre yapılmış olan gözlemcilerarası güvenirlilik yüzdeleri, araştırmanın her bir evresi için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3.8’de gösterilmektedir.

### 3.11.2. Uygulama güvenirliliği (UG)

Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının başka bir deyişle bağımsız değişkenin ne düzeyde planlamaya uygun şekilde yürütüldüğünü belirlemek amacıyla

uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Bu amaçla Skype programı üzerinden yürütülen tüm oturumlar Camtasia programı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri için öğretim ve koçluk oturumları ayrı ayrı olacak biçimde, oturumların %30'unun video kayıtlarının izlenmesiyle hesaplama yapılmıştır.

Uygulama güvenilirliğine ilişkin değerlendirme özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden bir uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Uzman, kodlamaları yapmadan önce araştırmacı tarafından bilgi verilmiştir. Bu süreçte formların kullanım amaçları ve kodlama yapmaya ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Buna göre formlar kodlanırken uygulamacıdan beklenen davranış görüldüğünde “+” işareti, görülmediğinde ise “-“ işareti konulmuştur. Uygulama güvenilirliği katsayısı hesaplanırken “(Toplam doğru uygulama sayısı / Toplam uygulama sayısı X 100)” formülü kullanılmıştır. Yapılan kodlama ve hesaplama sonucunda ortaya çıkan UG katsayısı yüzdeleri Tablo 3.9’da gösterilmektedir.

**Tablo 3.9.** Uygulama güvenilirliği verileri

Uygulama Güvenirliği Verileri								
Oturum No	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum
<b>Doğru Tepki Yüzdesi</b>	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100

### 3.12. Sosyal Geçerlik

Sosyal geçerlik, bir araştırmada uygulanan programın etkililiğini niteliksel açıdan incelemekte ve programın sosyal olarak kabul edilebilirliğinin düzeyini belirlemeye yönelik olarak yapılmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Bu araştırmada programın sosyal geçerliğinin belirlenmesi amacıyla öznel değerlendirme yapılmıştır. Öznel değerlendirme, programın uygulandığı insanlardan birebir görüş alma yoluna gidilmesi olarak açıklanabilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Bu amaçla, nitel araştırma yöntemlerinden “olgubilim” deseni kullanılmıştır. Olgubilim, Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 79) tarafından, “Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma.” şeklinde tanımlanmaktadır.

Annelerin konuya ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek ve esneklik sağlaması (Walsh ve Wiggins, 2003) bakımından annelerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

### 3.12.1. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplanabilmesi için görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları, programa katılım, programın uzaktan yürütülmesi, süresi, kullanılan materyaller, programın öğretim ve koçluk bölümleri ve çocuklarına taklit becerilerini kazandırabilmeleri konularını içeren altı sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan sorular için iki uzmandan görüş alınmış ve uzmanların gerekli gördüğü şekilde düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir. Annelerle yapılan görüşmeler telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin toplam süresi 22 dakika 28 saniye olmuştur. Sosyal geçerlik verilerinin toplanmasına ilişkin hazırlanmış olan görüşme soruları Ek 22'de gösterilmiştir.

### 3.12.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu süreçte, annelerle yapılan telefon görüşmelerinin bire bir yazıya dökülebilmesi için görüşmeler "Another Call Recorder-ACR" programı ile kaydedilmiştir. Bunun için tüm annelerden, görüşmeye başlamadan önce sözlü onay alınmış ve kayda geçmesi sağlanmıştır. Görüşmeler sonrasında elde edilen ses kayıtları, Word programında düzenlenmiş olan görüşme kayıt cetveli üzerinde yazıya aktarılmıştır. Daha sonra bu süreçte, görüşme soruları temel alınarak temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temalara göre kodlar oluşturulmuş ve sonuçta tüm veriler sistemli bir şekilde sunulmuştur. Oluşturulan tema ve kodlar için bir uzmandan görüş alınmıştır.



### 3.12.3. Sosyal geçerlik verilerinde inandırıcılık, aktarılabirlik, teyit edilebilirlik

Nitel araştırmalarda “geçerlik” kavramı “inandırıcılık” ve “aktarılabirlik” kavramlarıyla, “güvenirlik” kavramı ise “teyit edilebilirlik” kavramı ile ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinde “teyit edilebilirliğin” sağlanabilmesi için “teyit incelemesine” başka bir deyişle “değerlendiriciler arası güvenirlige” bakılmıştır. Bu süreçte özel eğitim alanında yüksek lisans yapan bir uzman görev almıştır. Tüm görüşme dökümlerinde, aynı soru için araştırmacı ve uzmanın “Görüş Birliğı” ve “Görüş Ayrılığı” sayılmış ve teyit edilebilirliğı hesaplamak için Miles ve Huberman’ın (1994) (Akt., Saban, 2008) [(Görüş birliğı/Görüş birliğı + Görüş ayrılığı) x 100] formülünden yararlanılmıştır. Yapılan uygulama sonunda teyit edilebilirliğin, % 66.6 ile % 100 arasında değıştiğı, teyit edilebilirlik ortalamasının ise % 95.2 olduğı görülmüştür. Bunun yanı sıra aktarılabirlik için ayrıntılı betimlemeye (Yıldırım ve Şimşek, 2008) başvurulmuş ve yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen yorumlardan doğrudan alıntılar yapılma yoluna gidilmiştir. İandırıcılık için ise katılımcı annelerden birinin teyidine başvurulmuş ve annenin görüşme dökümünde bulunan ifadelerin doğru olarak yazıldığı ve kendi düşüncelerini aktardığına ilişkin yazılı onay alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### 3.13. Güvenlik ve Gizlilik

Araştırma çevrimiçi olarak yürütülmüş ve uygulamaya ilişkin tüm veriler internet üzerinden paylaşılmış ve depolanmıştır. Söz konusu verilerin güvenliğinin ve gizliliğinin sağlanması ve katılımcıların özel hayatlarının korunması için güvenli depolama alanlarına gereksinim duyulmuştur. Bu amaçla, araştırmacı tarafından sadece araştırmada kullanılmak üzere bir Google hesabı açılmış ve bu hesaba bağılı depolama alanı kullanılmıştır. Katılımcılar ve güvenirlilik çalışmalarını yürüten uzmanlarla, dosya paylaşımı ve iletişim bu hesap üzerinden gerçekleştirilmiştir. Söz konusu hesaba ulaşım için gerekli olan kullanıcı şifresi sadece araştırmacı ve tez çalışmasını yürüten danışmanda bulundurulmuştur.

### 3.14. Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanan programın etkililiğine ilişkin elde edilen verilerin analiz edilmesinde görsel analizden yararlanılmıştır. Bu analizde öncelikle her bir bağımlı değişkenin doğru tepki yüzdeleri belirlenmiştir. Her bir katılımcı için belirlenmiş olan yüzdeler, çizgi grafiğinde işaretlenmiştir. Çizgi grafiğinde yatay eksen üzerinde oturum sayıları gösterilirken dikey eksende katılımcıların doğru tepki yüzdeleri gösterilmiştir. Bunun yanı sıra grafikte başlama, toplu yoklama, uygulama ve izleme verileri ayrı ayrı olacak şekilde grafiğe aktarılmıştır. Genelme verilerine ilişkin ayrı bir grafik çizilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcı annelere ilişkin veriler bir grafikte, çocuklara ilişkin veriler ise ayrı bir grafikte gösterilmiştir. Ortaya çıkan grafikler üzerindeki “düzey”, “eğilim” ve “kararlılık” durumlarına bakılarak görsel olarak analiz yapılmış ve yorumlanmıştır (Tekin-İftar, 2012).

Veriler analiz edilirken ilk olarak her bir katılımcı için tüm evreler birbirleriyle, daha sonra her bir katılımcı birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Bağımsız değişkenin başka bir deyişle uygulanan aile eğitim programının etkililiğine ilişkin yapılan çıkarımlar, bağımlı deyişkende gerçekleşen deyişikliğin sadece bağımsız deyişken uygulandıktan sonra art zamanlı olarak farklı katılımcılarda ortaya çıkması ile belirlenmiştir. Bunun yanı sıra çevrimiçi sunulan aile eğitim programının etkililiğini belirleyebilmek için örtüşmeyen veri analizine başvurulmuştur. Örtüşmeyen veri analizi, tek denekli araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplamalarında sıklıkla kullanılan bir yöntem olmaktadır. Bu analizin amacı, başlama evresi ile uygulama evresi arasındaki farkın niceliksel olarak ifade edilebilmesini sağlamaktır (Karasu, 2011; Richards, 2018). Örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanırken, “İkinci evrede birinci evrenin veri aralığı dışında kalan veri noktası sayısı/İkinci evrede toplam veri noktası sayısı X 100” formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2012).

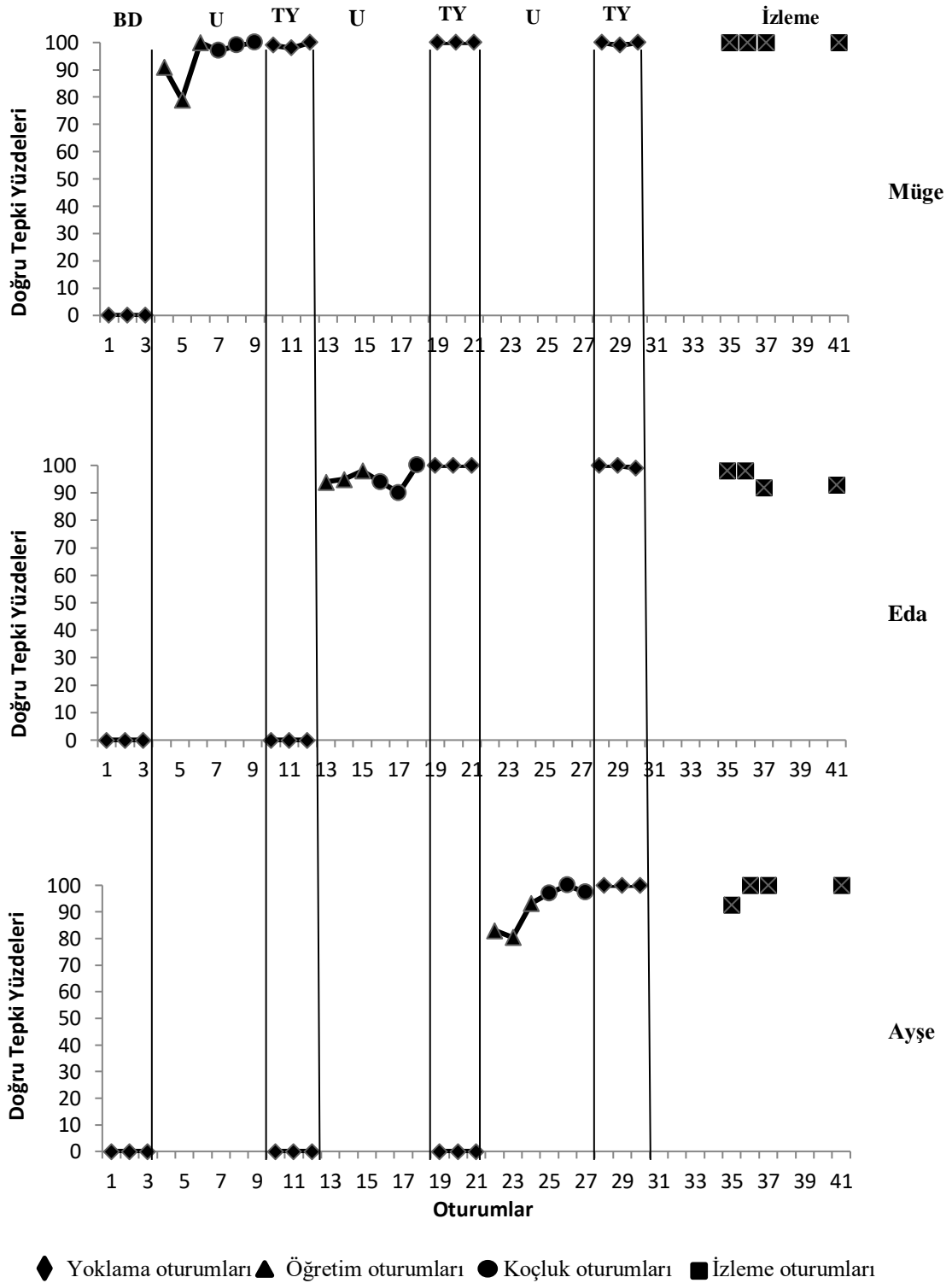
## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular

Bu bölümde, OSB olan çocuğa sahip annelerin ADÖ yöntemini uygulayabilme becerilerinde, çevrimiçi sunulan aile eğitim programının etkililiğine ilişkin bulgulara yer verilecektir. Bunun yanı sıra annelerin, ADÖ yöntemini uygulamaları sonunda, OSB olan çocuklarının temel taklit becerilerini kazanmaları üzerindeki etkililiğine yönelik bulgular aktarılacaktır. Ayrıca, bu bölümde annelerin ADÖ yöntemini genellemelerine ilişkin bulgular yer alacaktır. Son olarak, çevrimiçi sunulan aile eğitim programının sosyal geçerlik bulguları sunulacaktır.

#### 4.1. Çevrimiçi Sunulan Aile Eğitim Programının Annelerin, ADÖ Yöntemini, Uygulamalarına ve Öğretim Bittikten Sonra Sürdürmelerine İlişkin Etkililik Bulguları

Annelerin, OSB olan çocuklarına taklit becerisi öğretmede ADÖ yöntemini uygulama becerisi kazanmaları için geliştirilen ve çevrimiçi olarak yürütülen aile eğitim programının her bir katılımcı üzerinde etkili olma durumunu belirlemek amacıyla farklı evreleri barındıran uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte annelerin, temel taklit becerilerini öğretmede ADÖ yöntemini kullanabilme düzeylerine ilişkin veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Annelere ilişkin bulgular Şekil 4.1’de gösterilmektedir. Şekil 4.1’de her bir katılımcı için farklı grafikler bulunmaktadır. İzleyen bölümde her bir katılımcı anneye ilişkin elde edilen bulgular ayrı ayrı sunulacaktır. Bunun yanı sıra durumlar (katılımcı anneler) arasında uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin bulgulara yer verilecektir.



**Şekil 4.1.** Müge, Eda ve Ayşe'nin ADÖ yöntemini kazanmalarına, uygulamalarına ve öğretim bittikten sonra sürdürmelerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri

#### 4.1.1. Çevrimiçi Sunulan Aile Eğitim Programının Müge'nin, ADÖ yöntemini, uygulamasına ve öğretim bittikten sonra sürdürmesine ilişkin etkililik bulguları

Müge'nin ADÖ yöntemini uygulamasına ilişkin başlama, uygulama, toplu yoklama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler hesaplanarak grafik üzerine işlenmiştir. Şekil 4.1'de Müge'ye ilişkin grafik gösterilmektedir. Şekil 4.1'de görüldüğü gibi Müge'nin çocuğuna temel taklit becerilerini kazandırmada, ADÖ yöntemini kullanmasına ilişkin başlama evresindeki performans düzeyi, üç oturum için de sıfır olmuştur. Uygulamanın birinci bölümü sonrasında Müge'nin ADÖ basamaklarını kullanabilmesine ilişkin doğru tepki yüzdesi belirgin şekilde artarak ilk oturumda % 91, ikinci oturumda % 79 ve üçüncü oturumda %100 seviyesine ulaşmıştır. Uygulamanın ikinci bölümünü oluşturan koçluk uygulamalarında ise ADÖ basamaklarını doğru olarak uygulayabilme performansını arttırmış ve birinci koçluk oturumunun ardından doğru tepki yüzdesi % 97, ikinci koçluk oturumunun ardından % 99 ve üçüncü koçluk oturumunun ardından % 100 olmuştur.

Müge, uygulama evresi sonrası düzenlenen birinci (%99, %97 ve %100), ikinci (%100, %100 ve %100) ve üçüncü (%100, %99 ve %100) toplu yoklama oturumlarında ADÖ basamaklarını doğru olarak yerine getirebilme becerisini uygulamada da öğretim ve koçluk oturumlarına benzer bir performans sergilemiştir. Müge'nin, aile eğitim programı yoluyla kazanmış olduğu ADÖ uygulama becerisini, uygulamanın sonlandırılmasını takip eden 2, 3, 4 ve 7. haftalarda sürdürdüğü görülmektedir. Şekil 4.1'de görüldüğü üzere tüm izleme oturumlarında Müge %100 doğru tepki vermiştir.

#### 4.1.2. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının Eda'nın, ADÖ yöntemini uygulamasına ve öğretim bittikten sonra sürdürmesine ilişkin etkililik bulguları

Eda'nın ADÖ yöntemini uygulama becerisine ilişkin başlama, uygulama, toplu yoklama ve izleme evrelerindeki veriler hesaplanarak grafik üzerine işlenmiştir. Şekil 4.1'de Eda'ya ilişkin grafik gösterilmektedir. Şekil 4.1'de görüldüğü gibi Eda'nın OSB olan çocuğuna temel taklit becerilerini kazandırmasında, ADÖ yöntemini uygulamasına ilişkin başlama evresindeki performans düzeyi, üç oturum için de sıfır olmuştur.

Uygulamanın birinci bölümü sonrasında Eda'nın ADÖ basamaklarını uygulamaya ilişkin doğru tepki yüzdesi belirgin şekilde artarak ilk oturumda % 94, ikinci oturumda % 95 ve üçüncü oturumda % 98 seviyesine ulaşmıştır. Uygulamanın ikinci bölümünü oluşturan koçluk uygulamalarında ise performansını korumuş ve birinci koçluk oturumunun ardından ADÖ yönteminin basamaklarını uygulamaya ilişkin doğru tepki yüzdesi %94, ikinci koçluk oturumunun ardından % 90 ve üçüncü koçluk oturumunun ardından % 100 seviyesine ulaşmıştır.

Eda, ilk toplu yoklama oturumunda henüz uygulama evresini (öğretim ve koçluk oturumları) tamamlamamış olduğu için bu evredeki ADÖ basamaklarını uygulama becerisine yönelik performans düzeyi başlama düzeyi evresinde olduğu gibi sıfır olmuştur. Toplu yoklama oturumlarının ikincisi ve üçüncüsü Eda'nın uygulama evresini tamamlamasının ardından gerçekleştirilmiştir. Eda'nın, ikinci (%100, %100 ve %100) ve üçüncü (%100, %100 ve %99) toplu yoklama oturumlarındaki ADÖ basamaklarını uygulayabilmesine ilişkin doğru tepki düzeyi, uygulama öncesi toplu yoklama oturumlarına göre daha yüksek olmuş ve uygulama evresi verileri ile benzerlik göstermiştir. Eda'nın, çevrimiçi sunulan aile eğitim programı yoluyla kazanmış olduğu ADÖ uygulama becerisini, uygulamanın sonlandırılmasını takip eden 2, 3, 4 ve 7. haftalarda sürdürdüğü görülmektedir. Şekil 4.1'de görüldüğü üzere Eda, ilk ve ikinci izleme oturumlarında %98, üçüncü izleme oturumunda %92 ve dördüncü izleme oturumunda ADÖ uygulamaya ilişkin % 93 doğru tepki vermiştir.

4.1.3. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının Ayşe'nin, ADÖ yöntemini, uygulamasına ve öğretim bittikten sonra sürdürmesine ilişkin etkililik bulguları

Ayşe'nin ADÖ yöntemini uygulamasına ilişkin başlama, uygulama, toplu yoklama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler hesaplanarak grafik üzerine işlenmiştir. Şekil 4.1'de Ayşe'ye ilişkin grafik gösterilmektedir. Şekil 4.1'de görüldüğü gibi Ayşe'nin çocuğuna temel taklit becerilerini kazandırmasında, ADÖ yöntemini uygulamasına yönelik, başlama evresindeki performans düzeyi, üç oturum için de sıfır olmuştur. Uygulamanın birinci bölümü sonrasında Ayşe'nin, ADÖ basamaklarını doğru bir şekilde uygulayabilmesine ilişkin doğru tepki yüzdesi, belirgin şekilde artarak ilk

oturumda %83, ikinci oturumda %80 ve üçüncü oturumda %93 seviyesine ulaşmıştır. Uygulamanın ikinci bölümünü oluşturan koçluk uygulamalarında ise ADÖ yöntemini uygulamaya yönelik performansını arttırmış ve birinci koçluk oturumunun ardından doğru tepki yüzdesi % 97, ikinci koçluk oturumunun ardından %100 ve üçüncü koçluk oturumunun ardından % 97 olmuştur.

Ayşe, ilk ve ikinci toplu yoklama oturumunda henüz uygulama evresini tamamlamamış olduğu için bu evrelerdeki ADÖ basamaklarını uygulamaya ilişkin performans düzeyi, başlama düzeyi evresinde olduğu gibi sıfır olmuştur. Toplu yoklama oturumlarının üçüncüsü Ayşe'nin uygulama evresini tamamlamasının ardından gerçekleştirilmiştir. Ayşe'nin, üçüncü (%100, %100 ve %100) toplu yoklama oturumlarındaki ADÖ basamaklarını doğru uygulayabilmesiyle ilgili doğru tepki düzeyi, uygulama öncesi toplu yoklama oturumlarına göre daha yüksek olmuş ve uygulama evresi verileri ile benzerlik göstermiştir. Ayşe'nin, aile eğitim programı yoluyla kazanmış olduğu ADÖ uygulama becerisini, uygulamanın sonlandırılmasını takip eden 2, 3, 4 ve 7. haftalarda sürdürdüğü görülmektedir. Şekil 4.1'de görüldüğü üzere ADÖ yöntemini uygulayabilmeye yönelik olarak Ayşe, ilk izleme oturumunda %93, ikinci, üçüncü ve dördüncü izleme oturumlarında %100 doğru tepki vermiştir.

4.1.4 Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişki ve deneysel kontrolün sağlanmasına ilişkin annelerin bulguları

İşlevsel ilişki, “bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisi” olarak tanımlanırken deneysel kontrol, “bağımlı değişkende gerçekleşen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olması” şeklinde tanımlanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Yoklama evreli çoklu yoklama modelinde deneysel kontrol, uygulamanın gerçekleştiği durumun verilerinde değişiklik olurken, gerçekleşmediği durumun verilerinde değişiklik olmaması ve her bir durumda uygulama gerçekleştikçe ilk durumda görülen değişikliğin diğer durumlarda da ortaya çıkması ile sağlanmaktadır (Tekin-İftar, 2012). Şekil 4.1'de görüldüğü gibi, söz konusu değişiklikler Müge, Eda ve Ayşe'de art zamanlı olarak uygulama yapıldıkça gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle, çevrimiçi sunulan aile eğitim programı

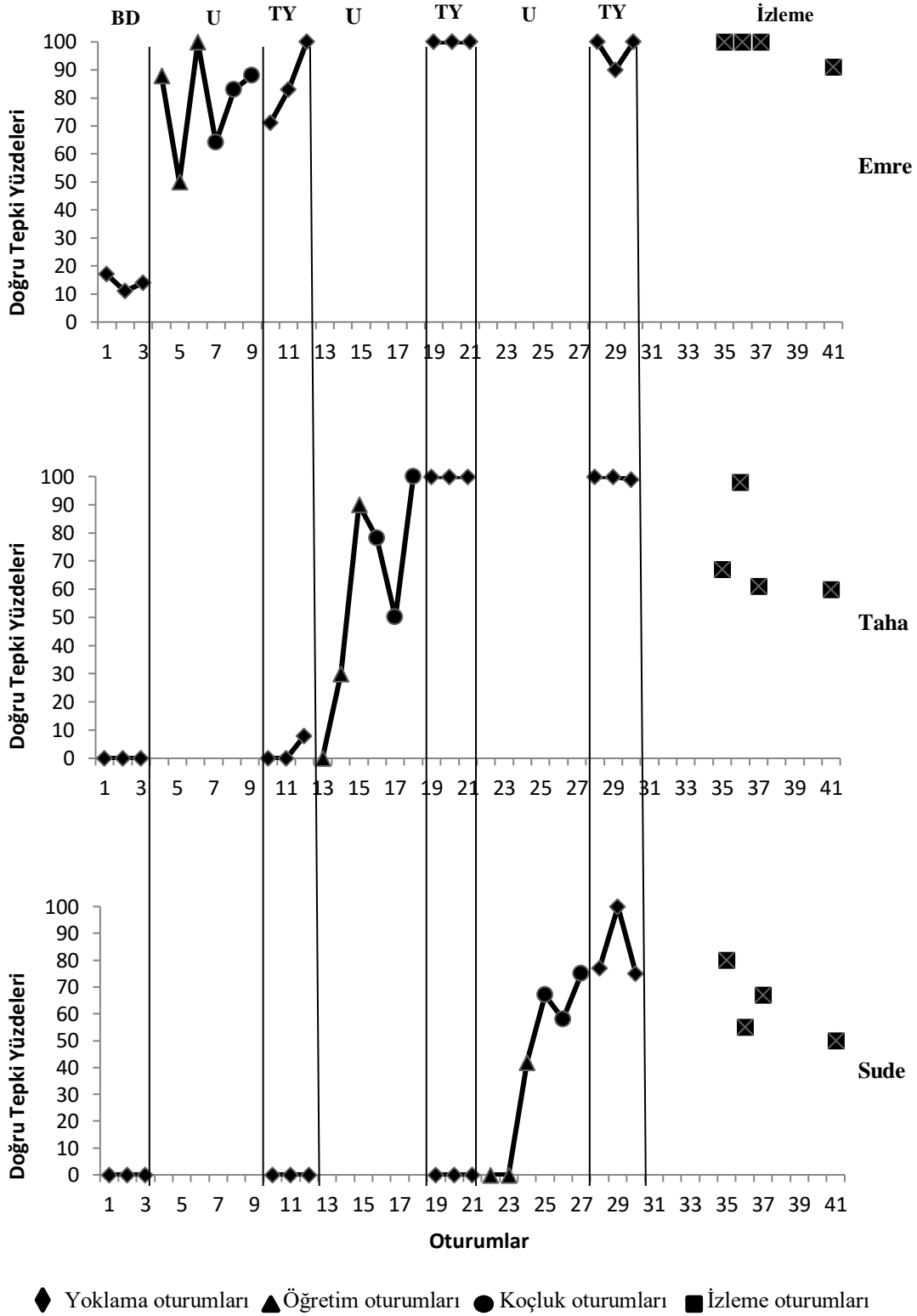
uygulanmadan önce tüm annelerin ADÖ yöntemini uygulamaya yönelik düzeyleri 0 iken, programın uygulanmasından sonra belirgin bir artış meydana gelmiş ve doğru tepki verme düzeyleri % 100 seviyesine ulaşılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak deneysel kontrolün sağlandığı sonucuna varılabilir.

İşlevsel ilişkinin kurulabilmesi için “tahminde bulunma”, “doğrulama” ve “yineleme” süreçlerinin art zamanlı durumlarda gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Müge, Eda ve Ayşe ile art zamanlı olarak gerçekleştirilen uygulamalarda üç katılımcıda da uygulama sonrası doğru tepki düzeylerinde ciddi bir artış görülmüş ve araştırmanın “tahminde bulunma”, “doğrulama” ve “yineleme” süreçleri yerine getirilmiştir. Dolayısıyla bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında güçlü bir işlevsel ilişkiden söz edilebilmektedir.

#### 4.2. Çevrimiçi Sunulan Aile Eğitim Programının OSB Olan Çocukların Temel Taklit Becerilerini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

İnternet temeli aile eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi sürecinde annelerle birlikte daha önceki bölümde açıklanan uygulamalar yapılmıştır. Bu süreçte annelerin, temel taklit becerilerini öğretmede ADÖ yöntemini kullanabilme düzeylerinin yanı sıra OSB olan çocuklarının temel taklit becerilerini edinmelerine ilişkin de veri toplanmış ve analiz edilmiştir. Katılımcı çocuklara ilişkin bulgular Şekil 4.1’de gösterilmektedir. İzleyen bölümde katılımcı çocuklarla ilgili elde edilen bulgular ayrı ayrı sunulacaktır.





Şekil 4.2. Emre, Taha ve Sude'nin temel taklit becerilerini kazanma düzeylerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri

#### 4.2.1. Annelere uygulanan çevrimiçi sunulan aile eğitim programının Emre'nin, temel taklit becerilerini edinmesine ve sürdürmesine ilişkin etkililik bulguları

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ön değerlendirme sonucunda Emre'nin temel taklit becerilerinde dördüncü basamak olan “yüz hareketlerinin taklit edilmesi” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcı anneye uygulanan aile eğitim programı sonrasında Müge-Emre çifti, annenin belirlemiş olduğu yüz hareketlerinin taklit becerilerini çalışmışlardır. Emre'ye annesi tarafından uygulanan ADÖ yöntemi ile elde edilen başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme evrelerine ait olan veriler hesaplanarak grafik üzerine işlenmiştir. Şekil 4.2'de Emre'ye ilişkin grafik gösterilmektedir.

Şekil 4.2'de görüldüğü gibi Emre'nin taklit becerilerini kazanmasına ilişkin başlama evresindeki performans düzeyi, birinci oturumda % 17, ikinci oturumda % 11 ve üçüncü oturumda % 13 olmuştur. Emre'nin başlama düzeyine ilişkin performans ortalaması % 14 olmuştur. Aile eğitim programının birinci bölümünün uygulanması sonrasında Emre'nin doğru tepki yüzdesi belirgin şekilde artarak ilk oturumda %87 (başı iki yana sallama) düzeyine ulaşmıştır. İkinci oturumda bir miktar düşüş yaşanarak yüz hareketlerinde doğru tepki yüzdesi % 50 (başı öne arkaya sallama) olmuştur. Ancak düşüş eğilimi gösteren bu düzey, başlama evresi performansının üzerinde kalmıştır. Son olarak Emre, üçüncü oturumda %100 (öpücük yapma) seviyesine ulaşmıştır. Programın ikinci bölümünü oluşturan koçluk uygulamalarında ise performansını korumuş ve birinci koçluk oturumunun ardından doğru tepki yüzdesi %64 (başı iki yana sallama + öpücük yapma), ikinci koçluk oturumunun ardından %83 (başı iki yana sallama + öpücük yapma) ve üçüncü koçluk oturumunun ardından %87 (diş gösterme) olmuştur.

Emre, uygulama evresi sonrası düzenlenen birinci [%71 (diş gösterme), %83 (diş gösterme + öpücük yapma + başı iki yana sallama) ve %100 (diş gösterme + öpücük yapma + başı iki yana sallama)], ikinci [%100 (öpücük yapma), %100 (öpücük yapma) ve %100 (öpücük yapma)] ve üçüncü [%100 (diş gösterme + öpücük yapma + başı iki yana sallama), %90 (diş gösterme + öpücük yapma + başı iki yana sallama) ve %100 (diş gösterme + öpücük yapma + başı iki yana sallama)] toplu yoklama

oturumlarında performansını arttırmıştır. Emre'nin, annesinin belirlemiş olduğu, hedeflenen taklit becerilerini kazanmaya devam ettiği ve uygulamanın sonlandırılmasını takip eden 2, 3, 4 ve 7. haftalarda sürdürdüğü Şekil 4.2'de görülmektedir. Buna göre Emre, birinci (gözleri kapama), ikinci (başı iki yana sallama + öpücük yapma + dış gösterme + gözleri kapama) ve üçüncü izleme oturumlarında %100 (dudak yalama) ve son izleme oturumunda %91 (başı iki yana sallama + öpücük yapma + dış gösterme + gözleri kapama + dudak yalama) doğru tepki vermiştir.

#### 4.2.2. Annelere uygulanan çevrimiçi sunulan aile eğitim programının Taha'nın, temel taklit becerilerini edinmesine ve sürdürmesine ilişkin etkililik bulguları

Taha'nın temel taklit becerilerinde bulunduğu basamağı belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yapılan ön değerlendirme sonucunda, nesneli büyük kas hareketlerinin taklit edilmesi basamağında olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcı anneye uygulanan aile eğitim programı sonrasında Eda-Taha çifti, annenin belirlemiş olduğu “nesneli büyük kas hareketlerinin taklit becerilerini” çalışmışlardır. Taha'ya annesi tarafından uygulanan ADÖ yöntemi ile elde edilen başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme evrelerine ait olan veriler hesaplanarak grafik üzerine işlenmiştir. Şekil 4.2'de Taha'ya ilişkin grafik gösterilmektedir.

Şekil 4.2'de görüldüğü gibi Taha'nın taklit becerilerini kazanmasına ilişkin başlama evresindeki performans düzeyi %0 olmuştur. Aile eğitim programının birinci bölümünün uygulanması sonrasında Taha'nın doğru tepki yüzdesi kademeli bir şekilde artarak ilk oturumda %0 (kovaya top atma), ikinci oturumda bir miktar artış göstererek doğru tepki yüzdesi %30 (kovaya top atma) olmuştur. Ardından Taha, üçüncü oturumda %90 (kovaya top atma) seviyesine ulaşmıştır. Programın ikinci bölümünü oluşturan koçluk uygulamalarında ise performansı değişkenlik göstermiş ve birinci koçluk oturumunun ardından doğru tepki yüzdesi %78 (kutuya çubuk atma), ikinci koçluk oturumunun ardından %50 (kovaya top atma + kutuya çubuk atma) olmuş ve üçüncü koçluk oturumunun ardından %100 (kovaya top atma + kutuya çubuk atma) düzeyine ulaşmıştır.

Taha-Eda çifti, ilk toplu yoklama oturumunda henüz uygulama evresini tamamlamamış oldukları için bu evredeki performans düzeyi başlama düzeyi evresine benzer seviyelerde olmuştur. Buna göre Taha, birinci toplu yoklama oturumların ilk ve ikincisinde %0 doğru tepki verirken, üçüncü oturumda %8 doğru tepki vermiştir. Taha'nın toplu yoklama oturumlarından ikinci ve üçüncüsü Eda'nın uygulama evresini tamamlamasının ardından gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla Taha'nın, ikinci [%100 (kovaya top atma + kutuya çubuk atma), %100 (tencerenin kapağını kapatma) ve %100 (tencerenin kapağını kapatma)] ve üçüncü [%100 (kovaya top atma + kutuya çubuk atma+ tencerenin kapağını kapatma), %100 (kovaya top atma + kutuya çubuk atma + tencerenin kapağını kapatma) ve %83 (bayrak sallama)] toplu yoklama oturumlarındaki doğru tepki düzeyi daha yüksek olmuştur. Taha'nın, annesinin belirlemiş olduğu, hedeflenen taklit becerilerini kazanmaya devam ettiği ve uygulamanın sonlandırılmasını takip eden 2, 3, 4 ve 7. haftalarda sürdürdüğü Şekil 4.2'de görülmektedir. Buna göre Taha, birinci izleme oturumunda % 67 (bayrak sallama), ikinci izleme oturumunda %80 (bayrak sallama), üçüncü izleme oturumunda %61 (bayrak sallama) ve son izleme oturumunda %60 (bayrak sallama + kovaya top atma + kutuya çubuk atma + tencere kapağı kapatma) doğru tepki vermiştir.

4.2.3. Annelere uygulanan çevrimiçi sunulan aile eğitim programının Sude'nin, temel taklit becerilerini edinmesine ve sürdürmesine ilişkin etkililik bulguları

Sude'nin temel taklit becerilerinde bulunduğu basamağı belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yapılan ön değerlendirme sonucunda, nesneli büyük kas hareketlerinin taklit edilmesi basamağında olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcı anneye uygulanan aile eğitim programı sonrasında Ayşe-Sude çifti, annenin belirlemiş olduğu nesneli büyük kas hareketlerinin taklit becerilerini çalışmışlardır. Sude'ye annesi tarafından uygulanan ADÖ yöntemi ile elde edilen başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme evrelerine ait olan veriler hesaplanarak grafik üzerine işlenmiştir. Şekil 4.2'de Sude'ye ilişkin grafik gösterilmektedir.

Şekil 4.2'de görüldüğü gibi Sude'nin taklit becerilerini kazanmasına ilişkin başlama evresindeki performans düzeyi % 0 olmuştur. Aile eğitim programının birinci

bölümünün uygulanması sonrasında Sude'nin doğru tepki yüzdesi ilk ve ikinci oturumlarda % 0 (kaba lego atma), üçüncü oturumda bir miktar artış göstererek doğru tepki yüzdesi % 43 (kaba lego atma) olmuştur. Programın ikinci bölümünü oluşturan koçluk uygulamalarında ise birinci koçluk oturumunun ardından doğru tepki yüzdesi %67 (kaba lego atma), ikinci koçluk oturumunun ardından %58 (kaba lego atma) olmuş ve üçüncü koçluk oturumunun ardından %75 (kaba lego atma) düzeyine ulaşmıştır.

Ayşe, ilk ve ikinci toplu yoklama oturumunda henüz uygulama (öğretim ve koçluk oturumları) evresini tamamlamamış olduğu için Sude'nin bu evrelerdeki performans düzeyi başlama düzeyi evresinde olduğu gibi sıfır olmuştur. Toplu yoklama oturumlarının üçüncüsü Ayşe'nin uygulama evresini tamamlamasının ardından gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla Sude'nin üçüncü [%77 (tabağa lego atma), %100 (tabağa lego atma) ve %75 (bayrak sallama)] toplu yoklama oturumlarındaki doğru tepki düzeyleri, uygulama öncesi toplu yoklama oturumlarına göre belirgin bir şekilde yüksek olmuştur. Bunun yanı sıra üçüncü toplu yoklama evresi Ayşe'nin uygulama evresinin bitirilmesini takip eden günlerde olması nedeniyle Sude'nin doğru tepki düzeylerinde artma görülmüştür. Sude'nin, annesinin belirlemiş olduğu, hedeflenen taklit becerilerini kazanmaya devam ettiği ve uygulamanın sonlandırılmasını takip eden 2, 3, 4 ve 7. haftalarda sürdürdüğü Şekil 4.2'de görülmektedir. Buna göre Sude, birinci izleme oturumunda % 80 (tabağa lego atma+bayrak sallama), ikinci izleme oturumunda % 54 (tabağa lego atma+bayrak sallama), üçüncü izleme oturumunda % 67 (bayrak sallama) ve son izleme oturumunda % 50 (tabağa lego atma+bayrak sallama) doğru tepki vermiştir.

#### 4.2.4 Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişki ve deneysel kontrolün sağlanmasına ilişkin çocukların bulguları

Yukarıda da belirtildiği gibi yoklama evreli çoklu yoklama modelinde deneysel kontrol, uygulamanın gerçekleştiği durumun verilerinde değişiklik olurken, gerçekleşmediği durumun verilerinde değişiklik olmaması ve her bir durumda uygulama gerçekleştikçe ilk durumda görülen değişikliğin diğer durumlarda da ortaya çıkması ile sağlanmaktadır (Tekin-İftar, 2012). Şekil 4.2'de görüldüğü gibi, taklit becerilerini

kazanmaya ilişkin değişiklikler Emre, Taha ve Sude’de art zamanlı olarak uygulama yapıldıkça gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle, katılımcı annelere çevrimiçi sunulan aile eğitim programı uygulanmadan önce Emre’nin performans düzeyinin ortalaması % 14, Taha ve Sude’de % 0 iken, programın uygulanmasından sonra belirgin bir artış meydana gelmiş ve her bir çocukta en az bir defa %100 doğru tepkiye ulaşma davranışı görölmüşür. Bu bulgulardan yola çıkarak deneysel kontrolün sağlandığı sonucuna varılabilir. Bunun yanı sıra Emre, Taha ve Sude ile art zamanlı olarak gerçekleştirilen uygulamalarda üç katılımcıda da uygulama sonrası görölen artış ile araştırmanın “tahminde bulunma”, “doğrulama” ve “yineleme” süreçleri yerine getirilmiştir. Dolayısıyla bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında güçlü bir işlevsel ilişkiden söz edilebilmektedir.

#### 4.2.5. Örtüşmeyen veri analizinin bulguları

Örtüşme analizi, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini sayısal olarak ifade edebilmek amacıyla kullanılmakta ve örtüşmeme yüzdesinin sayısal olarak büyük olması bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin gücünü göstermektedir (Karasu, 2011; Tekin-İftar, 2012). Buna göre örtüşmeme yüzdesi % 25’in altında kaldığında yapılan çalışmanın etkisiz olduğu ifade edilirken (Karasu, 2011); örtüşmeme yüzdesi % 75-80 ve üzeri değer aldığımda etkili bir çalışma olduğu ifade edilmektedir (Karasu, 2011; Richards, 2018; Tekin-İftar, 2012). Araştırma kapsamında, örtüşmeyen veri analizi yapılırken başlama evresi ve uygulama evrelerinde bulunan oturumlarda elde edilen verilerin yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre hem katılımcı anneler hem de çocuklar için başlama düzeyi oturumları için üç, uygulama oturumları için ise altı veri noktası analiz için kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonuçlarına göre, katılımcı annelerin tamamı için başlama düzeyi veri aralığı oturumları dışında kalan veri nokta sayısı altı olarak belirlenmiş ve yapılan hesaplama sonrasında ( $6 / 6 \times 100 = 100$ ) örtüşmeyen veri yüzdeleri % 100 olarak hesaplanmıştır. Aynı şekilde katılımcı çocuklardan Emre’nin örtüşmeyen veri nokta sayısı altı olmuş ve hesaplama sonrasında ( $6 / 6 \times 100 = 100$ ) örtüşmeyen veri yüzdesinin %100 olduğu görölmüşür. Taha’nın başlama düzeyi veri aralığı dışında

kalan veri nokta sayısı beş olmuş ve hesaplama sonrasında ( $5 / 6 \times 100 = 83.3$ ) başlama evresi ile uygulama evresi arasında % 83.3 oranında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Sude'nin ise örtüşmeyen veri nokta sayısı dört olmuş ve yapılan hesaplama sonrasında ( $4 / 6 \times 100 = 66.6$ ) evreler arasındaki farklılaşmanın diğer katılımcı çocuklardan daha az olmasına rağmen örtüşmeyen veri yüzdesinin % 66.6 olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.1.** Örtüşmeyen veri yüzdeleri

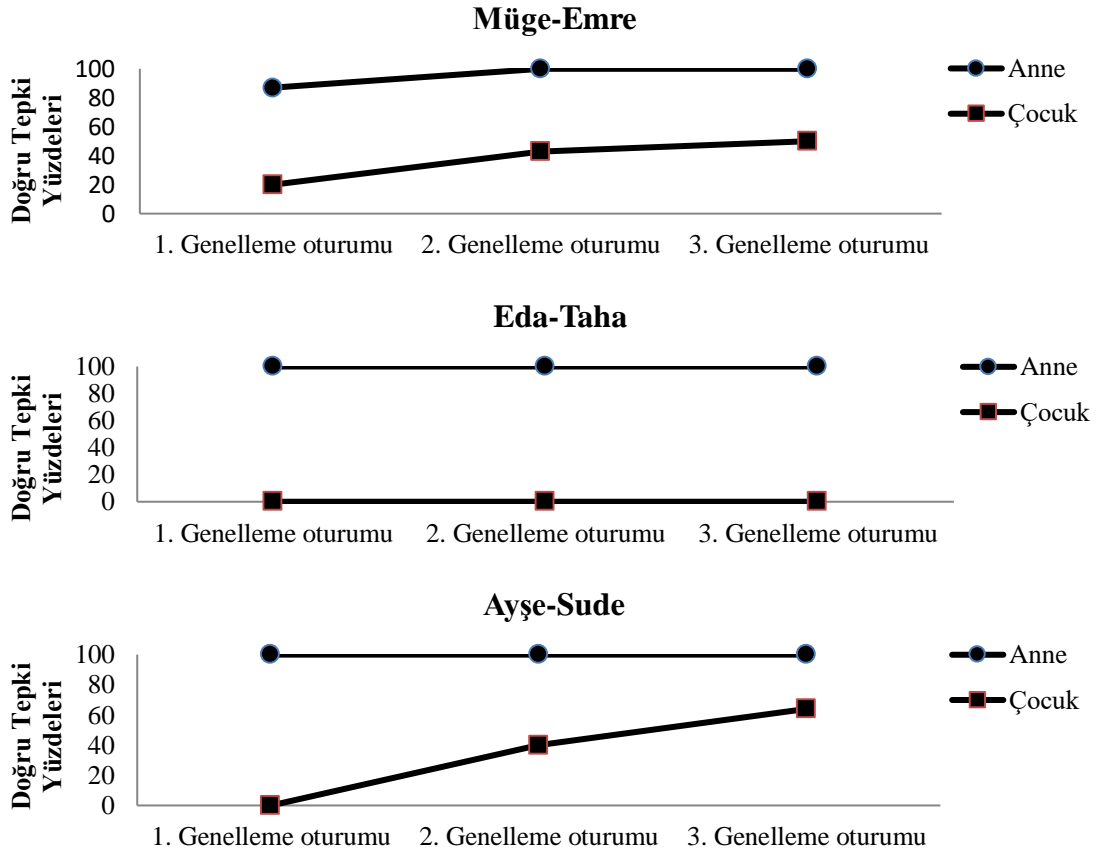
Katılımcılar		Örtüşmeyen Veri Yüzdeleri
Anne	Müge	% 100
	Eda	% 100
	Ayşe	% 100
Çocuk	Emre	% 100
	Taha	% 83.3
	Sude	% 66.6

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi katılımcı annelerin örtüşmeyen veri analizi bulgularına göre bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Katılımcı çocukların örtüşmeyen veri yüzdelerine göre, bağımsız değişkeninin bağımlı değişken üzerindeki etkisi Emre ve Taha üzerinde güçlü olurken, Sude üzerinde orta derecede etkili olabilmektedir. Sonuç olarak uygulanmış olan çevrimiçi sunulan aile eğitim programı, örtüşmeyen veri analizi bulgularına göre etkili bir uygulama olmuştur.

#### 4.3. Genelleme Bulguları

Genelleme oturumlarında annelerin ADÖ yöntemini farklı basamakta yer alan taklit becerilerinin öğretiminin genellemesine yönelik olarak veri toplanmıştır. Buna göre kazanmış oldukları ADÖ uygulama becerisini Müge'nin Emre'ye, iki basamaklı taklit becerilerini öğretmesine, Eda'nın Taha'ya ve Ayşe'nin Sude'ye nesnesiz büyük kas hareketlerinin taklidinin öğretebilmelerinde genelleme durumlarına bakılmıştır. Toplanan veriler hesaplanarak grafik üzerine işaretlenmiştir. Genelleme çalışmaları kapsamında anneler için ayrı bir genelleme evresi planlanırken çocuklar için bir

planlamaya gerek duyulmamıştır. Bunun nedeni annelerin farklı zaman ve farklı ortamlarda öğretim yapmış olmalarıdır. Katılımcı anne-çocuk çiftlerinin genelleme oturumlarına ilişkin bulguları Şekil 4.3’de gösterilmektedir.



**Şekil 4.3.** Müge, Eda ve Ayşe’nin ADÖ yöntemini farklı davranışlara (üst basamak taklit becerilerinin öğretimi) genellemelerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri

Şekil 4.3’te görüldüğü gibi annelerin ADÖ yöntemini farklı davranışlara genelleme oturumlarında sırasıyla %87, %100 ve %100 doğru tepkide (alkış yapma + eli bele koyma) bulunurken Eda (alkış yapma) ve Ayşe (bir eli havaya kaldırma) tüm oturumlarda %100 düzeyinde doğru tepki vermişlerdir. Bunun yanı sıra Taha dışında diğer iki çocuğun buldukları basamaktaki taklit becerilerinin bir üst basamağında yer alan becerilerde doğru tepki sergileyebildikleri söylenebilir.



#### 4.4. Sosyal Geçerlik Bulguları

Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının sosyal geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla annelerin programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Annelerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla altı sorudan oluşan görüşme soruları hazırlanmış ve bu sorular çerçevesinde annelerle telefon aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Annelerden gelen yanıtlar analiz edilerek yedi temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; annelerin programa katılmasına, uzaktan yürütülmesine, süresine, kullanılan materyallere, programın öğretim ve koçluk bölümlerine ve çocuklarına taklit becerilerini kazandırabilmelerine ilişkin görüşleri şeklinde olmuştur. Annelerin çevrimiçi sunulan aile eğitim programı hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular, belirlenen temalar ışığında sunulmaktadır.

Programa katılıma ilişkin görüşler: Sosyal geçerliğin belirlenmesine yönelik ilk bulgu annelerin programa katılmaya ilişkin görüşleridir. Araştırmaya katılan annelerin tamamı programa katılmaktan dolayı memnuniyetlerini ve programı yararlı bulduklarını belirtmişlerdir:

Ayşe: *“Biz çok memnun olduk. Yani çok faydalı bir eğitim olduğunu düşünüyorum”*. Eda: *“Yararlı bir eğitim oldu benim için. İlk önce, her şeyden önce otizmin ne olduğunu anlayabildiğim için bebeğimin dünyaya nasıl baktığını ya da bebeğimi nasıl anlayabileceğimi anladım, o benim için çok önemliydi. Çok faydası oldu”*. Müge: *“Aslında katıldığım için çok mutluyum, kendimi şanslı hissediyorum. Öğrenmediğim birçok şeyi öğrendim. Bildiğim sandığım yanlışları gördüm. Doğru bildiğim yanlışları gördüm. Oğlumda da ben de de çok fazla ilerleme kat ettiğimizi sanıyorum ben. Faydalı buldum, kendim ve oğlum açısından.”*

Programın uzaktan yürütülmesine ilişkin görüşler: Annelerin üçü de, programın uzaktan yürütülmesine ilişkin olarak olumlu görüş bildirmişler ve genel olarak memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle katılımcılardan Eda, uzaktan olmasının yol sorununu ortadan kaldırması bakımından daha yararlı bulunduğunu belirtmiştir:

Eda: “Uzaktan olması benim için eksi olarak hiçbir şey fark etmedi. Hatta artıları oldu işte çocuklu olduğum için evde, dışarıya çıkmadan ya da bir trafiğe falan girmeden evde eğitim almak çok daha iyi oldu ve normal eğitimden daha iyi oldu bence. Çünkü biz çocuklarımızdan dolayı dışarı çıkıp eğitim almamız, yolu tepmemiz, o kalabalığa girmemiz falan hep sorundu. Ev ortamında olması hani işte bana bire bir uygulanması her zaman için artı oldu.”. Müge: “Uzaktan da ilerleme kat ettik. Ben memnunun ya.”.

Programın süresine ilişkin görüşler: Katılımcı tüm anneler programın süresine ilişkin olarak yeterli olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra sürenin daha uzun olması ve farklı konularda da eğitim alabilmek istediklerini ifade etmişlerdir:

Eda: “Gerçekten iyi bir öğretici olduğunuz için T.... da ki ilerlemeyi zaten görüyorsunuz iki hafta olması veya internet üzerinden uzakta olması hiçbir şekilde negatif düşmedi. Aslında bunun pozitif tarafları oldu.”. Ayşe: “Verdiğiniz eğitime göre zaman süperdi. Yani memnun kaldık daha uzun da ders görebilirdik biz. Ben hani kendim daha fazla bilgi sahibi olmak isterdim kendi adıma, süreninin daha uzun olmasını isterdim.”. Müge: “Sanki daha mı çok olsaydı? Daha çok şey öğrenseydik. Hani insan öğrendikçe öğrenmek istiyor ya acaba daha çok ne öğrenebilirdim konusunda yetersiz buluyorum. Yoksa hani süre kısa olmasına rağmen gayet verimli benim için. Her şeyi öğrenmek istiyorum açıkçası. Bu kadar kısa sürede ben çok fazla şey öğrendim. Bir buçuk yılda öğrenemediğimi bu kadar kısa sürede öğrendim ben.”

Programda kullanılan materyallere ilişkin görüşler: Annelerin tamamı program kapsamında kullanılan eğitim materyallerinin yararlı olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir:

Eda: “Gayet net açıklayıcı şeylerdi. Hani takıldığım zaman, bu eğitim bittiğinde açıp baktığım zaman tekrar sizin anlattıklarınızı birebir bulabileceğim bir kitapçık elimde.”. Ayşe: “Faydalı gördüm. Özellikle videolar filan olsun, en azından o videoları izlemek faydalı oldu mesela. Videolar gayet yeterliydi, hani normal veya IQ su çok düşük bir anneyi bile yeterince aydınlatacak şeylerdi yani materyallerdi.”. Müge:

*“Beni çok fazla aydınlattı. Ne zaman takılsam elime kitapçığı alıyordum veya videoları izliyordum. Ha tamam bu böyleydi deyip başa dönüyordum. Takıldığım yerlerde bana yardımcı oluyor onlar.”*

Programın birinci bölümünde yer alan öğretime ilişkin görüşler: Programın birinci bölümünde yer alan teorik bilgi aktarımına ilişkin anneler, açıklayıcı ve eğitici olduğunu belirtmişler ve memnuniyetlerini dile getirmişlerdir:

Eda: *“Başarılı geçti diye düşünüyorum ki ben biraz şeyim, anlama zorluğu çeken insanım. Okuduğunu anlayamayan bir insanım ya da farklı anlayan bir insanım. Ona rağmen çok rahat geçti ve biliyorsunuz hiç derste kalmadım. Bence gayet açıklayıcı ve eğiticiydi.”*. Ayşe: *“Birinci bölümle ilgili yani şeydi hocam iyiydi. Hani zorlandığım bir bölüm olmadı.”*. Müge: *“Başta çok korkuyordum sonra gerçekten bana çok büyük etkisi oldu onların, gayet memnunum ben.”*

Programın ikinci bölümünde yer alan koçluk hizmetine ilişkin görüşler: Anneler programın koçluk hizmeti sunulduğu ikinci bölümünü destekleyici bulduklarını ifade etmişlerdir:

Eda: *“Koçlukta sorun yaşayacağımızı düşündüm ya da T.... nın çok negatif olacağını, derste başarılı olamayacağını düşündüm ama sizin incelemelerinizle böyle olmadı. Demek ki başarılabilirdim. Bir de T.... hiç eğitim almamış bir çocuk biliyorsunuz. Hani o da beni çok korkutuyordu ama T.... nın bu derece yüksek bir şekilde ilerleyebileceğini ya da ben, kendimden ummuyordum ama demek ki ben de bir şeyler verebiliyordum.”*

Ayşe: *“İlk önce hafife aldım, basite aldım. Sonra ikinci bölüme geçince çok ince ayrıntılara takıldım. Püf noktalara dahi dikkat ettiğimizi görünce daha yoğunlaştım. İlk başta biraz hafife almıştım, daha basit gelmişti gözüme. Çok çok ince şeyleri de gözettiğinizi fark edince daha çok yöneldim. Gerçekten çok çok orda sizin yardımınız, desteğiniz oldu. Bizim görmediğimiz pek çok şeyi o anda biz yapıyoruz ama farkında değiliz veya yanlış yaptığımız çok küçük gibi görünen yanlış hareketler vardı, o*

*aslında süperdi. Hani biz görüyoruz ama çözüm üretmiyoruz bazı yerlerde tıkanabiliyoruz, o konularda çok çok faydasını gördüm. Mesela orda teorik bilgiyi evet, aa bu muymuş, yani tamam basit, yapmaya gelince çok küçücük şeyler gibi ama gözden kaçırabiliyoruz, biz anneler. Orda da sizin gözlemlerinizi süperdi.”*

Programın çocuklara taklit becerilerinin kazandırılmasına etkisine ilişkin görüşler. Anneler program yoluyla edinmiş oldukları bilgi ve beceriler sayesinde çocuklarının taklit becerilerini kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra Eda ve Müge, çocuklarının sadece öğrendikleri becerilerle sınırlı kalmadıklarını, çocuklarının bu becerileri genelleyebildiklerini ve yeni becerileri kendiliklerinden yapma eğilimi gösterdiklerini belirtmişlerdir:

*Eda: “T.... taklit etme becerisini öğrendi. Evet. Sizin yaptığınız nesneli kas hareketlerinde taklit etme becerisini kazandı ama en büyüğü de T.... bunu yaparken, sadece amaç buydu ya benim şu an hayretle izlediğim olay o. Bunun dışına da çıktı, artık T... taklit etmeyi güncel hayatta kendine amaç edindi, taklit edebiliyor yani birçok şeyi taklit edebildiğinin farkındayım. Eskisi gibi değil. İşte artık biri oyun oynarken T... bazen ona eşlik edebiliyor, çok şaşırtıcı ya da benim başka birkaç hareketimi taklit edebiliyor. Hani ben tuvalete oturduğu zaman böyle eğilip hani tuvalet pozisyonunu gösteriyorum ona şekil olarak, onu falan taklit ediyor güncel hayatta. Hani bunlar oturup dediğim gibi masa üzerinde oturup yapılarak öğretilen güncel şeyler değil ama hani derste öğrenmiş olduğu taklit becerisini artık güncel hayata da uyguluyor T.... yani bu çok güzel.”*

*Müge: “Oğlum hiçbir şey bilmiyordu. Biz yüz hareketlerini çalıştık sizinle, oğlum hiçbir şey bilmiyormuş, ben bildiğini zannediyordum, o da bilmiyormuş. Şimdi konuşmasını bile etkiledi aslında. Hani yavaş yavaş sesler kelimeler yüz hareketlerinden sonra çıkmaya başladı. Bizim en büyük sorunumuz dudak ve dilimizdi artık bunu da aştık biz konuşmamıza faydası oldu. Yavaş yavaş dökülüyor biz. Kelimeleri çıkarmaya başlıyoruz. Öncesinde yoktu.”*

Ayşe: “*Vakit ayırabilsem yani yüzde yetmiş yüzde seksen şeyini görüyorum, faydasını görüyorum. Yani geri dönüş yapıyor çocuk bana, S..... bana geri dönüş yapabiliyor. Ben yapabildikçe faydasını gördüm. Mesela çocuk direkt artık odayı algılayabiliyor, masayı direkt her şeyi biliyor.*”

Sonuç olarak, annelerin tamamı programa ilişkin olumlu görüş bildirmişler ve genel olarak memnun kalmışlardır. Annelerin programa ilişkin bildirmiş oldukları görüşlerden yola çıkarak, programın sosyal geçerliğinin olduğu söylenebilmektedir.



## V. BÖLÜM

### 5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulguları irdelenerek, ilgili alanyazın ışığında tartışılacaktır. Bunun yanı sıra araştırmanın sonucuna ilişkin bilgi verilecektir. Son olarak, ileriki araştırmalar ve uygulamalara yönelik öneriler sunulacaktır.

#### 5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, çevrimiçi sunulan aile eğitim programının, OSB olan çocuğa sahip annelerin, ADÖ yöntemini kazanmaları, uygulamaları, öğretim bittikten sonra sürdürmeleri, farklı durumlara genelleyebilmeleri üzerindeki etkililiğini ve sosyal geçerliğini belirlemektir. Bunun yanı sıra annelere uygulanan çevrimiçi sunulan aile eğitim programının OSB olan çocuklarının temel taklit becerilerini kazanmalarındaki etkililiği sınanmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusu, annelerle çevrimiçi olarak yürütülen çevrimiçi sunulan aile eğitim programının, annelerin ADÖ yöntemini kullanabilme becerilerini kazanmaları, genellemeleri ve program sonrasında sürdürebilmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Annelere, sunulan çevrimiçi sunulan aile eğitim programının etkili olması temelde, programın uygulanmasında iki tekniğin kullanımına bağlanmıştır. Bunlardan ilki sunuş yoluyla bilgi aktarımının yapılması, ikincisi koçluk hizmetlerinin programda yer almasıdır.

Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının ilk bölümünde yer alan sunuş yoluyla bilgi aktarımı yapılması ve bu bölümde videolar aracılığıyla ADÖ uygulamalarının örneklendirilmesi, annelerin ADÖ yöntemini uygulamaya ilişkin bilgi düzeylerinin önemli oranda artmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, programın birinci

bölümünde aktarılabilecek olan bilgilerin, annelerin ADÖ yöntemini uygularken gereksinim duyabileceği konularda hazırlanmış olması da annelerin bilgi düzeylerini olumlu şekilde etkilemiştir. Dolayısıyla uygulama öncesi tüm katılımcı annelerin ADÖ yöntemini uygulama düzeylerine ilişkin başlama düzeyi verileri %0 iken birinci bölümün tamamlanmasının ardından ortalama %91 olduğu görülmüştür. Alan yazına bakıldığında, benzer şekilde ADÖ yönteminin ebeveynler tarafından uygulanmasına yönelik olarak yürütülmüş olan çalışmalar yapıldığı ve yapılan çalışmalar sonrasında ebeveynlerin ADÖ yöntemini kullanabilme becerisini kazandıkları görülmüştür (Güleç-Aslan, 2014; Lafasakis ve Sturmey, 2007; Ünlü, 2012). Güleç-Aslan (2014), OSB olan çocuğa sahip bir anneye ADÖ kullanma becerisi kazandırarak çocuğunun eşleme becerisini geliştirmesi üzerinde çalışmıştır. Lafasakis ve Sturmey (2007), gelişimsel geriliğe sahip olan çocuklara büyük kas hareketleri ve ses taklidinin öğretiminde annelere ADÖ yöntemini uygulama becerisi edindirmeyi amaçlamışlardır. Ünlü (2012) ise çalışmasında, OSB olan çocuklarının alıcı dil ve taklit becerilerini sergileme becerilerinin gelişimi için ebeveynlere ADÖ yöntemini uygulama becerisi kazandırmayı amaçlamıştır. Söz konusu üç çalışmada ebeveynlere ADÖ yöntemini kazandırabilmek amacıyla model olma, rol oynama, sunuş yoluyla bilgi aktarımı yapma, örnek videoların izlenmesi gibi benzer etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının etkililiğinin sınındığı bu araştırmada, belirtilen üç çalışmada olduğu gibi sunuş yoluyla bilgi aktarımı yapma veya örnek videoların izletilmesi sağlanmıştır. ADÖ'nün kazandırıldığı diğer çalışmaların (Güleç-Aslan, 2014; Lafasakis ve Sturmey, 2007; Ünlü, 2012) bulguları ile bu çalışmanın bulguları karşılaştırıldığında katılımcıların ADÖ yöntemini kullanmalarına ilişkin sonuçların benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının etkili olmasına katkı sağlayan diğer bir etken, sunuş yoluyla bilgi aktarımının yapılmasını içeren birinci bölümün ardından katılımcı annelerin ADÖ yöntemini uygulama sürecinde koçluk hizmetiyle desteklenmelerini kapsayan ikinci bölüm olmuştur. Koçluk oturumları süresince annelere bireysel olarak, ADÖ yöntemini uygulamaya yönelik olarak geri bildirim sağlanmış ve uygulama basamaklarına ilişkin hata düzeltmeleri yapılmıştır. Katılımcı annelerin, koçluk oturumlarında almış oldukları geri bildirimler sayesinde ADÖ

yöntemini kullanabilme becerisinde daha iyi bir düzeye geldikleri düşünülmektedir. Annelere ilişkin bulguların yer aldığı grafiği içeren Şekil 1'e bakıldığında, koçluk oturumları sonunda tüm annelerin ADÖ uygulama performanslarının ortalama %97 olduğu, en az bir oturumda %100 düzeyine ulaştıkları ve sergiledikleri performansın giderek arttığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Wainer ve Ingersoll'un (2015), koçluk uygulamalarına yer verdikleri çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Buna göre katılımcıların, programın ilk bölümü sayesinde bilgi edinme düzeylerinde önemli bir artış olmuş, koçluk uygulamalarının yer aldığı ikinci bölüm sonrasında ise yöntemi doğru şekilde uygulama konusunda gelişme göstermişlerdir.

Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının etkili olmasında temelde, program kapsamında sunuş yoluyla bilgi aktarımı ve koçluk uygulamalarını içeren iki tekniğin kullanılmasının yanı sıra çeşitli etkenler rol oynamıştır. Bunlar arasında öncelikle, katılımcı annelerin, çocuklarının gelişimine katkıda bulunabilmek adına ADÖ yöntemini öğrenmeye istekli olmaları ve deney sürecinde kendilerinden beklenen tüm davranışları yerine getirmek için çaba göstermeleri sayılabilir. Buna ek olarak katılımcı annelerin taklit becerilerini öğretmeye yönelik olarak yapmış oldukları etkinlikler çocuklarının düzeyine yönelik olarak seçilmiş ve bireysel olarak planlanmıştır. Böylece her bir katılımcı çocuğun taklit becerilerine ilişkin var olan performans düzeylerinde artış görülmüştür. Anneler gerçekleştirmiş oldukları öğretimlerde çocuklarının taklit becerilerini sergilemelerine yönelik olarak veri kaydı tutmuşlar ve çocuklarındaki gelişimi nicel olarak izleyebilmişlerdir. Çocuklarında gerçekleşen olumlu yönde değişim, hem öğrenme hem de sosyalleşme işlevi ile temel beceriler arasında önemli bir yere sahip olan taklit becerilerinin kazanılması katılımcı annelerin, deney süreci boyunca motivasyonlarının oldukça yüksek olmasını sağlamıştır.

Çevrimiçi sunulan aile eğitim programı kapsamında annelerle yapılan her bir oturum bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla her bir katılımcı annenin düzeyine ve gereksinimine uygun olarak hem sunuş yoluyla bilgi aktarımı hem de koçluk oturumları yürütülmüştür. Alan yazında benzer çalışmalar incelendiğinde, uzaktan eğitim yoluyla bilgi aktarımının yapılması web siteleri aracılığıyla sunulan eğitim modülleri veya DVD'ye aktarılmış sunum dosyaları ile gerçekleştiği ve



katılımcıların bilgi kaynağıyla herhangi bir etkileşimde bulunmadan bireysel olarak bilgi edindikleri görülmektedir (Meadan, vd., 2016; Taylor, 2014; Vismara vd., 2012; Wainer ve Ingersoll, 2015). Ancak annelerin eğitim altyapıları, öğrenme hızları ve OSB'ye ilişkin bilgi düzeyleri değişiklik göstermekte ve onların bireysel farklılıklarına uygun eğitim almalarını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, katılımcıların söz konusu özellikleri göz önünde bulundurularak uygulama oturumları yürütülmüştür. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının, her bir katılımcı anneye bireysel olarak ve gereksinimlerine uygun şekilde yürütülmesi, programın etkili olmasına katkı sağlamıştır. Ek olarak katılımcı anneler, hem ders sunumlarına, hem örnek videolara hem de kendi yaptıkları uygulamalara ilişkin dosyalara Google Drive depolama alanından ulaşabilmekte ve tekrar tekrar izleme şansına sahip olabilmektedirler. Böylece katılımcı anneler, ADÖ yöntemi konusunda yetersizlik yaşamaları veya desteğe ihtiyaç duymaları durumlarında kendi kendilerine takviye yapabilmişlerdir. Bunun yanı sıra çevrimiçi sunulan aile eğitim programı, uzaktan yürütülebilmesi nedeniyle annelerin günlük rutinleri bozulmadan, zaman konusunda sınırlılık yaşamadan, uzamana ulaşım konusunda çaba gerektirmeden ve ek bir maliyete gereksinim duyulmadan ev ortamında eğitim alabilmelerine de olanak sağlamış ve çevrimiçi sunulan aile eğitim programının etkili olmasında rol oynayan başka bir etken olmuştur. Alanyazında uzaktan eğitim konusunda yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, uzaktan eğitimin söz konusu faydalarının vurgulandığı görülmektedir (Meadan, vd., 2016; Taylor, 2014; Vismara vd., 2012; Wainer ve Ingersoll, 2015).

Program dâhilinde gerçekleştirilen tüm uygulamalar çevrimiçi ve bireysel olacak şekilde yürütülmüştür. Alanyazına bakıldığında ebeveynlere, OSB olan çocuklarına taklit becerisi öğretiminde ADÖ yöntemini kullanma becerisi kazandırmaya yönelik olarak çevrimiçi ortamda yürütülmüş ve koçluk hizmeti sunulmuş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, ebeveynlere ADÖ yöntemi uygulama becerisi kazandırmayı amaçlayan (Güleç-Aslan, 2014; Lafasakis ve Sturmey, 2007; Ünlü, 2012), OSB olan çocuklara taklit becerisinin öğretimini hedefleyen (Ingersoll, 2010; Ingersoll ve Shreibman, 2006; Ryan ve Hemmes, 2005; Töret, 2016; Weiss, 1999), çevrimiçi ortamda yürütülen ve taklit öğretiminde Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE)'nin uygulanmasını konu alan (Taylor, 2014; Töret, 2016; Wainer ve Ingersoll, 2013),

çevrimiçi ortamlar yoluyla çeşitli becerilerin öğretiminin (Baharav ve Reiser, 2010; Meadan vd., 2016; Vismara vd., 2012, 2013) hedeflendiği çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla çevrimiçi sunulan aile eğitim programının etkililiğini sınamaya ilişkin yürütülmüş olan bu araştırma, yapılmış olan diğer çalışmalardan farklılıklar göstermektedir.

Araştırmanın başka bir bulgusu, annelerin kazanmış oldukları ADÖ uygulama becerisini farklı becerilere genelleyebilmiş olmalarıdır. Bu çalışmada, anneler çocuklarının sergilediği taklit becerisinin bir üst basamağında bulunan bir taklit becerisinin öğretimini yapmışlardır. Buna göre; Müge iki basamaklı taklit becerilerinden alkış yapma+eli bele koyma becerisi, Eda nesnesiz yapılan büyük kas hareketlerinden alkış yapma ve Ayşe nesnesiz yapılan büyük kas hareketlerinden bir eli havaya kaldırma becerilerini çalışmışlardır. Genelleme oturumlarında anneler, yapacakları etkinliği belirlemiş, çalışma planı hazırlamış ve uygulamayı yapmışlardır. Sonuçlara bakıldığında tüm katılımcı annelerin %100 doğru tepki yüzdesine ulaştıkları görülmüş ve kazandıkları becerileri farklı davranışlara genelleyebildikleri ortaya konmuştur. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki farklı çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Güleç-Aslan, 2014; Ünlü, 2012).

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, OSB olan çocuklara anneleri tarafından sunulan ADÖ yöntemi ile çocukların temel taklit becerilerini sergileyebildikleri ve programın tamamlanmasının ardından taklit becerilerini edinmeye devam edebildikleri yönünde olmuştur. Çocukların temel taklit becerilerini sergilemeleri ile ilgili performanslarına yönelik bulgulara bakıldığında değişkenlik olduğu görülmektedir. Anneler yeni bir becerinin öğretimine geçerken 5/5 veya 9/10 ölçütünü dikkate almışlardır. Dolayısıyla çocuklar belirlenen ölçütü karşıladıklarında anneler çocuğun performansına uygun olan basamakta yer alan yeni bir taklit davranışının öğretimine geçmişlerdir. Bu durum çocukların performanslarında değişken veriler elde edilmesine neden olmuştur. Ancak, çocukların uygulama sonrası hedeflenen taklit davranışlarını sergileme performanslarına bakıldığında genel olarak başlama evresi performanslarına göre belirgin bir ilerleme olduğu ortaya konmuştur. Alan yazına bakıldığında, ebeveynlerin taklit öğretimini amaçlayan hem çevrimiçi (Vismara, vd., 2012; Wainer ve

Ingersoll, 2015) hem de gerçek ortamlarda yürütülen bilgi aktarımı ve koçluk uygulamalarına (Taylor, 2014; Wainer ve Ingersoll, 2013) ilişkin araştırma bulgularının, bu çalışmanın çocuklara yönelik bulgularıyla paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

Uygulanan çevrimiçi sunulan aile eğitim programının uygulama sürecinde, katılımcı çocukların temel taklit becerilerini sergileme sıklıklarında artış olmasının yanı sıra çocuklarda dikkat süresi, etkinliğe katılma ve anneye bakma davranışlarında da gelişim gözlenmiştir. Ancak söz konusu davranışların, araştırmanın amaçları içerisinde yer almaması nedeniyle herhangi bir veri toplanmamıştır. Dolayısıyla katılımcı çocuklarda gözlenen gelişimin, uygulanan programın etkisi sonucu görülüp görülmediği belirlenmemektedir. Buna rağmen, Güleç-Aslan (2014)'ın yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında uygulanan programın benzer etkilere neden olduğu görülmüştür. Güleç-Aslan (2014)'ın çalışmasına göre, katılımcı çocukta dikkat süresi, etkinliğe katılma davranışı ve motivasyonun arttığı gözlenmiştir. Sonuç olarak, anneler tarafından uygulanan ADÖ yönteminin, çocuklarının taklit davranışlarını sergilemesinin yanı sıra hedeflenmemesine rağmen sözü edilen davranışların gelişimine de katkısı olduğu düşünülmektedir.

Çevrimiçi sunulan aile eğitimi programının etkililiğine ilişkin örtüşmeyen veri analizi bulgularına göre uygulanan programın, Emre ve Taha'nın temel taklit becerilerini sergileme performansları üzerinde oldukça etkili olduğu Sude'nin performansı üzerinde ise orta düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Bunun nedenin öğretim oturumlarının belirlenen sayıda yapılmasının planlanması olduğu düşünülmektedir. Tek denekli araştırmalarda öğretim oturumlarının sınırlı olması örtüşmemeye veri yüzdesini etkilemektedir (Richards, 2018). Söz konusu durumun ortadan kaldırılması için oturum sayılarının artırılması gerekmektedir. Ancak araştırmanın dış etkenlerini en aza indirebilmek için öğretim oturumlarının sonlandırılmasında bir ölçüt belirlemek yerine her katılımcı için eşit sayıda oturum düzenlenmesi planlanmıştır. Dolayısıyla oturumların belirli sayıda gerçekleştirilmesi araştırmanın bir sınırlılığı olmaktadır.

Araştırmanın son bulgusu çevrimiçi sunulan aile eğitim programının sosyal geçerliğine ilişkin olmuştur. Katılımcı annelerle yapılan görüşmeler sonrasında, programa dair oldukça olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir. Anneler özellikle kendi rutin programlarına uygun, yol ve maliyet sorunu olmadan eğitim aldıkları için memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ek olarak, uygulama sürecinde koçluk oturumları sayesinde ADÖ yöntemini uygulama konusunda destek görmekten dolayı da memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca gelecekte yapılacak olan çalışmalarda da gönüllü olmak istediklerini dile getirmişlerdir. Katılımcı annelerin çevrimiçi sunulan aile eğitim programına ilişkin memnuniyetleri programın sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu düşündürmektedir. Sosyal geçerliğin annelerden toplandığı benzer çalışmalarla bu bulgunun paralellik gösterdiği görülmüştür (Taylor, 2014; Ünlü, 2012; Wainer ve Ingersoll, 2015).

Bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki çocukların taklit becerilerine ilişkin yapılan ön değerlendirme sonuçlarıdır. Katılımcı çocukların belirlenmesi sürecinde çocukların evlerine gidilerek araştırmacı tarafından ön değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirme sürecinde çocuklar, değerlendirme araçlarının ilk basamaklarında bulunan nesneli-nesnesiz büyük kas becerilerinin taklidine yönelik etkinlik örneklerinde değerlendiriciye dikkat ederken, son basamaklarında bulunan ve yüz hareketlerinin taklidini içeren etkinlik örneklerinde değerlendirmeye alınamamışlardır. Değerlendirme, çocuğa belirli aralıklarla kaldığı yerden devam ettirmeye çalışılmasına rağmen çocuğun ortamı terketme, değerlendirmede kullanılan nesneyi bırakmak istememe, ağlama, bağırma, tepinme vb. gibi davranışları sürmüştür. Bu nedenle çocukların taklit becerilerini sergilemelerine yönelik performanslarında, araçların son basamaklarına ilişkin puanlama, anne görüşlerine göre gerçekleştirilmiştir. Söz konusu sınırlılığın araştırmanın bulgularını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında Müge ve Ayşe'nin uygulama süreci boyunca ADÖ yönteminin basamaklarını uygulamaya ilişkin doğru tepki yüzdeleri artış gösterirken Eda'nın beşinci oturumda doğru tepki düzeyinde düşüş görülmüştür. Koçluk uygulamaları sürecinde anne-çocuk çiftleri öğretim etkinliği boyunca müdahale

edilmeden gözlenmiş ve etkinliğin bitirilmesinin ardından annelere geri bildirim sağlanmıştır. Öğretim etkinliğinin gözlenmesi öncesinde anneler, etkinliğin gözlenmesi sürecinde ADÖ yöntemini uygularken hata yapma olasılıkları üzerine kaygılarını dile getirmişlerdir. Annelerin ADÖ yöntemini uygulama konusunda kaygılarını azaltmak için gözlem öncesi araştırmacı tarafından teşvik edilmişlerdir. Ancak koçluk oturumu sonrası uygulama verisi toplamak amacıyla gerçekleştirilen bağımsız öğretim oturumlarında hata yapma kaygılarına yönelik olarak anneler teşvik edilmemiş, desteklenmemiş veya yaptıkları uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bir geri bildirim sağlanmamıştır. Eda'nın beşinci uygulama oturumunda ADÖ uygulama basamaklarına ilişkin doğru tepki düzeyinde yaşanan düşüşün söz konusu durumun yanı sıra hata yapma kaygısından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın genelleme çalışmaları kapsamında, annelerle genelleme oturumları yürütülürken çocuklarla özel bir genelleme çalışması planlanmamıştır. Bunun nedeni programın dördüncü oturumunda annelere genelleme yapmanın önemi, işlevi ve nasıl yapılacağına ilişkin bilgi aktarımı yapılması ve sonrasında annelerin genelleme çalışmalarını yaptıkları uygulamalarda özel bir planlama yapmadan gerçekleştirmeleridir. Bu çalışmalar kapsamında anneler, ortam ve zaman genellemesi yapmış ancak kişi genellemesi yapmaları mümkün olmamıştır. Bu kapsamda anneler evin farklı odalarında veya odalarda bulunan eşyaların veya oturulan konumun değiştirilmesi yoluyla ortam genellemesi, günün farklı saatlerinde çalışmalarıyla da zaman genellemesi yapmışlardır. Bu süreçte Müge bir defa oda değişikliği yapmanın yanı sıra günün farklı zamanlarında genelleme çalışmaları yapmıştır. Emre oda değişikliğine karşı başlarda davranış problemleri sergilemesine rağmen ilerleyen oturumlarda hem ortam hem de zaman genellemesi yapabilmiş ve taklit davranışlarını sergilemiştir. Eda ve Ayşe ortam genellemesinde ortamdaki eşyaların ve oturma konumunun değiştirilmesinin yanı sıra farklı saatlerde öğretim oturumlarını gerçekleştirmişlerdir. Hem Taha hem de Sude ortam genellemesi yapabilmişlerdir. Ancak Taha zaman genellemesi yapabilirken Sude farklı zamanlarda öğretim oturumlarına katılım gösterme konusunda istekli olmamıştır.

Program süresince anneler, kazanmış oldukları ADÖ uygulama becerisini çocuklarıyla kendi belirledikleri saatlerde, oturum ve deneme sayısı ile çalışmışlardır. Yapacakları çalışmaları kendi rutin programları ve çocuklarının ilgi ve dikkat süresini göz önünde bulundurarak belirlemişlerdir. Bu süreçte araştırmacı, katılımcı annelere, çocuğun ilerlemesinin önüne geçmek veya yavaşlatmaktan kaçınma gibi etik nedenlerden dolayı ve annelerin ADÖ yöntemini uygulamaya ilişkin motivasyonlarının düşürülmemesi için herhangi bir yönlendirme yapmamıştır. Dolayısıyla her bir anne çocuğuyla farklı sayıda çalışma gerçekleştirmiştir. Uygulama sürecinde zaman zaman bir anne günde 4-5 oturum gerçekleştirirken, diğer bir anne iki veya üç günde bir 1-2 oturum yapabirmiştir. Annelerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretim oturumları her zaman aynı olmamış, çalışma süreleri her bir anne için de değişiklik göstermiştir. Bu durum araştırma için bir sınırlılık olmuştur.

## 5.2. Sonuç

Araştırma bulguları, çevrimiçi ve katılımcılarla bireysel olarak yürütülen çevrimiçi sunulan aile eğitim programının, annelerin OSB olan çocuklarına temel taklit becerilerini öğretebilmeleri amacıyla, ADÖ yöntemini uygulama becerilerini kazanmaları üzerinde etkili olduğunu, farklı davranışlara genelleyebildiklerini ve programın tamamlanmasının ardından kazandıkları becerileri sürdürebildiklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra anneler aracılığıyla uygulanan ADÖ yöntemi sonrasında OSB olan çocukların temel taklit becerilerini sergileyebildikleri ve program sonrasında yeni taklit becerilerini edinmeye devam ettikleri ortaya konmuştur. Annelerle gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında, annelerin çevrimiçi sunulan aile eğitim programına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Sonuç olarak, OSB çocuğa sahip olan annelerin çocuklarına temel taklit becerilerini öğretmelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiş olan ve çevrimiçi sunulan aile eğitim programı, hedeflenen becerilerin kazanılmasında, farklı davranışlara genellenmesinde ve kazanılan becerilerin sürdürülmesinde etkili olmuştur. Bunun yanı

sıra program katılımcı anneler tarafından kabul görmüş ve aldıkları eğitimden memnun kalmışlardır.

### 5.3. Öneriler

İzleyen bölümde, araştırma bulgularından yola çıkarak uygulama ve ileriki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulacaktır.

#### 5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı ortak çalışması ile yeni tanı almış çocuk ailelerine gereksinim duydukları konularda uzaktan aile eğitim programları ile verilebilir.
2. Çevrimiçi ortamlarda yürütülen eğitim programları, öğretmenlere yönelik ve farklı konularda geliştirilerek, hizmet içi özel eğitim desteği sağlanabilir.
3. Gezici öğretmenlik uygulaması, özel eğitim öğretmeni bulunmayan yerleşim yerleri için çevrimiçi olarak planlanabilir.
4. Alan uzmanına ulaşmada zorluk yaşayan özel gereksinimli çocuklara, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış programlarla uzaktan özel eğitim desteği sunulabilir.
5. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, çevrimiçi eğitim ve koçluk hizmeti verebilecek özel eğitim uzmanları yetiştirilerek kadro ayrılması sağlanabilir. Bunun yanı sıra, uzmanlar tarafından eğitim desteğinin sağlanabilmesi için uzaktan eğitim merkezi kurulabilir.
6. Özel eğitim öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin bir ders konulabilir.

#### 5.3.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

1. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programı, uzmanlara yönelik olarak planlanabilir.
2. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programı genişletilerek, farklı becerilerin öğretimi de araştırılabilir.
3. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının ilk bölümü çevrimiçi ortamda yürütülmesi yerine eğitim modüllerinin yer aldığı, katılımcıların istediği zaman ulaşabildiği bir internet sitesi aracılığıyla gerçekleştirilebilir.
4. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının ikinci bölümü olan koçluk uygulamaları üç oturum değil belirlenen bir ölçütün karşılanmasına kadar sürdürülebilir.
5. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının etkililiği farklı araştırma modelleri ile sınanabilir.
6. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının etkililiği, daha fazla sayıda katılımcıya ulaşarak tekrarlanabilir.
7. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programının etkililiği, farklı yaş gruplarından ve farklı yetersizlik gruplarından çocuk katılımcılarla sınanabilir.
8. Aile eğitim programının etkililiği gerçek ortam ve çevrimiçi ortam karşılaştırılarak değerlendirilebilir.



## KAYNAKÇA

- Acton, Q. A. (2011). *Autism: New insights for the healthcare professional: 2011 Edition*. Atlanta, Georgia: ScholarlyEdition
- Aktaş, B. (2015). Aile eğitiminin otizmli çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme–model olmayı kullanmalarındaki etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Al, U. ve Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*. 5(2). 259-271
- Allen, K. (2016). *Theory, research, and practical guidelines for family life coaching*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Alpert, C. L., and Kaiser, A. P. (1992). Training parents as milieu language teachers. *Journal of Early intervention*, 16(1), 31-52.
- Amerikan Psikiyatri Birliği- APA (2013). *DSM-5 tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. Çev. Köroğlu, E. Ankara: Hekimler Yayın Birliği
- American Speech – Language - Hearing Association (ASHA) (2018). <https://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589935303&section=Causes> adresinden 12.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- Ardıç, A. (2015). Aile eğitimi uygulama modelleri. A. Cavkaytar (Ed.) *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (3. Baskı, s. 247-286). Ankara: Vize
- Arick, J., Krug, D., Fullerton, A., Loos, L., and Falco, R. (2005). School-Based Programs. In Volkmar, F., Paul, R., Klin, A. and Cohen, D. (Eds.) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Volume Two: Assessment, Interventions and Policy*, (3rd edition, pp.1103–1028). John Wiley and Sons, Inc. Hoboken, New Jersey.

- Arslan, G., ve Aslan, G. (2014). Zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Tokat ili örneği). *Eğitim Araştırmaları Dergisi-Uluslararası E-Dergi*, 4(2), 49-66.
- Baharav, E., and Reiser, C. (2010). Using telepractice in parent training in early autism. *Telemedicine and e-Health*, 16(6), 727-731.
- Baldwin, J. M. (1894). Imitation: A chapter in the natural history of consciousness. *Mind*, 3(9), 26-55.
- Ball, J. (2008). *Early intervention and autism: Real-life questions, real-life answers*. Arlington, Texas: Future Horizons, Inc.
- Bandura, A. (Ed.). (1974). *Psychological modeling: Conflicting theories*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Barbera, M. L. (2007). *The verbal behavior approach: How to teach children with autism and related disorders*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Barr, R., Dowden, A., and Hayne, H. (1996). Developmental changes in deferred imitation by 6-to 24-month-old infants. *Infant behavior and development*, 19(2), 159-170.
- Baumer, F. and Sahin, M. (2016). Neurological comorbidities in autism spectrum disorders. In C. McDougle (Ed.). *Autism spectrum disorder* (pp. 99-117). New York, NY: Oxford University Press
- Bayat, M. (2017). *Teaching exceptional children: Foundations and best practices in inclusive early childhood education classrooms* (2nd ed.) . New York: Routledge.
- Birkan, B. (2013). Etkinlik çizelgeleri: otizmlili çocuklara bağımsızlık, sosyal etkileşim ve seçim yapmayı kazandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(01), 061-076.

- Braten, S. (Ed.). (1998). *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown-Chidsey, R. and Steege, M. W. (2004). Discrete trial teaching. In, T. S. Watson and C. H. Skinner (Eds.), *Encyclopedia of school psychology* (pp. 96-97). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Brown, F. J., Peace, N., and Parsons, R. (2009). Teaching children generalized imitation skills: A case report. *Journal of Intellectual Disabilities*, 13(1), 9-17.
- Buckley, S., and Sacks, B. (2001). *An overview of the development of children with Down Syndrome (5-11 Years)*. Portsmouth: Down Syndrome Educational Trust
- Cardon, T. A. (2012). Teaching caregivers to implement video modeling imitation training via iPad for their children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1389-1400.
- Cardon, T. A. (2016). Do as I'm doing: Video modeling and autism. In Cardon T. A. (Ed.), *Technology and the treatment of children with autism spectrum disorder* (pp. 87–97). Switzerland: Springer International
- Carpenter, M. (2006). Instrumental, social, and shared goals and intentions in imitations. In S. J. Rogers and J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and typical development* (pp. 27- 47). New York: Guilford Press.
- Case-Smith, J. (2013). Foundations and practice models for occupational therapy with children. In J. Case-Smith, and J. C. O'Brien (Ed.) *Occupational therapy for children* (7th Ed., pp. 27-65). Canada: Elsevier Health Sciences.
- Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adıgüzel, O. C., Uysal, H. ve Garan, Ö. (2014) *Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin eğitiminde çevrimiçi bilgilendirme ve destek hizmetlerin etkililiği*. Anadolu Üniversitesi, Bilimsel araştırma projeleri (1005E102).

- Cihan, H. (2016). Otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerin stereotip davranışlarına ilişkin öğretmen deneyimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Centers for Disease Control and Prevention. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> adresinden 12.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- Cotugno, A. J. (2016). *A guide to counseling individuals with autism spectrum disorders*. Victoria: FriesenPress.
- Cronin, A. (2015). Life span communication. In A. Cronin and M. B. Mandich, (Eds.). *Human development and performance throughout the lifespan* (2nd ed.). Boston: Cengage Learning.
- Çal, C. C. (2011). İşitme engelliler için uzaktan eğitim amaçlı, web tabanlı bir arayüz tasarımı ve uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne
- Daczewitz, M. (2015). Delivering the parent-implemented communication strategies (PICS) intervention using distance training and coaching with a father and his child who is hard of hearing. *Theses and Dissertations*. Illinois State University
- Dawson, G., and Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. *Journal of abnormal child psychology*, 12(2), 209-226.
- Dawson, G., and Sterling, L. (2009). Autism spectrum disorders. In J. B. Benson and M. M. Haith, (Eds.). *Social and emotional development in infancy and early childhood* (pp. 41-49). Oxford, UK: Elsevier
- De Boer, S. R. (2009). *Successful inclusion for students with autism: Creating a complete, effective, ASD inclusion programme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deshler, D.D., and Cornett, J. (2012). Leading to improve teacher effectiveness: Implications for practice, reform, research, and policy. In J. B. Crockett, B.

- Billingsley, and M. L. Boscardin (Eds.). *Handbook of leadership and administration for special education* (pp. 239-260). New York, NY: Routledge
- Demir, Ş. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal becerilerin öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (3. Baskı, s. 368-420). Ankara: Vize
- Dib, N., and Sturmey, P. (2007). Reducing student stereotypy by improving teachers' implementation of discrete-trial teaching. *Journal of applied behavior analysis*, 40(2), 339-343.
- Diken, İ. H. (Ed.) (2013). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem
- Diler-Sönmez, N. (2008). Eve dayalı gündüz tuvalet kontrolü aile eğitimi programının annelerin kurulum kaydı tutma ile gündüz tuvalet kontrolü kazandırma becerisini ve çocukların gündüz tuvalet kontrolünü kazanmasındaki etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Dinçer, S. (2006). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. Akademik Bilişim, Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Dugatkin, L. A. (2000). *The imitation factor: Evolution beyond the gene*. New York: Free Press.
- Dunst, C.J., and Espe-Sherwindt, M. (2016). In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton and S. L. Odom (Eds.). *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-56). Switzerland: Springer
- Elliott, S. N., and Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, 12(1-2), 63-83.

- Elliott, S. N., Sheridan, S. M., and Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology, 27*(2), 197-222.
- Ergenekon, Y. (2013). Sosyal yeterlilikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için. Öğretmen adayları ve öğretmenler için* (2. Baskı, s. 15-42). Ankara: Vize
- Fazio, D., Arnal, L., & Martin, G. (2007). Discrete-Trials Teaching Evaluation Form (DTEF): Scoring Manual. Unpublished manuscript.
- Ferrari, P. F., Gallese, V., Rizzolatti, G., and Fogassi, L. (2003). Mirror neurons responding to the observation of ingestive and communicative mouth actions in the monkey ventral premotor cortex. *European Journal of Neuroscience, 17*(8), 1703-1714.
- Fletcher, P., and Miller, J. F. (Eds.). (2005). *Trends in language acquisition research, vol 4: Developmental theory and language disorders*. Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Fodstad, J. C., Matson, J. L., Hess, J., and Neal, D. (2009). Social and communication behaviours in infants and toddlers with autism and pervasive developmental disorder-not otherwise specified. *Developmental Neurorehabilitation, 12*(3), 152-157.
- Friedman, M., Woods, J., and Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions. *Infants & Young Children, 25*(1), 62-82
- Gabriel, R. (2002). Therapy: Laying the foundation for individual and family growth. In R. L. Gabriels, and D. E. Hill (Eds.), *Autism-from research to individualized practice* (pp. 91-126). London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Gattis, M., Bekkering, H., and Wohlschläger, A. (2002). Goal-directed imitation. In A. Meltzoff and W. Prinz (Eds.), *The imitative mind* (pp. 183–205). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Genç-Tosun, D. ve Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modellerle öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(03), 037-049
- Gergely, G., Bekkering, H., and Kiraly, I. (2002). Developmental psychology: Rational imitation in preverbal infants. *Nature*, 415(6873), 755-755.
- Glaze, S. (2012). Spontaneous imitation in children with autism spectrum disorders. *JOSHUA*, 27.
- Granpeesheh, D., Maixner, M., Knight, C., and Erickson, M. (2014). The diagnosis of autism spectrum disorders. In D. Granpeesheh, J. Tarbox, A. C. Najdowski, and J. Kornack. (Eds.). *Evidence-based treatment for children with autism: The CARD Model* (pp. 19-29). New York: Elsevier.
- Güleç-Aslan, Y. (2011). Bir vaka sunumu: Otizm için risk taşıyan bir çocukta Uygulamalı Davranış Analizine dayalı eğitim. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(2), 129-147. DOI: 10.20489/intjecse.107950
- Güleç-Aslan, Y. (2013). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed.) *Özel eğitim içinde* (s. 149-165). Ankara: Vize
- Güleç-Aslan, Y. (2014). Temel eşleme becerilerinin öğretiminde ayırık denemelerle öğretim (ADÖ) süreci. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 24-48.
- Güleç-Aslan, Y. ve Yassıbaş, U. (2013). Otizm tanılı bir öğrenciye temel eşleme becerilerinin öğretiminde ayırık denemelerle öğretimin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(4), 232-243
- Hamad, C. D., Serna, R. W., Morrison, L., and Fleming, R. (2010). Extending the reach of early intervention training for practitioners: A preliminary investigation of

an online curriculum for teaching behavioral intervention knowledge in autism to families and service providers. *Infants and young children*, 23(3), 195.

Hedström, P. (1998). Rational imitation. In P. Hedström and R. Swedberg (Eds.), *Social mechanisms: An analytical approach to social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heimann, M., Ullstadius, E., Dahlgren, S. O., and Gillberg, C. (1992). Imitation in autism. A preliminary research note. *Behavioural Neurology*, 5(4), 219-227.

Hembree-Kigin, T. L., and McNeil, C. (1995). *Parent-child interaction therapy*. New York, NY: Springer Science & Business Media

Hepburn, S. L., and Stone, W. L. (2006). Longitudinal research on motor imitation in autism. In S. J. Rogers, and J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and typical development* (pp. 310-329). New York: Guilford.

Herbert, J. S. (2011). The effect of language cues on infants' representational flexibility in a deferred imitation task. *Infant Behavior and Development*, 34 (4), 632-635.

Hobson, R. P., and Lee, A. (1999). Imitation and identification in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(4), 649-659.

Horowitz, A. C. (2003). Do humans ape? Or do apes human? Imitation and intention in humans (*Homo sapiens*) and other animals. *Journal of Comparative Psychology*, 117(3), 325.

Hudson, J. (2006). *Prescription for success: Supporting children with autism spectrum disorders in the medical environment*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company

Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children*, 21(2), 107-119.



- Ingersoll, B. (2010). Brief report: Pilot randomized controlled trial of reciprocal imitation training for teaching elicited and spontaneous imitation to children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(9), 1154-1160.
- Ingersoll, B., and Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism: A manual for parents*. New York: Guilford Press
- Ingersoll, B., and Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in developmental disabilities*, 28(2), 163-175.
- Ingersoll, B., and Lalonde, K. (2010). The impact of object and gesture imitation training on language use in children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(4), 1040-1051.
- Ingersoll, B., and Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(4), 487-505.
- Ingersoll, B., Wainer, A. L., Berger, N. I., Pickard, K. E., and Bonter, N. (2016). Comparison of a self-directed and therapist-assisted telehealth parent-mediated intervention for children with ASD: A pilot RCT. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(7), 2275-2284.
- Iverson, J.M., and Wozniak, R.H. (2016). Transitions to intentional and symbolic communication in typical development and in autism spectrum disorders. In D. Keen, H. Meadan, N. C. Brady and J. W. Halle (Eds.). *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 51-75). Singapore: Springer
- Jones, S. S. (2009). The development of imitation in infancy. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 364(1528), 2325-2335.

- Joseph, L., Soorya, L., and Thurm, A. (2015). *Autism spectrum disorder: Advance in psychotherapy*. Boston, MA: Hogrefe Publishing.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., and Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*, 11(4), 423-446.
- Kaiser, A. P., and Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), 295-309.
- Kaiser, P.A., and Trent, J.A. (2009). Communication intervention for young children with disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner and M. E. Snell (Eds.). *Handbook of developmental disabilities*. (pp. 224-246). NY: Guilford press.
- Kaymak, A. (2013). Özel eğitim kurumlarında öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarına iş başında eğitim yoluyla ayırık denemelerle öğretimi uygulama becerisi kazandırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasu, N. (2011). Otizmlı bireylerin eğitiminde video ile model olma uygulamalarının değerlendirilmesi: Bir alanyazın derlemesi ve meta-analiz örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(02), 001-012.
- Kaya, Z. (2002). Doğal işitsel/ sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engellilerde internet destekli öğretim ve Anadolu Üniversitesi'nde bir uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Keen, D. (2014). Prelinguistic communication. In J. Arciuli and J. Brock (Eds.), *Communication in autism* (pp. 11–28). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins
- Keen, D., Meadan, H., Brady, N. C., and Halle, J. W. (Eds.). (2016). Introduction to prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum.

In *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 3-7). Singapore: Springer

Kılıç, E., Karadeniz, Ş. ve Karataş, S. (2003). İnternet destekli yapıcı öğrenme ortamları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C, 23 (2).

Kırcaali-İftar, G. (2005). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: YA-PA

Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos

Kırcaali-İftar, G. (2014). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (3. Baskı, s. 17-44). Ankara: Vize Yayıncılık

Kırcaali-İftar, G., Kurt, O. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı-I*. Ankara: Anı

Kırcaali-İftar, G. ve Odluyurt, S. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (3. Baskı, s. 327-363). Ankara: Vize

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2014). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (3. Baskı, s. 237-265). Ankara: Vize

Kleeberger, V., and Mirenda, P. (2010). Teaching generalized imitation skills to a preschooler with autism using video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 116-127.

Klein, P. J., and Meltzoff, A. N. (1999). Long-term memory, forgetting, and deferred imitation in 12-month-old infants. *Developmental Science*, 2(1), 102-113.

Kobak, K. A., Stone, W. L., Wallace, E., Warren, Z., Swanson, A., and Robson, K. (2011). A Web-Based tutorial for parents of young children with autism:

Results from a pilot study. *Telemedicine and e-Health*. 17(10). doi: 10.1089/tmj.2011.0060

- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Fredeen, R. M., and Gengoux, G.W. (2010). Naturalistic behavioral approaches to treatment. In K. Chawarska, A. Klin and F. R. Volkmar (Eds.). *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 207–242). New York, NY: Guilford Press.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).
- Kucharczyk, S., Shaw, E., Smith Myles, B., Sullivan, L., Szidon, K., and Tuchman-Ginsberg, L. (2012). *Guidance & coaching on evidence-based practices for learners with autism spectrum disorders*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Kurt, O. (2011). Otistik özellikler gösteren çocuklara alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayırık denemelerle öğretimin jestlerle ve jestsiz sunumunun karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1421-1444.
- Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (3. Baskı, s. 81-119). Ankara: Vize
- Kymissis, E., and Poulson, C. L. (1990). The history of imitation in learning theory: The language acquisition process. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 54(2), 113-127.
- Lafasakis, M., and Sturmey, P. (2007). Training parent implementation of discrete-trial teaching: Effects on generalization of parent teaching and child correct responding. *Journal of applied behavior analysis*, 40(4), 685-689.
- Lindgren, S., Wacker, D., Suess, A., Schieltz, K., Pelzel, K., Kopelman, T., Lee, J., Romani, P., and Waldron, D. (2016). Telehealth and autism: treating challenging behavior at lower cost. *Pediatrics*, 137(Supplement 2), S167-S175

- Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Lovaas, O. I. (2005). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretim rehberi. Ben kitabı*. Çev. Sorias, E., Aksel, Ş., Tekinsav-Sütçü, S., Çengelci-Özekes, B. ve Yılmaz-Irmak, T. İstanbul: Sistem
- Masur, E. F. (1988). Infants imitation of novel and familiar behaviors. In T. R. Zentall and B. G. Galef, Jr. (Eds.), *Social learning: Psychological and biological perspectives* (pp. 301-318). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Masur, E. F. (2006). Vocal and action imitation by infants and toddlers during dyadic interactions: Development, causes, and consequences. In S. J. Rogers and J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and typical development* (pp. 27- 47). New York: Guilford Press.
- Maul, C. A., Findley, B. R., and Adam, A. N. (2015). *Behavioral Principles in Communicative Disorders: Applications to Assessment and Treatment*. San Diego, United States: Plural Publishing.
- McCathren, R. B. (2010). Case study: parent-implemented prelinguistic milieu teaching with a high risk dyad. *Communication disorders quarterly*, 31(4), 243-252.
- McWilliam, R.A. (2016). Birth to three: Early intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton and S. L. Odom (Eds.). *Handbook of early childhood special education* (pp. 75-88). Switzerland: Springer
- Meadan, H., and Daczewitz, M. E. (2015). Internet-based intervention training for parents of young children with disabilities: A promising service-delivery model. *Early child development and care*, 185(1), 155-169.
- Meadan, H., and Keen, D. (2016). Parent involvement in communication interventions. In D. Keen, H. Meadan, N.C. Brady and J.W. Halle (Eds.) *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 215-231). Singapore: Springer

- Meadan, H., Meyer, L. E., Snodgrass, M. R., and Halle, J. (2013). Coaching parents of young children with autism in rural areas using Internet-based technologies: A pilot program. *Rural Special Education Quarterly*, 32(3), 3-10.
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., and Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 3-23.
- Meltzoff, A. N. (1985). Immediate and deferred imitation in fourteen-and twenty-four-month-old infants. *Child Development*, 56, 62-72.
- Meltzoff, A. N. (1988a). Infant imitation and memory: Nine-month-olds in immediate and deferred tests. *Child development*, 59(1), 217.
- Meltzoff, A. N. (1988b). The human infant as "Homo imitans". In T. R. Zentall and B. G. Galef, Jr. (Eds.), *Social learning: Psychological and biological perspectives* (pp. 319-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Meltzoff, A. N. (2002). Elements of a developmental theory of imitation. In A. N. Meltzoff and W. Prinz (Eds.), *The imitative mind: Development, evolution, and brain bases* (pp. 19-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meltzoff, A. N. (2005). Imitation and other minds: The "Like me" hypothesis. In S. Hurley and N. Chater (Eds.), *Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science* (Vol. 2, pp. 55-77). Cambridge, MA: MIT Press.
- Meltzoff, A. N. (2007). 'Like me': A foundation for social cognition. *Developmental science*, 10(1), 126-134.
- Meltzoff, A. N. (2010). Perceptual development: Imitation. In E. B. Goldstein (Ed.), *Encyclopedia of Perception. Volume 1* (pp. 746-750). Thousand. Oaks, CA: SAGE Publications
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198(4312), 75-78.

- Meltzoff, A. N., and Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child development*, 54, 702-709.
- Meltzoff, A. N., and Williamson, R. A. (2010). The importance of imitation for theories of social-cognitive development. In G. Bremner and T. Wachs (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 345-364). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <https://orgm.meb.gov.tr> adresinden 22.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Moore, C. (2006). *The development of commonsense psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Müller, N. (Eds.). (2000). *Pragmatics in speech and language pathology: Studies in clinical applications* (Vol. 7). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Nadel, J. (2002). Imitation and imitation recognition: Functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism. In A. N. Meltzoff and W. Prinz (Eds.). *The imitative mind: Development, evolution, and brain bases* (pp. 42–62). New York: Cambridge University Press
- Nadel, J. (2014). *How imitation boosts development in infancy and Autism Spectrum Disorder*. Oxford: Oxford University Press
- Nevins, M. E., and Sass-Lehrer, M. (2015). Developing and sustaining exemplary practice through professional learning. In M. Sass-Lehrer (Ed.) *Early Intervention for Deaf and Hard-of-Hearing Infants, Toddlers and Their Families: Interdisciplinary Perspectives*. New York, NY: Oxford University Press.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. Çev. Bağlı, M. T. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.

- Olçay-Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. Ankara: Eğiten Kitap
- Olçay-Gül, S. (2013). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesinde kullanılan yöntemler. S. Vuran (Ed.) *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için. Öğretmen adayları ve öğretmenler için içinde* (2.Baskı, s. 93-112). Ankara: Vize
- Otizm Dernekleri Federasyonu. <http://www.odfed.org/otizm/> adresinden 13.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- Ozonoff, M., and South, M. (2001). Early social development in young children with autism: Theoretical and clinical implication. In G. Bremner and A. Fogel (Eds.) *Blackwell handbook of infant development* (pp. 565–88). Malden, MA: Blackwell.
- 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(2),163-190. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.246293
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. ve Turan, F. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit gelişimi ve taklidin gelişimsel rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2), 15-31
- Özdemir, O. (2014). Otizm Davranış Kontrol Listesi Türkçe versiyonu geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Özkaya, B. T. (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-V'de karşımıza çıkacak değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2).
- Paul, R., and Sutherland, D. (2005). Enhancing early language in children with autism spectrum disorders. In. F.R. Volkmark, R. Paul, A. Klin and D. Cohen (Eds.)



*Handbook of autism and pervasive developmental disorders, vol.1: Assessment, interventions and policy* (pp. 946-976). Hoboken, NJ: Wiley

Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. Abingdon: Routledge

Pierangelo, R. and Giuliani, G. (2008). *Teaching students with autism spectrum disorders: A step-by-step guide for educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Poulson, C. L., Kymissis, E., Reeve, K. F., Andreatos, M., and Reeve, L. (1991). Generalized vocal imitation in infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51(2), 267-279.

Poulson, C. L., de Paula Nunes, L. R., and Warren, S. F. (1989). Imitation in infancy: A critical review. *Advances in child development and behavior*, 22, 271-298.

Quinn, C. (2016). *100 Soruda Otizm. Aileler ve uzmanlar için el kitabı*. Çev. Şahbaz, Ü. Ankara: Anı Yayıncılık

Reiche, T., and Noorzai, T. (2008). *Verbal communication in children with autism*. Norderstedt: GmbH

Reynolds, J. E., Thornton, A. L., Elliott, C., Williams, J., Lay, B. S., and Licari, M. K. (2015). A systematic review of mirror neuron system function in developmental coordination disorder: imitation, motor imagery, and neuroimaging evidence. *Research in developmental disabilities*, 47, 234-283.

Richards, S. B. (2018). *Single Subject Research: Applications in Educational Settings*. Boston, MA; Cengage Learning.

Rizzolatti, G., and Fabbri-Destro, M. (2010). Mirror neurons: from discovery to autism. *Experimental brain research*, 200(3-4), 223-237.

Rizzolatti, G., Fogassi, L., and Gallese, V. (2006). Mirrors in the mind. *Scientific American*, 295(5), 54-61.

- Rogers, S. J. (2006). Studies of imitation in early infancy: Findings and theories. In S. J. Rogers, and J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: autism and typical development* (pp. 3-27). New York, NY: Guilford Press
- Rogers, S. J., Cook, I., and Meryl, A. (2005). Imitation and play in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, and D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorder* (pp. 382-405). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., and Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of child psychology and psychiatry*, 44(5), 763-781.
- Rossetti, L. M. (2001). *Communication intervention: Birth to three* (2nd ed.). Australia: Singular Thomson Learning.
- Rovee-Collier, C., and Barr, R. (2010). Infant learning and memory. In G. Bremner and T. Wachs (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 271-295). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Rush, D. D., M'lisa, L. S., and Hanft, B. E. (2003). Coaching families and colleagues: A process for collaboration in natural settings. *Infants & Young Children*, 16(1), 33-47.
- Russon, A., Mitchell, R., Lefebvre, L., and Abravanel, E. (1998). The comparative evolution of imitation. In J. Langer and M. Killen (Eds.), *Piaget, evolution and intelligence* (pp. 103-143), Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Rutter, M. (1985). Infantile autism. In D. Shaffer, A. Ehrhardt and L. Greenhill (Eds.), *The clinical guide to child psychiatry* (pp. 49-78). New York: Free Press.
- Ryan, C. S., and Hemmes, N. S. (2005). Post-training discrete-trial teaching performance by instructors of young children with autism in early intensive behavioral intervention. *The Behavior Analyst Today*, 6(1), 1.

- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Salkind, N. J. (2004). *An introduction to theories of human development*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Schlinger, H. D. (1995). *A behavior analytic view of child development*. New York: Plenum Press
- Schwartz, I. S., Garfinkle, A. N., Joseph, G., and McBride, B. (1998). Communication and language disorders. In P. Howlin (Ed.), *Behavioral approaches to problems in childhood* (pp. 95-114). London: Mac Keith Press
- Schwier, C., Van Maanen, C., Carpenter, M., and Tomasello, M. (2006). Rational imitation in 12-month-old infants. *Infancy*, 10(3), 303-311.
- Shaffer, D. R. (2005). *Social and personality development*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth
- Shelden, M. L., and Rush, D. D. (2010). A primary –coach approach to teaming and supporting families in early childhood intervention. In R. A. McWilliam (Ed.). *Working with families of young children with special needs* (pp. 175-203). New York, NY: Guilford Press.
- Smith, T., Buch, G. A., and Gamby, T. E. (2000). Parent-directed, intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *Research in developmental disabilities*, 21(4), 297-309.
- Steinman, W. M. (1970). Generalized imitation and the discrimination hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 10(1), 79-99.
- Stone, W. L., Lemanek, K. L., Fishel, P. T., Fernandez, M. C., and Altemeier, W. A. (1990). Play and imitation skills in the diagnosis of autism in young children. *Pediatrics*, 86(2), 267-272.

- Stone, W. L., Ousley, O. Y., and Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object?. *Journal of abnormal child psychology*, 25(6), 475-485.
- Subiaul, F., Cantlon, J. F., Holloway, R. L., and Terrace, H. S. (2004). Cognitive imitation in Rhesus macaques. *Science*, 305(5682), 407-410.
- Sucuoğlu, B. (2014a). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirmesi. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (3. Baskı, s. 45-77). Ankara: Vize Yayıncılık
- Sucuoğlu, B. (2014b). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (3. Baskı, s. 181-237). Ankara: Vize Yayıncılık
- Sucuoğlu, B., Diken, İ.H., Demir, Ş., Ünlü, E. ve Şen, A. (2010). *Özel eğitim terimler sözlüğü*. Ankara: Maya Akademi
- Şahin, S., Işıtan, S. ve Gündüz, S. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri. N. Baykoç (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (3. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap
- Şahin, F. ve Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2, 275-294.
- Şen, B., Atasoy, F. ve Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *XII. Akademik Bilişim Konferansı*. Muğla
- Tarbox R. S. F., and Najdowski A. C. (2008). Discrete trial training as a teaching paradigm. In Luiselli J. K., Russo D. C., Christian W. P., Wilczynski M. (Eds.), *Effective practices for children with autism* (pp. 181-194). New York, NY: Oxford University Press

- Taylor, J. P. (2014). Teaching reciprocal imitation training to parents of children with autism spectrum disorders (ASD) through combined internet based and in vivo instruction (Doctoral dissertation). Proquest.
- Teeters-Myers, C., Case-Smith, J., and Cason, J. (2013). Early intervention. In J. Case-Smith, and J. C. O'Brien (Ed.) *Occupational therapy for children* (7th Eds., pp. 636-651). Canada: Elsevier Health Sciences.
- Tekin, E. (1999). Yanlırsız öğretim yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03).
- Tekin-İftar, E. (2008). Davranış değişikliği ve öğretimde kalıcılık ve genelleme sağlama. E. Tekin-İftar (Ed.) Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi içinde (s. 215-235). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikoloji Derneği.
- Tekin-İftar, E. ve Değirmenci, H. D. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretilimi. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimi* içinde (3. Baskı s. 265-319). Ankara: Vize
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlırsız öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Vize
- Tekin-İftar, E. ve Kutlu, M. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların aileleri: Aileleri anlama ve birliği kurma. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimi* içinde (3. Baskı s. 523-554). Ankara: Vize
- Tereshko, L., MacDonald, R., and Ahearn, W. H. (2010). Strategies for teaching children with autism to imitate response chains using video modeling. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 479-489.

- Topbaş, S. ve Maviş, İ. (2015). Edimbilgisi gelişimi. S. Topbaş (Ed.) *Dil ve kavram gelişimi* içinde (6. Baskı, s. 149-169). Ankara: Kök Yayıncılık
- Towle, P. O. B. (2013). *The early identification of autism spectrum disorders: A visual guide*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Töret, G. (2016). Karşılıklı taklit eğitiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların taklit becerileri üzerinde etkililiğinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Töret, G. ve Özmen, E. R. (2014). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 51-66.
- Töret, G. ve Özmen, R. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Karşılıklı Taklit Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 377-394
- Turan, F. ve Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 111- 116.
- Uğiris, I. C. (1984). Imitation in infancy: Its interpersonal aspects. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota symposia on child psychology: Vol. 17. Parent-child interactions and parent-child relations in child development* (pp. 1–32). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ünlü, E. (2012). Anne-babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayırık denemelerle öğretim programının (ADÖSEP) etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Varol, N. (2006). *Aile Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Kök

- Vismara, L.A., McCormick, C., Young, G.S., Nadhan, A., and Monlux, K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 43:12. Doi: 10.1007/s10803-013-1841-8
- Vismara, L. A., and Rogers, S. J. (2010). Behavioral treatments in autism spectrum disorder: what do we know?. *Annual review of clinical psychology*, 6, 447-468.
- Vismara, L.A, Young, G.S., and Rogers, S.J. (2012). Telehealth for expanding the reach of early autism training to parents. *Autism Research and Treatment*. Vol. 2012. doi:10.1155/2012/121878
- Volkmar, F. R., and Wiesner, L. A. (2009). *A practical guide to autism: What every parent, family member, and teacher needs to know*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Vuran, S. ve Olçay-Gül, S. (2013). Video modelle öğretim. S. Vuran (Ed.) *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için. Öğretmen adayları ve öğretmenler için içinde* (2. Baskı, s. 119-130). Ankara: Vize
- Wainer, A. L. (2014). Increasing the dissemination of an evidence-based ASD intervention via a telehealth parent training program. *Theses and Dissertations*. Michigan State University.
- Wainer, A. L., and Ingersoll, B. R. (2013). Disseminating ASD interventions: A pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-14.
- Wainer, A. L., and Ingersoll, B. R. (2015). Increasing access to an ASD imitation intervention via a telehealth parent training program. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(12), 3877.
- Walton, K. M., and Ingersoll, B. R. (2012). Evaluation of a sibling-mediated imitation intervention for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), 241-253.

- Walsh, M., & Wiggins, L. (2003). *Introduction to research*. Cheltenham: Nelson Thornes
- Wang, M., Kim, J., Detar-Smith, W., and Singer, G. H. S. (2016). Evidence-based practices for supporting families of children with autism. In M. Wang, and G. H. S. Singer (Eds.), *Supporting families of children with developmental disabilities: Evidence-based and emerging practices* (pp. 155-205). New York, NY: Oxford University Press
- Warreyn, P., and Roeyers, H. (2007). Early social-communicative abilities in preschoolers with autism spectrum disorders: A state of affairs. In P. C. Carlisle (Ed.), *Progress in autism research* (pp. 61-100). New York: Nova Science Publishers.
- WEAP (2006). Wisconsin Early Learning Measure. <https://www.wiautism.com>
- Weiss, M. J. (1999). Differential rates of skill acquisition and outcomes of early intensive behavioral intervention for autism. *Behavioral Interventions*, 14(1), 3-22.
- Weiss, M. J., LaRue, R. H., and Newcomer, A. (2009). Social Skills and Autism: Understanding and Addressing the Deficits. En J. L. Matson (Ed.), *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders* (pp. 129-144). New York: Springer.
- Whitman, T. L., and DeWitt, N. (2011). *Key learning skills for children with autism spectrum disorders: A blueprint for life*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Whitman, T. L., and Ekas, N. V. (2008). Theory and research on autism: Do we need a new approach to thinking about and studying this disorder? *International Review of Research in Mental Retardation*. 35, 1-41.
- Wilczynski, S., Fisher, L., Sutro, L., Bass, J., Mudgal, D., Zeiger, V., Christian, L., and Logue, J. (2011). Evidence-based practice and autism spectrum disorders. In M. A. Bray and T. J. Kehle (Eds.). *The Oxford Handbook of School Psychology* (pp. 567-593). New York: Oxford UP



- Williams, J. H., Whiten, A., and Singh, T. (2004). A systematic review of action imitation in autistic spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(3), 285-299.
- Williams, J. H., Whiten, A., Suddendorf, T., and Perrett, D. I. (2001). Imitation, mirror neurons and autism. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 25(4), 287-295.
- Wilson, R. (2014). *Neuroscience for counsellors: Practical applications for counsellors, therapists and mental health practitioners*. London, UK: Jessica Kingsley
- Windsor, J., Reichle, J., and Mahowald, M. C. (2009). Communication disorders. In C. H. Zeanah, Jr. (Ed.). *Handbook of infant mental health* (3rd Eds., pp. 318-331) New York: Guilford Press
- Wu, C. C., and Chiang, C. H. (2014). The developmental sequence of social-communicative skills in young children with autism: A longitudinal study. *Autism*, 18(4), 385-392.
- Yakos, J. (2014). Social. In D. Granpeesheh, J. Tarbox, and A. C. Nadowski (Eds.). *Evidence-based behavioral intervention for children with autism: The CARD Model* (pp. 288-315). New York: Elsevier.
- Yıldırım, M. (2012). Kuruma dayalı aile eğitim programlarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okul başarılarına etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6th Ed). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz-Irmak, T., Tekinsav-Sütçü, S., Aydın, A. ve Sorias, O. (2007). Otizm davranış kontrol listesinin (ABC) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Genç Sağlık Dergisi*, 14(1), 13-23.

Yoder, P. J., and Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6).

Yücel, G. ve Cavkaytar, A. (2007). The effectiveness of a parent education programme offered through distance education about independent autistic children education centre (IACEC). *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(1).

Zaghlawan, H. (2011). A parent-implemented intervention to improve spontaneous imitation by young children with autism. Urbana, Illinois, ABD. UMI-Dissertation Publishing by Proquest.

**EKLER**

- EK-1. Aile bilgilendirme yazısı
- EK-2. Aile tanıma kartı
- EK-3. Video kaydı izin yazısı
- EK-4. Katılımcı Bilgilendirme ve Onam Formu
- EK-5. Aile Eğitim Programı İçeriği
- EK-6. Aile Eğitim Programı El Kitabı
- EK-7. Teknoloji Eğitimi El Kitabı
- EK-8. Sunular
- EK-9. Oturum sonu değerlendirme testleri
- EK-10. ADÖ uygulama yönergesi
- EK-11. Örnek videolar için hazırlanmış olan senaryolar
- EK-12. Temel Taklit Becerileri Kontrol Listesi
- EK-13. Taklit Becerileri Değerlendirme Aracı (TBDA)
- EK-14. Anne-Babaların ADÖ sunma davranışları ve Ayrık Denemelerle Öğretim Değerlendirme Formu (ADÖDF)
- EK-15. Teknoloji Eğitimi Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı
- EK-16. Anne Başlama Düzeyi Belirleme Formu
- EK-17. Kontrollü Olay Kaydı Formu
- EK-18. ADÖ Veri Kayıt Formu
- EK-19. Ayrık Denemelerle Öğretim Uygulama Güvenirliği Formları
- EK-20. Öğretim Öncesi ve Sonrası Gözlemcilerarası Güvenirlik Formu
- EK-21. Koçluk Oturumu Geri Bildirim Formu
- EK-22. Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları
- EK-23. Örnek Videolara Ait Görseller
- EK-24. Uygulama Oturumlarına Ait Görseller

## EK-1. Aile Bilgilendirme Yazısı

### Sevgili anneler ve babalar,

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklar pek çok alanda sınırlılık yaşamaktadırlar. Sizlerin de kendi çocuklarınızda gözlemlediğiniz gibi dil ve iletişim, duyguları anlama veya ifade etme, sosyal etkileşim veya akranlarıyla oyun oynama gibi becerilerde yetersizlikleri bulunmaktadır. Sözü edilen alanlarda



yetersizlik yaşanmasının en önemli nedenlerinden biri otizmlili çocukların taklit becerilerini sergileyememeleridir. Tipik gelişim gösteren çocuklar yeni bilgileri ve çevreleriyle sosyalleşmeyi taklit yoluyla öğrenebilirken, otizmlili çocuklar bunu gerçekleştirememektedirler. Bu durum çocuklarınızın yoğun bir eğitim desteğine gereksinim duymalarına neden olmaktadır. Çocuklarınız için gereken desteği öğretmenler ve uzmanların sağlamasının yanında, onlarla her zaman bir arada bulunan, onları en iyi tanıyan siz ebeveynlerin vermesi, onların gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Buradan yola çıkarak, çocuğunuzun taklit becerilerini öğrenebilmelerine aracı olabilmeniz için bir aile eğitim programı geliştirilmiştir.

Program internet aracılığı ile uzaktan eğitim şeklinde planlanmıştır. Eğitim süresince sizlere, beceri öğretiminde uzun yıllardır kullanılan, Uygulamalı Davranış Analizine (UDA) dayalı ve bilimsel dayanaklı bir uygulama olan “Ayrık Denemelerle Öğretim” yönteminin uygulamasına ilişkin eğitim ve destek verilecektir. Eğitim, programa katılan tüm ebeveynler için sekiz oturum şeklinde planlanmıştır ve Skype üzerinden video konferans yoluyla birebir olarak yürütülecektir.

Aile eğitim programı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nden Doç. Dr. İlknur Çifci Tekinarslan danışmanlığında ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde öğretim görevlisi olarak görev yapan Mine Kızır tarafından yürütülecektir. Eğitim süresince video kayıtları alınacak ve sonuçlar analiz edilerek doktora tezi olarak sunulacaktır.

### Aile eğitim programına katılabilmek için aranan şartlar

#### Ebeveynler:

1. Araştırmaya katılmak için gönüllü olmak.
2. Bilgisayar, internet ve video çekim yapabilecek (telefon gibi) cihazları kullanabilmek.

#### Çocuklar:

1. 24-72 ay arasında Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış olmak.
2. Taklit becerilerini sergileyememek (biri yaptığında alkış yapamama, bay bay yapamama, öpücük atamama, zıplamama, işaret etmeme, top atmama, araba sürmeme vb. gibi taklit davranışları)

Mine KIZIR

Doç. Dr. İlknur Çifci Tekinarslan

E-mail: [minekizir@mu.edu.tr](mailto:minekizir@mu.edu.tr)

Tel: -----

**EK-2. Aile Tanıma Kartı**

<b>AİLE TANIMA KARTI</b>	
<b>Katılımcı Annenin:</b>	
Adı Soyadı	
Yaşı	
Eğitim Durumu	
Mesleği	
Medeni Hali	
Çocuk Sayısı	
Aile Eğitimi Alma Durumu	( ) Evet ( ) Hayır Evet ise açıklayınız: Tarihi ve Süresi:  Alınan Kurum:  Konusu:
<b>Katılımcı Çocuğun</b>	
Adı Soyadı	
Doğum Tarihi	
Tanı Alma Yaşı	
Eğitim Alma Durumu	( ) Evet ( ) Hayır Evet ise açıklayınız: Eğitime başladığı yaş: Eğitim Aldığı Kurumlar:  Eğitmenlerin Uzmanlık Alanları:  Haftalık Aldığı Eğitim Süresi:
<b>Baba Bilgileri</b>	
Adı Soyadı	
Yaşı	
Eğitim Düzeyi	
Mesleği	
<b>Kardeş Bilgileri</b>	
Kardeş Durumu	( ) Var ( ) Yok
Kardeş Sayısı	
Cinsiyet	
Eğitim Durumu	
Engel Durumu	

### Ek-3. Video Kaydı İzin Yazısı

Sayın Veli,

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların aileleri için bilimsel bir çalışma yürütülmektedir. Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak görev yapmakta olan ve aynı zamanda doktora öğrenimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda sürdüren Mine Kızır'ın Doktora Tezi olarak Doç. Dr. İlknur Çifci Tekinarslan danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırma kapsamında ailelere bir eğitim programı geliştirilmiştir. Eğitim programı içerisinde çeşitli videolar izlenmesi gerekmektedir. Söz konusu çalışmada öğretim etkinlikleri esnasında kullanılmak üzere çocuğunuzun görüntüleri kullanılacaktır. Araştırma süresince, video kayıtları sadece bilimsel amaçlı öğretim materyali olarak kullanılacaktır. Söz konusu görüntülere araştırmaya katılan aileler, araştırmacı Mine Kızır, danışman Doç. Dr. İlknur Çifci Tekinarslan, Tez İzleme Komisyonu üyeleri Prof. Dr. Funda Acarlar, Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış ve güvenilirlik verilerinin sağlanması için alan uzmanlarından Arş. Gör. Şerife Gezer Demirdağlı, Uzm. Ali Kaymak ve Özel Eğitim Uzmanı Gülsüm Elif Çorbacı Serin erişebileceklerdir. Araştırma bitirildiğinde isterseniz sonuçlar hakkında size bilgi verilecektir.

Gerekli olduğu durumlarda araştırmacılara 0 (532) 761 69 75, 0 (252) 211 1761 ve 0 (374) 254 1000 dahili 1685 numaralı telefonlardan ulaşabilirsiniz. Ayrıca bu araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından takip edilmektedir. Dolayısıyla araştırmayla ilgili herhangi bir zarara uğradığınızda veya bir şikâyetiniz olduğunda Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Hamit Coşkun'a (Tel: 0 374 254 13 10) bildirebilirsiniz.

Sayın veli, otizimli çocuğa sahip olan diğer ailelerin bilinçlenmesine yardımcı olduğunuz ve araştırmaya sağladığınız katkı için çok teşekkür ederiz.

Danışman  
Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Araştırmacı  
Mine KIZIR

Sayın Araştırmacı,

Çocuğumun görüntülerinin yukarıda belirtilen bilgiler dahilinde araştırma kapsamında kullanılmasına izin veriyorum.

...../...../2018

Öğrenci Velisi Adı Soyadı:

İmza:

#### **EK-4. Katılımcı Bilgilendirme ve Onam Formu**

### **ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI KATILIMCI BİLGİLENDİRME FORMU**

“Ayrık Denemelerle Öğretimin Çevrimiçi Sunulan Aile Eğitim Programıyla Kazanımının İncelenmesi” isimli araştırma, sizin çocuğunuza temel taklit becerilerini öğretebilmeniz yanı sıra diğer becerileri de öğretmenize yardımcı olabilmemiz için uygulanacak olan bilimsel bir çalışmadır. Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde öğretim görevlisi olarak görev yapmakta olan ve aynı zamanda doktora öğrenimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda sürdüren Mine Kızır’ın Doktora Tezi olarak Doç. Dr. İlknur Çifci Tekinarslan danışmanlığında yürütülmektedir. Gerekli olduğu durumlarda araştırmacılara 0 (252) 211 1761 ve 0 (374) 254 1000 dahili 1685 numaralı telefonlardan ulaşabilirsiniz.

Bir tez araştırmasına davet edildiniz. Davet edildiğiniz bu araştırma, sizin çocuğunuza temel taklit becerilerini öğretebilmenize yardımcı olabilecek “Ayrık Denemelerle Öğretim” yöntemini kullanabilmenizi hedeflemektedir. Bu amaçla size, her biri 45 dakikalık beş öğretim oturumu ve üç koçluk oturumu, toplamda sekiz oturumdan oluşan çevrimiçi sunulan bir aile eğitim programı geliştirilmiştir. Sizinle birlikte yapacağımız öğretim ve koçluk oturumları internet aracılığıyla iletişim kurmamıza olanak sağlayan Skype programı aracılığıyla gerçekleştirilecektir. Öğretimler sizin uygun olduğunuz zamanlar dikkate alınarak programlanacaktır. Öğretimler birebir olarak gerçekleşecektir.

Araştırma kapsamında, toplamda üç anne ve çocuğuyla çalışılacaktır. Sizleri araştırmaya davet etmemizin sebebi, çocuğunuzun taklit becerilerini öğrenmeye gereksinim duymasıdır. Bunun yanı sıra çocuğunuzun gelişimine katkı sağlayacak, ev ortamında uygulayabileceğiniz bir programa ilişkin daha önce bir aile eğitimi almamış olmanızdır.

Sayın katılımcı, bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. İsteddiğiniz takdirde katılmak mecburiyetiniz bulunmamaktadır. İsteddiğiniz sürece ve herhangi bir gerekçe göstermeden araştırmadan ayrılma hakkına sahiptir. Böyle bir durumda herhangi bir olumsuz durum yaşamayacak veya bir cezaya maruz kalmayacaksınız. Konuya ilişkin haklarınızı “Katılımcı Gönüllüleri Hakları” başlığında veya [http://odu.edu.tr/dosyalar/etikkurullar/klinik/dosyalar/Gonullu\\_Katilimcilarin\\_Haklari.pdf](http://odu.edu.tr/dosyalar/etikkurullar/klinik/dosyalar/Gonullu_Katilimcilarin_Haklari.pdf) internet adresini ziyaret ederek daha kapsamlı öğrenebilirsiniz.

Araştırmaya katılımcı olmanız durumunda hem sizin hem de çocuğunuzun yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonrasında siz, çocuğunuzun akademik, sosyal ve iletişim gibi alanlarda gelişimine ev ortamınızda katkı sağlayabileceğiniz bir öğretim yöntemini kullanmayı öğreneceksiniz. Çocuğunuz ise öğrendiğiniz yöntemi uygulamanızın sonucunda daha hızlı bir şekilde ilerleme gösterebilecektir. Araştırmaya katılmanız durumunda, yapılacak olan uygulamalar herhangi bir risk taşımayacak size ve çocuğunuza, psikolojik, fiziksel, duygusal, ekonomik ve sosyal olarak herhangi bir zarara veya rahatsızlığa neden olmayacaktır. Ayrıca araştırma kapsamında sizden hiçbir zaman ve herhangi bir gerekçe ile ücret ödemeniz talep edilmeyecektir.

Araştırma süresince sizinle yapacağımız görüşmeler, yazılı dokümanlar ve video kayıtları gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Tezin raporlama sürecinde hem sizin hem de çocuğunuzun isminin yerine kod isimler kullanılacaktır. Söz konusu verilere sadece Tez İzleme Komisyonu üyeleri Prof. Dr. Funda Acarlar, Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış ve geçerlik ve güvenilirlik verilerinin sağlanması için alan uzmanlarından Arş. Gör. Şerife Gezer Demirdağlı, Uzm. Ali Kaymak, Özel Eğt. Uzm. Gülnihal Sultan Ballıoğlu ve Özel Eğt. Uzm. Gülsüm Elif Çorbacı Serin erişebileceklerdir. Araştırma bitirildiğinde sonuçlar hakkında size bilgi verilecektir. Bunun yanı sıra araştırma sonuçları yine kimliğiniz gizli tutulması şartıyla doktora tezi ve bilimsel makale olarak yayınlanacaktır.

Araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından takip edilmektedir. Dolayısıyla araştırmayla ilgili herhangi bir zarara uğradığınızda veya bir şikâyetiniz olduğunda Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Hamit Coşkun'a (Tel: 0 374 254 13 10) bildirebilirsiniz. Ayrıca yukarıda iletişim bilgileri yer alan araştırmacılara da ulaşabilirsiniz.

Sayın katılımcı, araştırmaya sağlamış olduğunuz katkı için çok teşekkür ederiz.

Danışman  
Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Araştırmacı  
Mine KİZİR



### ONAM FORMU (Araştırmacı nüshası)

**Araştırmanın Adı:** Ayrık Denemelerle Öğretimin Çevrimiçi Sunulan Aile Eğitim Programıyla Kazanımının İncelenmesi

	Evet	Hayır
Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yukarıdaki soruların yanıtları size kim tarafından açıklandı? <i>Lütfen ismini yazınız....</i>		

İmza:

Adı / Soyadı:

Tarih:

### ONAM FORMU (Katılımcı nüshası)

**Araştırmanın Adı:** Ayrık Denemelerle Öğretimin Çevrimiçi Sunulan Aile Eğitim Programıyla Kazanımının İncelenmesi

	Evet	Hayır
Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yukarıdaki soruların yanıtları size kim tarafından açıklandı? <i>Lütfen ismini yazınız....</i>		

İmza:

Adı / Soyadı:

Tarih:

## EK-5. Aile Eğitim Programının İçeriği

### ÇEVİRİMİÇİ SUNULAN AİLE EĞİTİM PROGRAMI

#### I. BÖLÜM

#### 1. OTURUMUN İÇERİĞİ

#### OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

- **Anneyle selamlaşma.**

Merhaba. Nasılsınız?

- **Program hakkında bilgi verme.**

Çocuğunuzun taklit becerilerini öğrenmesine yardımcı olabilmeniz için bir aile eğitim programı geliştirilmiştir. Çevrimiçi sunulan aile eğitim programı iki bölüm halinde hazırlanmıştır. Bunlardan ilki teorik bilgilerin verildiği bilgi aktarımı bölümüdür. İkinci bölüm ise koçluk oturumlarından oluşmaktadır. İlk bölüm 5 oturum ikinci bölüm 3 oturum olacak şekilde planlanmıştır.

- **Annenin sorularını cevaplama.**

Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

- **Anneye oturumda yapılacakları özetleme.**

Sevgili anne bu oturumda size Otizm Spektrum Bozukluğu hakkında genel bilgilerin aktarımı yapılacaktır. Bu konu için hazırlanmış olan sunumu ve videoları birlikte paylaşacağız. Oturum süresince sormak istediğiniz, tekrar etmemi veya açıklamamı istediğiniz bir konu olursa lütfen belirtiniz.

- **Anneye aktarılacak konuların sunumunun yapılması:**

- OSB nedir?
- OSB'nin yaygınlığı ve nedenleri nelerdir?
- OSB nasıl tanılanmaktadır?
- OSB olan çocukların ortak özellikleri nelerdir? (Özelliklerini anlatan video örneği- Mary and Max filminden alıntı)
- OSB olan çocukların yetersizlik yaşadıkları alanlar nelerdir?
- OSB olan çocukların eğitimleri nasıl olmalıdır?

- **Annenin konuya ilişkin sorularını cevaplama.**

Sayın anne, OSB ile ilgili sunumu bitirdik. Tekrar etmemi veya açıklamamı istediğiniz bölümler var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

- **Ev ödevi verilmesi**

Sevgili anne, sonraki dersimize kadar sizden, aşağıda belirtilen ödevi yapmanızı rica ediyoruz.

**Ev Ödevi:** OSB olan bireylerin özelliklerini göz önünde bulundurarak çocuğunuzun özelliklerini yazınız. Bu özellikleri aşağıdaki beceri alanlarına göre yazmanızı rica ederiz.

Adı Soyadı:

Tarih:

- Dil özellikleri: .....
- Sosyal özellikleri: .....
- Davranış özellikleri: .....
- Duyusal özellikleri: .....

- **Oturumun sonlandırılması**

Sevgili anneler, birinci oturumun sonuna geldik. Bu oturumda çocuklarımızın tanısına ilişkin genel bir bilgiye sahip olmanız için gayret gösterdik. Katılımınız için çok teşekkür ederiz. OSB hakkında size vermiş olduğumuz bilginin ne düzeyde edinildiğini değerlendirebilmemiz için sizlere bir test hazırladık. Bu test Google Drive depolama alanına yüklenmiştir. Lütfen oturum bittiğinde testi çözerek tekrar yükleyiniz.

Şimdiden teşekkür ederiz.

**Değerlendirme:** Annelere, bilgi aktarımı yapılan ilk dört öğretim oturumunun ardından bir değerlendirme testi verilecektir. Test 10 sorudan oluşacak ve sorular oturumlarda sunulan bilgilerin edinilme düzeyini değerlendirmeyi amaçlayacaktır. Araştırmacı testi değerlendirecek ve % 90 başarı sağlayan anne diğer oturuma geçecektir. Belirlenen ölçüt karşılanamadığında oturum gerekli sayıda tekrarlanacaktır.

Öğretim oturumlarının sonucunda yüz hareketlerinin, nesneli büyük kas hareketlerinin ve küçük kas hareketlerinin öğretimine ilişkin örnek eğitim videoları izlenecektir. Bu amaçla, temel taklit becerilerinin her bir basamağı için bir adet örnek video hazırlanmıştır. Her bir video senaryosu ADÖ uygulamasının aşamaları doğru kullanımını içerecek şekilde

düzenlenmiştir. Videolarda çalışılan beceri değişiklik göstermektedir. Hazırlanan videolardan üçü öğretim oturumunda izlenirken bir tanesi değerlendirme amacıyla kullanılacaktır. Videoların izlenmesi sürecinde video değerlendirme formu dikkate alınarak annelerle birlikte izlenen eğitimle ilgili tartışmalara yer verilecektir. Bu sayede annelere videoyu değerlendirmeye ilişkin model olunacaktır. Video izleme oturumunun sonunda anneleri değerlendirmek amacıyla, nesneli büyük kas hareketlerinin öğretimini konu alan örnek video ve videoyu değerlendirme formu verilecektir. Anneler videoyu izleyerek formu dolduracaklardır. Böylece annelerin ADÖ uygulama basamakları ve süreci hakkında bilgi düzeyleri ölçülmüş olacaktır.



## I. BÖLÜM/2.OTURUMUN İÇERİĞİ

### TAKLİT

- **Anneyle selamlaşma.**

Merhaba. Nasılsınız?

- **Bir önceki dersle ilgili kısa bir hatırlatma yapma.**

Geçen ders sizinle birlikte Otizm Spektrum Bozukluğu hakkında bir oturum yapmıştık. Birinci oturumda çocuğunuzu ve özelliklerini tanımanız için gayret gösterilmiştir.

- **Annenin sorularını cevaplama.**

Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

- **Ev ödevini kontrol etme ve ödevle ilgili tartışma.**

Birinci dersin sonunda sizden ev ödevi olarak çocuğunuzun özellikleri beceri alanlarını dikkate alarak yazmanızı istemiştik. Ödevle ilgili sormak istediğiniz bir şey var mı? Ödeviniz genel olarak iyi hazırlanmış. Ödevin ..... bölümünü oldukça iyi hazırlamışsınız. Ödevin ..... bölümünde sınırlı bir cevap verdiğinizi görüyorum. Bu bölümü nasıl yapsanız daha iyi olurdu? Gelin birlikte gözden geçirelim. Gayretiniz için teşekkür ederim.

- **Anneye oturumda yapılacakları özetleme.**

Sevgili anne bu oturumda size taklit becerileri hakkında bilgi aktarımı yapılacaktır. Bu konu için hazırlanmış olan sunumu ve videoları birlikte paylaşacağız. Oturum süresince sormak istediğiniz, tekrar etmemi veya açıklamamı istediğiniz bir konu olursa lütfen belirtiniz.

- **Anneye aktarılacak konuların sunumunun yapılması:**

- Taklit nedir?
- Taklidin işlevi nedir?
- Taklidin türleri nelerdir?
- Taklit becerilerinin gelişimi nasıldır?
- OSB olan çocuklarda taklit becerilerini öğrenmenin önemi nedir?
- OSB olan çocuklarda taklit becerileri nasıl geliştirilir?
- OSB olan çocuklara taklit becerileri nasıl bir sıralamayla öğretilir?

- **Annenin konuya ilişkin sorularını cevaplama.**

Sayın anne, taklit becerileri ile ilgili sunumu bitirdik. Tekrar etmemi veya açıklamamı istediğiniz bölümler var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

- **Ev ödevi verilmesi**

Sevgili anne, sonraki dersimize kadar sizden, aşağıda belirtilen ödevi yapmanızı rica ediyoruz.

**Ev Ödevi 1:** Temel taklit becerileri için üçer tane etkinlik örneği yazınız.

1. Nesnelere yapılan büyük kas becerileri

- a) .....
- b) .....
- c) .....

2. Nesnesiz yapılan büyük kas hareketleri

- a) .....
- b) .....
- c) .....

3. Küçük kas hareketleri

- a) .....
- b) .....
- c) .....

4. Yüz hareketlerinin taklidi

- a) .....
- b) .....
- c) .....

**Ev Ödevi 2:** Yüz hareketlerine uygun olarak taklit becerilerinin öğretim aşamalarını örneklendirerek yazınız.

Sevgili anneler, ikinci oturumun sonuna geldik. Bu oturumda sizlere taklit becerilerine ilişkin bilgi verilmiştir. Taklit becerileri hakkında vermiş olduğumuz bilginin ne düzeyde edinildiğini değerlendirebilmemiz için sizlere bir test hazırladık. Bu test Google Drive depolama alanına yüklenmiştir. Lütfen oturum bittiğinde testi çözerek tekrar yükleyiniz.

Teşekkür ederiz.

**Değerlendirme:** Taklit becerilerine ilişkin sunulan eğitimin ardından annelere bir değerlendirme testi verilecektir. Test 10 sorudan oluşacak ve sorular 2. oturumda sunulan bilgilerin edinilme düzeyini değerlendirmeyi amaçlayacaktır. Anneler 2. oturum sonrasında testi uygulayarak Google Drive depolama alanına yükleyeceklerdir. Araştırmacı testi değerlendirecek ve %90 başarı sağlayan anne diğer oturuma geçecektir. Belirlenen ölçüt karşılanamadığında oturum gerekli sayıda tekrarlanacaktır.



## I. BÖLÜM/3.OTURUMUN İÇERİĞİ

### AYRIK DENEMELERLE ÖĞRETİME İLİŞKİN GENEL BİLGİLER

- **Anneyle selamlaşma.**

Merhaba. Nasılsınız?

- **Bir önceki dersle ilgili kısa bir hatırlatma yapma.**

Geçen ders sizinle birlikte taklit becerileri hakkında bir oturum yapmıştık. Taklit becerilerinin türleri, OSB olan çocuklar için önemi ve taklit öğretimi gibi konularda bilgi paylaşımı yapmıştık.

- **Annenin sorularını cevaplama.**

Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

- **Ev ödevini kontrol etme ve ödevle ilgili tartışma.**

Önceki dersin sonunda sizden ev ödevi olarak temel taklit becerilerinden etkinlik örnekleri ve nesnesiz yapılan büyük kas becerilerine uygun olarak taklit becerilerinin öğretim aşamalarını örneklendirerek yazmanızı istemiştik. Ödevle ilgili sormak istediğiniz bir şey var mı? Ödeviniz genel olarak iyi hazırlanmış. Ödevin ..... bölümünü oldukça iyi hazırlamışsınız. Ödevin ..... bölümünde cevap vermekte zorlanmış görünüyorsunuz. Bu bölümü nasıl yaparsanız daha iyi olurdu? Gelin birlikte gözden geçirelim. Gayretiniz için teşekkür ederim.

- **Anneye oturumda yapılacakları özetleme.**

Sevgili anne bu oturumda size Ayrik Denemelerle Öğretim yönteminde kullanılan kavramlar hakkında bilgi aktarımı yapılacaktır. Bu konu için hazırlanmış olan sunumu ve videoları birlikte paylaşacağız. Oturum süresince sormak istediğiniz, tekrar etmemi veya açıklamamı istediğiniz bir konu olursa lütfen belirtiniz.

- **Anneye aktarılacak konuların sunumunun yapılması:**

- Ayrik Denemelerle Öğretim (ADÖ) yöntemi nedir?
- ADÖ yöntemi ile hangi beceriler çalışılabilir?
- ADÖ yöntemi içerisinde kullanılan oturum, deneme, hedef uyaran, tepki, yoklama denemesi ve denemeler arası süre kavramları ne anlama gelmektedir?
- ADÖ yönteminde ipucu kullanımı nasıldır?
  - İpucu nedir?
  - İpucu türleri nelerdir? (Video izleme)
  - İpucu kullanımında nelere dikkat edilmelidir?
  - İpucu nasıl silikleştirilir? (Video izleme)
- ADÖ yönteminde pekiştireç kullanımı nasıldır?
  - Pekiştireç nedir?
  - Pekiştireç türleri nelerdir? (Video izleme)
  - Olası pekiştireçler nasıl belirlenir? (Video izleme)



➤ Pekiştireç kullanımında nelere dikkat edilmelidir?

- ***Annenin konuya ilişkin sorularını cevaplama.***

Sayın anne, ADÖ ile ilgili sunumu bitirdik. Tekrar etmemi veya açıklamamı istediğiniz bölümler var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

- ***Ev ödevi verilmesi***

Sevgili anne, sonraki dersimize kadar sizden, aşağıda belirtilen ödevi yapmanızı rica ediyoruz.

**Ev Ödevi:** “Pekiştireç Belirleme Formu”nu kullanarak çocuğunuz için uygun pekiştireçleri belirleyiniz. Değerlendirme sürecini kısaca yazınız.

Pekiştireç Belirleme Süreci:.....

.....

.....

.....

.....

Sevgili anneler, üçüncü oturumun sonuna geldik. Bu oturumda sizlere “Ayrık Denemelerle Öğretim” yöntemi ve kavramlarına ilişkin bilgi verilmiştir. Bu konuda vermiş olduğumuz bilginin ne düzeyde edinildiğini değerlendirebilmemiz için sizlere bir test hazırladık. Bu test Google Drive depolama alanına yüklenmiştir. Lütfen oturum bittiğinde testi çözerek tekrar yükleyiniz. Teşekkür ederiz.

**Değerlendirme:** Yapılan eğitimin ardından annelere bir değerlendirme testi verilecektir. Test 10 sorudan oluşacak ve sorular 3. oturumda sunulan bilgilerin edinilme düzeyini değerlendirmeyi amaçlayacaktır. Anneler 3. oturum sonrasında testi uygulayarak Google Drive depolama alanına yükleyeceklerdir. Araştırmacı testi değerlendirecek ve %90 başarı sağlayan anne diğer oturuma geçecektir. Belirlenen ölçüt karşılanmadığında oturum gerekli sayıda tekrarlanacaktır.

## I. BÖLÜM/4.OTURUMUN İÇERİĞİ

### AYRIK DENEMELERLE ÖĞRETİM

- **Anneyle selamlaşma.**

Merhaba. Nasılsınız?

- **Bir önceki dersle ilgili kısa bir hatırlatma yapma.**

Geçen ders sizinle birlikte Ayrik Denemelerle Öğretim yönteminde kullanılan kavramlar hakkında bir oturum yapmıştık. Deneme, oturum, ipucu, pekiştirme, tepki ve sonuç gibi konularda bilgi paylaşımı yapmıştık.

- **Annenin sorularını cevaplama.**

Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

- **Ev ödevini kontrol etme ve ödevle ilgili tartışma.**

Önceki dersin sonunda sizden ev ödevi olarak çocuğunuz için pekiştireç belirlemenizi ve bunu yazıya dökmenizi istemiştik. Ödevle ilgili sormak istediğiniz bir şey var mı? Ödeviniz genel olarak iyi hazırlanmış. Ödevin ..... bölümünü oldukça iyi hazırlamışsınız. Ödevin ..... bölümünde cevap vermekte zorlanmış görünüyorsunuz. Bu bölümü nasıl yapsanız daha iyi olurdu? Gelin birlikte gözden geçirelim. Gayretiniz için teşekkür ederim.

- **Anneye oturumda yapılacakları özetleme.**

Sevgili anne bu oturumda size Ayrik Denemelerle Öğretim yönteminin uygulama süreci ile ilgili bilgi aktarımı yapılacaktır. Bu konu için hazırlanmış olan sunumu ve videoları birlikte paylaşacağız. Oturum süresince sormak istediğiniz, tekrar etmemi veya açıklamamı istediğiniz bir konu olursa lütfen belirtiniz.

- **Anneye aktarılacak konuların sunumunun yapılması:**

- ADÖ yönteminde öğretime hazırlık nasıl yapılmalıdır? (Video izleme)
- ADÖ yönteminin uygulaması nasıl yapılmaktadır? (Video izleme)
- ADÖ yönteminde veri kaydı nasıl yapılmaktadır? (Video izleme)
- ADÖ yöntemini uygularken nelere dikkat edilmelidir?
- ADÖ yönteminde genelleme nasıl yapılmaktadır?

- **Annenin konuya ilişkin sorularını cevaplama.**

Sayın anne, ADÖ ile ilgili sunumu bitirdik. Tekrar etmemi veya açıklamamı istediğiniz bölümler var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

- **Ev ödevi verilmesi**

Sevgili anne, sonraki dersimize kadar sizden, aşağıda belirtilen ödevi yapmanızı rica ediyoruz.

**Ev Ödevi:** Çocuğunuza uygun örnek bir çalışma planı hazırlayınız.

Sevgili anneler, dördüncü oturumun sonuna geldik. Bu oturumda sizlere “Ayrık Denemelerle Öğretim” yönteminin uygulamasına ilişkin bilgi verilmiştir. Bu konuda vermiş olduğumuz bilginin ne düzeyde edinildiğini değerlendirebilmemiz için sizlere bir test hazırladık. Bu test Google Drive depolama alanına yüklenmiştir. Lütfen oturum bittiğinde testi çözerek tekrar yükleyiniz.

Teşekkür ederiz.

**Değerlendirme:** Yapılan eğitimin ardından annelere bir değerlendirme testi verilecektir. Test 10 sorudan oluşacak ve sorular 4. oturumda sunulan bilgilerin edinilme düzeyini değerlendirmeyi amaçlayacaktır. Anneler oturum sonrasında testi uygulayarak Google Drive depolama alanına yükleyeceklerdir. Araştırmacı testi değerlendirecek ve %90 başarı sağlayan anne diğer oturuma geçecektir. Belirlenen ölçüt karşılanmadığında oturum gerekli sayıda tekrarlanacaktır.

## I. BÖLÜM/5.OTURUMUN İÇERİĞİ

### VIDEO ÖRNEKLERİNİ İZLEME

- **Anneyle selamlaşma.**

Merhaba. Nasılsınız?

- **Bir önceki dersle ilgili kısa bir hatırlatma yapma.**

Geçen ders sizinle birlikte ADÖ yönteminin nasıl yapılacağı ile ilgili bir oturum yapmıştık.

- **Annenin sorularını cevaplama.**

Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

- **Ev ödevini kontrol etme ve ödevle ilgili tartışma.**

Önceki dersin sonunda sizden ev ödevi olarak çocuğunuzla ilgili örnek bir çalışma planı hazırlamanızı istemiştik. Ödevle ilgili sormak istediğiniz bir şey var mı? Ödeviniz genel olarak iyi hazırlanmış. Ödevin ..... bölümünü oldukça iyi hazırlamışsınız. Ödevin ..... bölümünde yardımcı olmam gereken yerler var. Bu bölümü nasıl yapsanız daha iyi olurdu? Gelin birlikte gözden geçirelim. Gayretiniz için teşekkür ederim.

- **Anneye oturumda yapılacakları özetleme.**

Sevgili anne, bu oturumda sizinle birlikte ADÖ yönteminin kullanımı ile ilgili üç örnek video izleyeceğiz. Bu videolardan ilki nesnelere yapılan büyük kas hareketleri öğretiminin yapıldığı bir video. İkinci videoda nesnesiz yapılan büyük kas hareketlerinin öğretimi yapılmıştır. Üçüncü videoda ise küçük kas hareketlerinin taklidi öğretilmiştir. Videoları izlerken bazı yerlerde durdurup sorular sorabilir veya açıklamalar yapabilirim. Aynı şekilde siz de soru sormak istediğinizde durdurmamı söyleyiniz.

- **Anneye videoları izlerken dikkat etmesi gereken noktaları açıklama.**

Sevgili anne, videoları izlerken önemli olan bölümleri daha dikkatli izlemenizi isteyeceğim. Bunlar:

- Eğitiminin öğretime hazırlık için oturma düzenini yapması, materyalleri, eşyaları, veri kayıt formunu düzenlemesi,
- Eğitiminin çocuğu çalışma ortamına çekmek için yaptıkları,
- Eğitiminin çocuğun dikkatini/ilgisini çekmek için yaptıkları,
- Hedef uyararı kullanması,
- İpucu sunma ve silikleştirme,
- Pekiştirme türleri,
- Pekiştirme kullanımı,
- Hata düzeltmesi yapma,
- Yanlış tepkide deneme tekrarı yapma,
- Denemeler arası süreyi bekleme,
- Yoklama denemeleri yapma,
- Verileri kaydetme,
- Grafik çizme

- Yeni beceriye geçiş ölçütünü sayma,
- Oturum sonrası etkinliği yapma,
- **Örnek videoların izlenmesi ve önemli yerlerde durdurarak uygulama üzerine soru-cevap yoluyla tartışma yapma**
  - Video 1: Nesnelere yapılan büyük kas hareketleri
  - Video 2: Nesnesiz yapılan büyük kas hareketleri
  - Video 3: Küçük kas hareketleri
  - Video 4: Yüz hareketleri

Video izleme sürecinde, öğretime hazırlık aşamasında ortamın hazırlanmasına ilişkin uygun yerlerin durdurulması ve sorular yöneltilmesi.

“Sayın anne, videodaki eğitimci masanın üzerindeki neden aldı? Sandalyelerle ne yapıyor? Neden sehpa koydu? İhtiyacı olan tüm araç-gereç yanında mı?”

Video izleme sürecinde, öğretime başlamaya ilişkin uygun yerlerin durdurulması ve sorular yöneltilmesi.

“Sevgili anne, videodaki eğitimci materyalleri neden masanın üzerinde tutmuyor? Öğrenciyi masaya nasıl çağırdı? Öğrencinin dikkatini çekmek için ne yaptı?”

Video izleme sürecinde, öğretim sürecine ilişkin uygun yerlerin durdurulması ve sorular yöneltilmesi.

“Sayın anne, videodaki eğitimci denemeye başlarken çocuğun dikkatini nasıl çekti? Hedef uyarıcı olarak ne yaptı? İpucu olarak ne kullandı? Pekiştirici olarak ne kullandı? Hata düzeltilmesinde ne yaptı? Veri kayıt formuna ne yazdı? Denemeler arası süre ne kadar? Kaç deneme yaptı? Oturumlar arasında hangi etkinliği yaptılar? Öğretim oturumu nasıl sonlandırıldı?”

- **Annelere ev ödevi verme**

Sevgili anneler, sonraki derse kadar aşağıda yazılı olan ödevleri yapmanızı rica ediyoruz.

**Ev Ödevi 1:** Sizler için farklı bir video örneği daha hazırlanarak Google Drive alanına yüklenmiştir. Videoyu izlerken veya izledikten sonra aşağıda bulunan formu doldurarak tekrar Google Drive alanına yükleyiniz.

**Ev Ödevi 2:** Çalışma planı hazırlanması.

- **Değerlendirme**

Annelerin yapmış oldukları ev ödevi aynı zamanda 5. oturumu değerlendirme amacıyla kullanılacaktır.

- ***Oturumu sonlandırma***

Sevgili anneler, bugün sizinle birlikte ADÖ yönteminin uygulamasıyla ilgili üç farklı örnek video izledik. Çocuğunuzla yapacağımız öğretim oturumları için yol gösterici olduklarını umarız. Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Bu oturumdan sonra programın ikinci bölümü olan koçluk oturumlarına geçiyoruz. Sizinle birlikte üç öğretim uygulaması ve buna bağlı üç koçluk oturumu yapacağız. İlk koçluk oturumu için bugün üzerinde çalıştığımız planı kullanacağız. İkinci oturumda kullanılmak üzere bir sonraki derse kadar çocuğunuz için bir çalışma planı hazırlayınız. Bir sonraki derste görüşmek üzere hoş çakalın.



## II. BÖLÜM /KOÇLUK OTURUMLARI

### 6. OTURUMUN İÇERİĞİ

Koçluk oturumları genel olarak üç temel bölümden oluşacaktır. Bunlar: gözlem öncesi, öğretimin gözlenmesi ve gözlem sonrası bölümleridir. Program kapsamında üç koçluk oturumu yapılması planlanmıştır. Oturumların tümünde annelere aynı süreçleri içeren koçluk hizmeti sağlanacaktır.

#### **Gözlem öncesi:**

- ***Annelerle selamlaşma***

Merhaba. Nasılsınız?

- ***Annelere yapılacaklara ilişkin kısa bir bilgi verme***

Sayın anne, eğitim programımızın teorik bilgileri içeren ilk bölümünü tamamlayarak koçluk oturumlarını kapsayan ikinci bölümüne geçmiş bulunuyoruz. Sizinle birlikte üç koçluk oturumu gerçekleştireceğiz. Bu oturumlar kendi içerisinde, gözlem öncesi, öğretim yani gözlem ve gözlem sonrası bölümlerini içerecektir.

Gözlem öncesi bölümde yani siz öğretime başlamadan önce, ilk olarak, hazırlamış olduğunuz çalışma planını birlikte gözden geçireceğiz. Daha sonra öğretim sürecinde kullanacağımız araç-gereci gözden geçireceğiz. Sonrasında ise yapacağımız öğretimle ilgili sorularınıza cevap vermeye çalışacağız. Öğretim oturumlarına başlamadan önce sizi, çocuğunuzu ve çalışma ortamını görebileceğimiz bir noktaya bilgisayar kamerasını yerleştirmeniz gerekmektedir. Böylece öğretim sonrasında tekrar izleme ve üzerinde yorum yapma fırsatı yakalamış olacağız. Ancak başlamadan önce, öğretim öncesi hazırlık, öğretim ve öğretim sonrası yapmanız gerekenleri birlikte gözden geçireceğiz.

Hazır olduğunuzda öğretim oturumlarına başlayacağız. Çocuğunuza öğretim yaptığımız süre boyunca, size herhangi bir müdahale veya yardımda bulunulmayacaktır. Bilgisayar ekranından öğretiminiz gözlenecek ve öğretim bittiğinde üzerinde tartışabilmemiz için kayıt altına alınacaktır.

Öğretim bittiğinde çocuğunuzu güvenli bir yere veya kişiye bırakabilmeniz için ihtiyaç duyacağınız bir süre verilecektir. Bu sürede gözlemi yapılan ve kayıt altına alınan öğretim oturumu izlemeye hazır hale getirilecektir. Gözlem sonrası yapacağımız görüşmeye hazır olduğunuzda sisteme tekrar girerek video konferansa başlanacaktır.

Görüşme sonrasında ilk olarak, yaptığımız öğretimle ilgili düşüncelerinizi paylaşmanız istenecektir. Arkasından size öğretim sürecinde, güçlü olduğunuz ve sınırlılık yaşadığınız bölümlerle ilgili geri bildirim sağlanacaktır. Bu süreçte kayıt altına alınan öğretim oturumu izlenecek, gerekli görülen yerlerde durdurularak yorum yapılacaktır.

- ***Çalışma planını gözden geçirme***

Şimdi gelin sizinle birlikte daha önce ev ödevi olarak hazırlamış olduğunuz çalışma planını gözden geçirelim. Başlamadan önce bu süreçte plan ile ilgili sormak istediğiniz sorular olursa cevaplanacaktır. Ayrıca gerekli görülen durumlarda birlikte karar vererek üzerinde değişiklikler yapabiliriz.

- Çalışmak için belirlenen taklit becerisi çocuğunuz için uygun mudur?
- Oturma düzeni uygun mudur?
- Seçilen materyaller etkinlik için uygun mudur?
- Belirlenen pekiştireçler uygun mudur? Nasıl kullanılacaktır?
- Belirlenen ipucu uygun mudur? Nasıl silikleştirilecektir?
- Planlanan oturum ve deneme sayısı uygun mudur?
- Oturum sonrası etkinlik uygun mudur?

- ***Kullanılacak materyalleri gözden geçirme***

Sayın anne, öğretim oturumunda kullanacağınız materyalleri kameranın görüş açısına getiriniz. Materyalleri seçerken nelere dikkat ettiniz? Materyaller çocuğunuzun ilgisini çeken ve tanıdığı nesnelere midir? Bunun yanı sıra veri kayıt formu, kalem ve pekiştireç kabı hazır mı?

- ***Uygulama yönergesinin gözden geçirilmesi***

Sevgili anne dilerseniz öğretime başlamadan önce sizinle birlikte yapmanız gerekenleri sırası ile gözden geçirelim. Bu amaçla bir uygulama yönergesi hazırlanmıştır. Uygulama yönergesi ekranda açık olacaktır.

- ***Annenin öğretime ilişkin sorularını cevaplama***

Sevgili anne, öğretime başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir şey varsa cevaplandırılacaktır.

- ***Anneyi öğretim yapması için teşvik etme***

Sayın anne, öğretim için oldukça fazla gayret gösterdiğiniz ve başlamak için hazır olduğunuzu düşünüyorum. Dilerseniz öğretim oturumuna başlayabilirsiniz.

### **Öğretimin gözlenmesi:**

Öğretimin gözlenebilmesi için anne bilgisayar kamerasını uygun bir şekilde öğretim ortamı, çocuk ve kendisinin duruşuna göre ayarlayacaktır. Öğretim süresince etkinlik, ekran görüntüsünü kaydetmeye yarayan Camtasia programı aracılığıyla kaydedilecektir.

Öğretim süresince anneye herhangi bir müdahale yapılmayacak sadece gözlem yapılacaktır. Öğretim oturumunun bitmesiyle birlikte anneye gereksinim duyabileceği 5-10 dakikalık bir süre verilecektir. Bu sürede annenin çocuğunu uygun bir yere veya kişiye bırakması beklenecektir. Ayrıca bu sürede araştırmacı kaydedilen ekran görüntüsünü izlemeye hazır hale getirecektir.

### **Gözlem sonrası:**



Sevgili anne, öğretim oturumunu tamamladınız. Şimdi öğretim süreciyle ilgili görüşlerinizi paylaşmanızı rica ediyorum.

- Yaptığınız öğretimle ilgili neler düşünüyorsunuz?
- Öğretim sırasında güçlü olduğunuzu veya iyi yaptığınızı düşündüğünüz bölümler nelerdir?
- Ne yapsanız daha iyi olurdu?
- Desteğe ihtiyaç duyduğunuz anlar oldu mu? Nelerdir?
- Sonraki öğretim için değiştirmeyi düşündüğünüz şeyler var mı? Nelerdir?

Yorumlarınız için teşekkür ederim. Yaptığınız öğretimle ilgili görüşlerimi sizinle paylaşmak istiyorum. Bunun için video kayıtlarını izleyebiliriz.

- Öğretim öncesinde yapmış olduğunuz ..... oldukça başarılıydı. Sizi tebrik ediyorum. Ancak ..... yapmanız gerekirdi. Bu konuların üzerine eğilmelisiniz.
- Öğretim sürecinde ..... çok doğru bir şekilde yerine getirdiniz. Sizi kutluyorum. Ancak ..... yapmanız daha doğru olurdu. Bu konuların üzerinde durmalısınız.
- Öğretim sonrasında ..... çok başarılı bir şekilde gerçekleştirdiniz. Teşekkür ederim. Ancak ..... yapmalıydınız. Bu konuda daha dikkatli olmalısınız.

Öğretim oturumunda yaptığınız uygulamaya ilişkin geri bildirimimiz yazılı olarak da size sunulacaktır. Söz konusu bildirim Google Drive depolama alanına yüklenecektir. İstedığınız zaman gözden geçirebilirsiniz.

Yaptığınız öğretim oturumu için çok teşekkür ederim. Gelin şimdi sizinle birlikte gelecek oturumda yapacağınız etkinliği gözden geçirelim.

- Çalışmak için hangi taklit becerisi çalışılmalıdır?
- Oturma düzeni nasıl olmalıdır?
- Hangi materyaller seçilmelidir?
- Hangi pekiştiriciler kullanılacaktır?
- Hangi ipuçları kullanılacaktır? Nasıl silikleştirilecektir?
- Oturum ve deneme sayısı kaç olacaktır?
- Oturum sonrası hangi etkinlik yapılacaktır?

Sevgili anne ilk koçluk oturumumuzun sonuna geldik. Çalışma azminiz ve gayretiniz için sizi kutlar ve teşekkür ederiz. Değerlendirme yapabilmemiz için uygun olduğunuz en kısa sürede, uygulama yönergesini takip ederek, çocuğunuzla birlikte bir öğretim oturumu yapmanızı rica ediyoruz. Yapacağınız öğretim oturumunu ve oturum için hazırlamış olduğunuz çalışma planını Google Drive alanına yüklemeniz gerekmektedir. Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

**Ev Ödevi:** Çalışma planı hazırlama

**Değerlendirme:** Öğretim oturumu düzenleme

## BÖLÜM II/KOÇLUK OTURUMLARI

### 7. OTURUMUN İÇERİĞİ

#### Gözlem öncesi:

- ***Annelerle selamlaşma***

Merhaba. Nasılsınız?

- ***Annelere yapılacaklara ilişkin kısa bir bilgi verme***

Sayın anne, ilk olarak hazırlamış olduğunuz çalışma planını daha sonra öğretim sürecinde kullanacağınız araç-gereci gözden geçireceğiz. Sonrasında ise yapacağınız öğretimle ilgili varsa sorularınızı sorabilirsiniz. Öğretim oturumlarına başlamadan önce sizi, çocuğunuzu ve çalışma ortamını görebileceğimiz bir noktaya bilgisayar kamerasını yerleştirmeniz gerektiğini unutmayınız. Öğretime başlamadan önce, öğretim öncesi hazırlık, öğretim ve öğretim sonrası yapmanız gerekenleri birlikte gözden geçireceğiz.

Hazır olduğunuzda öğretim oturumlarına başlayacağız. Çocuğunuza öğretim yaptığınız süre boyunca, size herhangi bir müdahale veya yardımda bulunulmayacaktır. Bilgisayar ekranından öğretiminiz gözlenecek ve öğretim bittiğinde üzerinde tartışabilmemiz için kayıt altına alınacaktır.

Öğretim bittiğinde çocuğunuzu güvenli bir yere veya kişiye bırakabilmeniz için ihtiyaç duyacağınız bir süre verilecektir. Bu sürede gözlemi yapılan ve kayıt altına alınan öğretim oturumu izlemeye hazır hale getirilecektir. Gözlem sonrası yapacağımız görüşmeye hazır olduğunuzda sisteme tekrar girerek video konferansa başlanacaktır.

Görüşme sonrasında ilk olarak, yaptığımız öğretimle ilgili düşüncelerinizi paylaşmanız istenecektir. Arkasından size öğretim sürecinde, güçlü olduğunuz ve sınırlılık yaşadığınız bölümlerle ilgili geri bildirim sağlanacaktır. Bu süreçte kayıt altına alınan öğretim oturumu izlenecek, gerekli görülen yerlerde durdurularak yorum yapılacaktır.

- ***Çalışma planını gözden geçirme***

Şimdi gelin sizinle birlikte daha önce ev ödevi olarak hazırlamış olduğunuz çalışma planını gözden geçirelim. Başlamadan önce bu süreçte plan ile ilgili sormak istediğiniz sorular olursa cevaplanacaktır. Ayrıca gerekli görülen durumlarda birlikte karar vererek üzerinde değişiklikler yapabiliriz.

- Çalışmak için belirlenen taklit becerisi çocuğunuz için uygun mudur?
- Oturma düzeni uygun mudur?
- Seçilen materyaller etkinlik için uygun mudur?
- Belirlenen pekiştireçler uygun mudur? Nasıl kullanılacaktır?
- Belirlenen ipucu uygun mudur? Nasıl silikleştirilecektir?
- Planlanan oturum ve deneme sayısı uygun mudur?
- Oturum sonrası etkinlik uygun mudur?

- ***Kullanılacak materyalleri gözden geçirme***

Sayın anne, öğretim oturumunda kullanacağınız materyalleri kameranın görüş açısına getiriniz. Materyalleri seçerken nelere dikkat ettiniz? Materyaller çocuğunuzun ilgisini çeken ve tanıdığı nesnelere midir?

- ***Uygulama yönergesinin gözden geçirilmesi***

Sevgili anne dilerseniz öğretime başlamadan önce sizinle birlikte yapmanız gerekenleri sırası ile gözden geçirelim. Bu amaçla bir uygulama yönergesi hazırlanmıştır. Uygulama yönergesi takip edebilmemiz için ekranda açık olacaktır.

- ***Annenin öğretime ilişkin sorularını cevaplama***

Sevgili anne, öğretime başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir şey varsa cevaplandırılacaktır.

- ***Anneyi öğretim yapması için teşvik etme***

Sayın anne, öğretim için oldukça fazla gayret gösterdiğinizi ve başlamak için hazır olduğunuzu düşünüyorum. Dilerseniz öğretim oturumuna başlayabilirsiniz.

### **Öğretimin gözlenmesi:**

Öğretimin gözlenebilmesi için anne bilgisayar kamerasını uygun bir şekilde öğretim ortamı, çocuk ve kendisinin duruşuna göre ayarlayacaktır. Öğretim süresince etkinlik, ekran görüntüsünü kaydetmeye yarayan Camtasia programı aracılığıyla kaydedilecektir.

Öğretim süresince anneye herhangi bir müdahale yapılmayacak sadece gözlem yapılacaktır. Öğretim oturumunun bitmesiyle birlikte anneye gereksinim duyabileceği 5-10 dakikalık bir süre verilecektir. Bu sürede annenin çocuğunu uygun bir yere veya kişiye bırakması beklenecektir. Ayrıca bu sürede araştırmacı kaydedilen ekran görüntüsünü izlemeye hazır hale getirecektir.

### **Gözlem sonrası:**

Sevgili anne, öğretim oturumunu tamamladınız. Şimdi öğretim süreciyle ilgili görüşlerinizi paylaşmanızı rica ediyorum.

- Yaptığınız öğretimle ilgili neler düşünüyorsunuz?
- Öğretim sırasında güçlü olduğunuzu veya iyi yaptığınızı düşündüğünüz bölümler nelerdir?
- Ne yapsanız daha iyi olurdu?
- Desteğe ihtiyaç duyduğunuz anlar oldu mu? Nelerdir?
- Sonraki öğretim için değiştirmeyi düşündüğünüz şeyler var mı? Nelerdir?

Yorumlarınız için teşekkür ederim. Yaptığımız öğretimle ilgili görüşlerimi sizinle paylaşmak istiyorum. Bunun için video kayıtlarını izleyebiliriz.

- Öğretim öncesinde yapmış olduğunuz ..... oldukça başarılıydı. Sizi tebrik ediyorum. Ancak ..... yapmanız gerekirdi. Bu konuların üzerine eğilmelisiniz.
- Öğretim sürecinde ..... çok doğru bir şekilde yerine getirdiniz. Sizi kutluyorum. Ancak ..... yapmanız daha doğru olurdu. Bu konuların üzerinde durmalısınız.
- Öğretim sonrasında ..... çok başarılı bir şekilde gerçekleştirdiniz. Teşekkür ederim. Ancak ..... yapmalıydınız. Bu konuda daha dikkatli olmalısınız.

Öğretim oturumunda yaptığımız uygulamaya ilişkin geri bildirimimiz yazılı olarak da size sunulacaktır. Söz konusu bildirim Google Drive depolama alanına yüklenecektir. İstedığınız zaman gözden geçirebilirsiniz.

Yaptığımız öğretim oturumu için çok teşekkür ederim. Gelin şimdi sizinle birlikte gelecek oturumda yapacağınız etkinliği gözden geçirelim.

- Çalışmak için hangi taklit becerisi çalışılmalıdır?
- Oturma düzeni nasıl olmalıdır?
- Hangi materyaller seçilmelidir?
- Hangi pekiştirme araçları kullanılacaktır?
- Hangi ipuçları kullanılacaktır? Nasıl silikleştirilecektir?
- Oturum ve deneme sayısı kaç olacaktır?
- Oturum sonrası hangi etkinlik yapılacaktır?

Sevgili anne ikinci koçluk oturumumuzun sonuna geldik. Çalışma azminiz ve gayretiniz için sizi tebrik ederiz. Değerlendirme yapabilmemiz için uygun olduğunuz en kısa sürede, uygulama yönergesini takip ederek, çocuğunuzla birlikte bir öğretim oturumu yapmanızı rica ediyoruz. Yapacağınız öğretim oturumunu ve oturum için hazırlamış olduğunuz çalışma planını Google Drive alanına yüklemeniz gerekmektedir. Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

**Ev Ödevi:** Çalışma planı hazırlama

**Değerlendirme:** Öğretim oturumu düzenleme

## BÖLÜM II/KOÇLUK OTURUMLARI

### 8. OTURUMUN İÇERİĞİ

#### Gözlem öncesi:

- ***Annelerle selamlaşma***

Merhaba. Nasılsınız?

- ***Annelere yapılacaklara ilişkin kısa bir bilgi verme***

Sayın anne, ilk olarak hazırlamış olduğunuz çalışma planını daha sonra öğretim sürecinde kullanacağınız araç-gereci gözden geçireceğiz. Sonrasında ise yapacağınız öğretimle ilgili varsa sorularınızı sorabilirsiniz. Öğretim oturumlarına başlamadan önce sizi, çocuğunuzu ve çalışma ortamını görebileceğimiz bir noktaya bilgisayar kamerasını yerleştirmeniz gerektiğini unutmayınız. Öğretime başlamadan önce, öğretim öncesi hazırlık, öğretim ve öğretim sonrası yapmanız gerekenleri birlikte gözden geçireceğiz.

Hazır olduğunuzda öğretim oturumlarına başlayacağız. Çocuğunuza öğretim yaptığınız süre boyunca, size herhangi bir müdahale veya yardımda bulunulmayacaktır. Bilgisayar ekranından öğretiminiz gözlenecek ve öğretim bittiğinde üzerinde tartışabilmemiz için kayıt altına alınacaktır.

Öğretim bittiğinde çocuğunuzu güvenli bir yere veya kişiye bırakabilmeniz için ihtiyaç duyacağınız bir süre verilecektir. Bu sürede gözlemi yapılan ve kayıt altına alınan öğretim oturumu izlemeye hazır hale getirilecektir. Gözlem sonrası yapacağımız görüşmeye hazır olduğunuzda sisteme tekrar girerek video konferansa başlanacaktır.

Görüşme sonrasında ilk olarak, yaptığınız öğretimle ilgili düşüncelerinizi paylaşmanız istenecektir. Arkasından size öğretim sürecinde, güçlü olduğunuz ve sınırlılık yaşadığınız bölümlerle ilgili geri bildirim sağlanacaktır. Bu süreçte kayıt altına alınan öğretim oturumu izlenecek, gerekli görülen yerlerde durdurularak yorum yapılacaktır.

- ***Çalışma planını gözden geçirme***

Şimdi gelin sizinle birlikte daha önce ev ödevi olarak hazırlamış olduğunuz çalışma planını gözden geçirelim. Başlamadan önce bu süreçte plan ile ilgili sormak istediğiniz sorular olursa cevaplanacaktır. Ayrıca gerekli görülen durumlarda birlikte karar vererek üzerinde değişiklikler yapabiliriz.

- Çalışmak için belirlenen taklit becerisi çocuğunuz için uygun mudur?
- Oturma düzeni uygun mudur?
- Seçilen materyaller etkinlik için uygun mudur?
- Belirlenen pekiştireçler uygun mudur? Nasıl kullanılacaktır?
- Belirlenen ipucu uygun mudur? Nasıl silikleştirilecektir?
- Planlanan oturum ve deneme sayısı uygun mudur?
- Oturum sonrası etkinlik uygun mudur?

- ***Kullanılacak materyalleri gözden geçirme***

Sayın anne, öğretim oturumunda kullanacağınız materyalleri kameranın görüş açısına getiriniz. Materyalleri seçerken nelere dikkat ettiniz? Materyaller çocuğunuzun ilgisini çeken ve tanıdığı nesnelere midir?

- ***Uygulama yönergesinin gözden geçirilmesi***

Sevgili anne dilerseniz öğretime başlamadan önce sizinle birlikte yapmanız gerekenleri sırası ile gözden geçirelim. Bu amaçla bir uygulama yönergesi hazırlanmıştır. Uygulama yönergesi takip edebilmeniz için ekranda açık olacaktır.

- ***Annenin öğretime ilişkin sorularını cevaplama***

Sevgili anne, öğretime başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir şey varsa cevaplandırılacaktır.

- ***Anneyi öğretim yapması için teşvik etme***

Sayın anne, öğretim için oldukça fazla gayret gösterdiğinizi ve başlamak için hazır olduğunuzu düşünüyorum. Dilerseniz öğretim oturumuna başlayabilirsiniz.

### **Öğretimin gözlenmesi:**

Öğretimin gözlenebilmesi için anne bilgisayar kamerasını uygun bir şekilde öğretim ortamı, çocuk ve kendisinin duruşuna göre ayarlayacaktır. Öğretim süresince etkinlik, ekran görüntüsünü kaydetmeye yarayan Camtasia programı aracılığıyla kaydedilecektir.

Öğretim süresince anneye herhangi bir müdahale yapılmayacak sadece gözlem yapılacaktır. Öğretim oturumunun bitmesiyle birlikte anneye gereksinim duyabileceği 5-10 dakikalık bir süre verilecektir. Bu sürede annenin çocuğunu uygun bir yere veya kişiye bırakması beklenecektir. Ayrıca bu sürede araştırmacı kaydedilen ekran görüntüsünü izlemeye hazır hale getirecektir.

### **Gözlem sonrası:**

Sevgili anne, öğretim oturumunu tamamladınız. Şimdi öğretim süreciyle ilgili görüşlerinizi paylaşmanızı rica ediyorum.

- Yaptığınız öğretimle ilgili neler düşünüyorsunuz?
- Öğretim sırasında güçlü olduğunuzu veya iyi yaptığınızı düşündüğünüz bölümler nelerdir?
- Ne yapsanız daha iyi olurdu?
- Desteğe ihtiyaç duyduğunuz anlar oldu mu? Nelerdir?
- Sonraki öğretim için değiştirmeyi düşündüğünüz şeyler var mı? Nelerdir?

Yorumlarınız için teşekkür ederim. Yaptığımız öğretimle ilgili görüşlerimi sizinle paylaşmak istiyorum. Bunun için video kayıtlarını izleyebiliriz.

- Öğretim öncesinde yapmış olduğunuz ..... oldukça başarılıydı. Sizi tebrik ediyorum. Ancak ..... yapmanız gerekirdi. Bu konuların üzerine eğilmelisiniz.
- Öğretim sürecinde ..... çok doğru bir şekilde yerine getirdiniz. Sizi kutluyorum. Ancak ..... yapmanız daha doğru olurdu. Bu konuların üzerinde durmalısınız.
- Öğretim sonrasında ..... çok başarılı bir şekilde gerçekleştirdiniz. Teşekkür ederim. Ancak ..... yapmalıydınız. Bu konuda daha dikkatli olmalısınız.

Öğretim oturumunda yaptığımız uygulamaya ilişkin geri bildirimimiz yazılı olarak da size sunulacaktır. Söz konusu bildirim Google Drive depolama alanına yüklenecektir. İstedığınız zaman gözden geçirebilirsiniz.

Yaptığımız öğretim oturumu için çok teşekkür ederim. Gelin şimdi sizinle birlikte gelecek oturumda yapacağınız etkinliği gözden geçirelim.

- Çalışmak için hangi taklit becerisi çalışılmalıdır?
- Oturma düzeni nasıl olmalıdır?
- Hangi materyaller seçilmelidir?
- Hangi pekiştirme/ler kullanılacaktır?
- Hangi ipuçları kullanılacaktır? Nasıl silikleştirilecektir?
- Oturum ve deneme sayısı kaç olacaktır?
- Oturum sonrası hangi etkinlik yapılacaktır?

Sevgili anne, programımızın sonuna geldik. Oldukça iyi bir ilerleme gösterdiniz. Çalışma azminiz ve gayretiniz için sizi tebrik ederiz. Değerlendirme yapabilmemiz için uygun olduğunuz en kısa sürede, uygulama yönergesini takip ederek, çocuğunuzla birlikte bir öğretim oturumu yapmanızı rica ediyoruz. Yapacağınız öğretim oturumunu ve oturum için hazırlamış olduğunuz çalışma planını Google Drive alanına yüklemeniz gerekmektedir.

Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

**Değerlendirme:** Öğretim oturumu düzenleme

**EK-6. Aile Eğitim Programı El Kitabı**

# ÇEVİRİMİÇİ SUNULAN AİLE EĞİTİM PROGRAMI EL KİTABI

---

Mine KIZIR

Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN



## 1. OTURUM OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB)

Sevgili anneler bu öğretim oturumunda sizlere şu konularda bilgi aktarılacaktır:

- OSB nedir?
- OSB'nin yaygınlığı ve nedenleri nelerdir?
  - OSB nasıl tanılanmaktadır?
- OSB olan çocukların ortak özellikleri nelerdir?
- OSB olan çocukların yetersizlik yaşadıkları alanlar nelerdir?
- OSB olan çocukların eğitimleri nasıl olmalıdır?

### *Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) nedir?*

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), ilk olarak 1943 yılında Leo Kanner'in 11 çocuk üzerinde yapmış olduğu çalışmaları yayınlamasıyla birlikte tanınmıştır.

OSB, sosyal ve toplumsal etkileşim ile iletişim alanlarında yetersizlik, sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlar olarak kendini gösteren, üç yaştan önce ortaya çıkan, yaşam boyu devam eden nörobiyolojik bir gelişimsel yetersizlik olarak tanımlanmaktadır.



!!! OSB bir hastalık değildir ve ilaç tedavisi yoktur.

## 2.OTURUM TAKLİT

Sevgili anneler, bu öğretim oturumunda sizlere şu konularda bilgi aktarılacaktır:

- Taklit nedir?
- Taklidin işlevi nedir?
- Taklidin türleri nelerdir?
- Taklit becerilerinin gelişimi nasıldır?
- OSB olan çocuklarda taklit becerilerini öğrenmenin önemi nedir?
  - OSB olan çocuklarda taklit becerileri nasıl geliştirilir?

### ***Taklit Nedir?***

Nesne, hareket veya ses gibi bir davranışın gözlenerek istemli olarak tekrarlanmasıdır.

Çevremizdeki çocukların sıkça yetişkinleri taklit ettiklerini görürüz.



### ***Taklidin işlevi nedir?***

Sevgili anneler, taklit basit bir beceri gibi görünüyor olmasına rağmen gerçekte, oldukça önemli bir beceri olmaktadır. Çünkü insanlar için taklit, sosyalleşme, öğrenme, beceri, dil ve kültür aktarımında çok önemli bir araç görevi görmektedir.

Taklidin iki temel işlevi bulunmaktadır. Bunlar:



Öğrenme işlevi



Sosyal işlevi

### 3. OTURUM

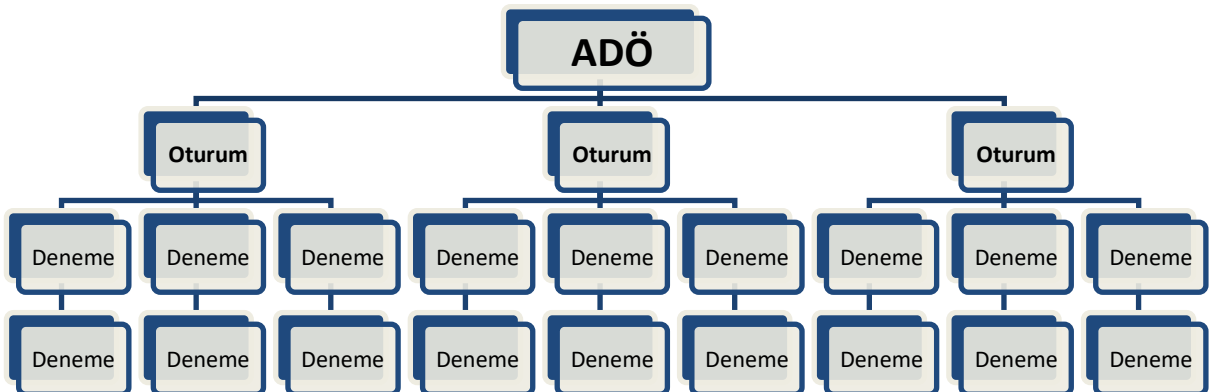
#### AYRIK DENEMELERLE ÖĞRETİME İLİŞKİN GENEL BİLGİLER

Sevgili anneler, bu öğretim oturumunda sizlere şu konularda bilgi aktarılacaktır:

- Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ) yöntemi nedir?
- ADÖ yöntemi ile hangi beceriler çalışılabilir?
- ADÖ yöntemi içerisinde kullanılan oturum, deneme, hedef uyarı, tepki, sonuç, hata düzeltmesi ve denemeler arası süre kavramları ne anlama gelmektedir?
- ADÖ yönteminde ipucu kullanımı nasıldır?
  - İpucu nedir?
  - İpucu türleri nelerdir?
  - İpucu kullanımında nelere dikkat edilmelidir?
  - İpucu nasıl silikleştirilir?
- ADÖ yönteminde pekiştireç kullanımı nasıldır?
  - Pekiştireç nedir?
  - Pekiştireç türleri nelerdir?
  - Olası pekiştireçler nasıl belirlenir?

#### *Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ) yöntemi nedir?*

Sevgili anneler, Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ) yöntemi, OSB olan çocuklara beceri öğretiminde etkililiği kanıtlanmış başka bir deyişle “bilimsel dayanaklı” bir öğretim yöntemidir. ADÖ, art arda pek çok denemenin yapıldığı bire bir öğretim oturumlarından oluşmaktadır. Tipik bir ADÖ uygulamasında birden fazla öğretim oturumu yapılabilmektedir. Çocuğunuzun ilgi ve dikkat süresi göz önünde bulundurularak öğretim oturumlarının ve oturumlar içerisindeki denemelerin sayısına karar verilmektedir.



## 4.OTURUM

### AYRIK DENEMELERLE ÖĞRETİM UYGULAMA SÜRECİ

Sevgili anneler, bu öğretim oturumunda sizlere şu konularda bilgi aktarılacaktır:

- ADÖ yönteminde öğretime hazırlık nasıl yapılmalıdır?
- ADÖ yönteminin uygulaması nasıl yapılmaktadır?
- ADÖ yönteminde veri kaydı nasıl yapılmaktadır?
  - ADÖ yönteminde genelleme nasıl yapılır?
- ADÖ yöntemini uygularken nelere dikkat edilmelidir?

#### *ADÖ yönteminde öğretime hazırlık nasıl yapılmalıdır?*

Sevgili anneler, ADÖ yönteminde öğretim oturumlarının sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretime başlamadan önce çeşitli hazırlıklar yapmak gerekmektedir. Yapacağınız bu hazırlıklar genel olarak üç başlık altında toplanabilir.

Çalışılacak etkinliğin belirlenmesi

Çalışma planının hazırlanması

Öğretim yapılacak ortamın hazırlanması

Şimdi gelin bu aşamaları ayrıntılı bir şekilde inceleyelim.

#### **1. Çalışılacak etkinliğin belirlenmesi:**

Sevgili anneler çocuğunuzla hangi taklit becerisini çalışacağınız konusunda ön bir değerlendirme yapılacaktır. Bu değerlendirmenin sonucunda çocuğunuzun temel taklit becerilerinden hangi aşamada olduğu belirlenecektir.

Çocuğunuz; “nesnelere yapılan büyük kas hareketleri”, “nesnesiz yapılan büyük kas hareketleri”, “küçük kas hareketleri” veya “yüz ile yapılan hareketleri” taklit etme seviyelerinden birinde olabilir.

Çocuğunuzun seviyesi ve ilgisi göz önünde bulundurularak 2. oturumda tablo şeklinde verilen ve OÇİDEP içerisinde yer alan etkinlik örnekleri kullanılabilir. Bunların yanı sıra sizin belirlediğiniz etkinlikler de öğretim sürecinde kullanılabilir.

*Örneğin; çocuğunuz “nesnesiz yapılan büyük kas hareketleri” seviyesinde ise öğretim için seçilecek etkinlikler buna uygun olarak, zıplama, kolları sallama gibi etkinlikler olmalıdır.*

EK-7. Teknoloji Eğitimi El Kitabı

# ÇEVİRİMİÇİ SUNULAN AİLE EĞİTİM PROGRAMI TEKNOLOJİ EĞİTİMİ EL KİTABI

---

Mine KIZIR

Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

## ÇEVİRİMİÇİ SUNULAN AİLE EĞİTİM PROGRAMI

### TEKNOLOJİ EĞİTİMİ EL KİTABI

Sevgili anneler, program süresince sizinle iletişim kurmamızı ve çeşitli dosyaların paylaşılmasını sağlaması bakımından internet ve bilgisayar teknolojilerinden faydalanacağız. Bu nedenle öğretim oturumlarının sorunsuz bir şekilde yürütülebilmesinde sizlere başvuru kaynağı olabilecek bir el kitabı hazırladık. Bu el kitabında aşağıda belirtilen konularda bilgilere ulaşabileceksiniz.

- E-posta kullanımı (gmail)
  - E-posta oturumu açma
  - E-posta oturumu kapatma
  - E-posta yazma ve gönderme
  - E-posta okuma
- E-postaya bağlı bir depolama alanının kullanımı (Google Drive)
  - Google Drive açma
  - Dosya yükleme/paylaşma
  - Yüklenen dosyaları açma
- Skype kullanımı
  - Skype oturumu açma
  - Kişi ekleme
  - Sohbet başlatma
  - Sohbet davetine cevap verme
  - Sohbeti bitirme
  - Oturumu kapatma

Sevgili anneler, teknoloji eğitimi evinizde ve birebir olarak gerçekleştirilecektir. Bu oturumda, öğretim süresince kullanılacak olan Skype ve gmail hesaplarınızın bulunmaması durumunda sizler için yeni hesaplar açılacaktır.

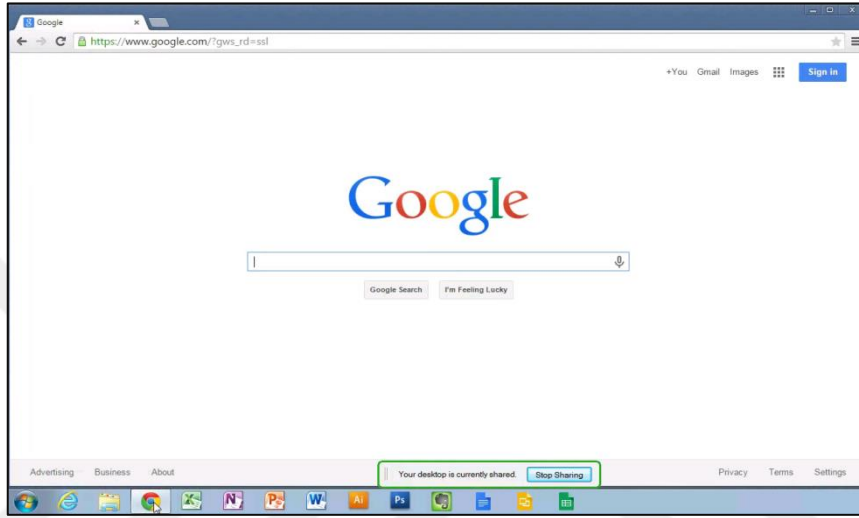
**A) E-posta kullanımı:**

Sevgili anneler, bu program süresince tüm paylaşımlarımızı ve yazışmalarımızı karşılıklı olarak Google firmasının uygulaması olan gmail üzerinden gerçekleştirecektir.

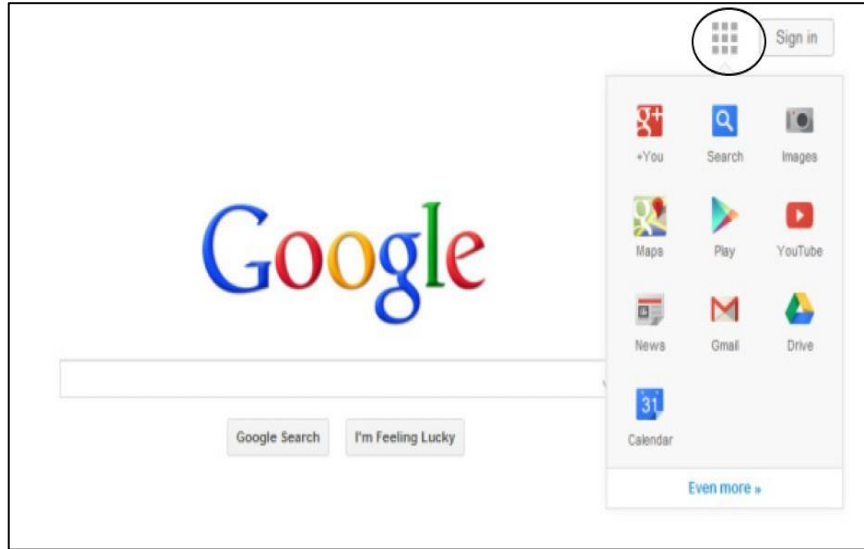


Gmail hesabınızı açabilmek için belirli adımları takip etmeniz gerekmektedir. Bunlar:

1. Google sayfası açınız.



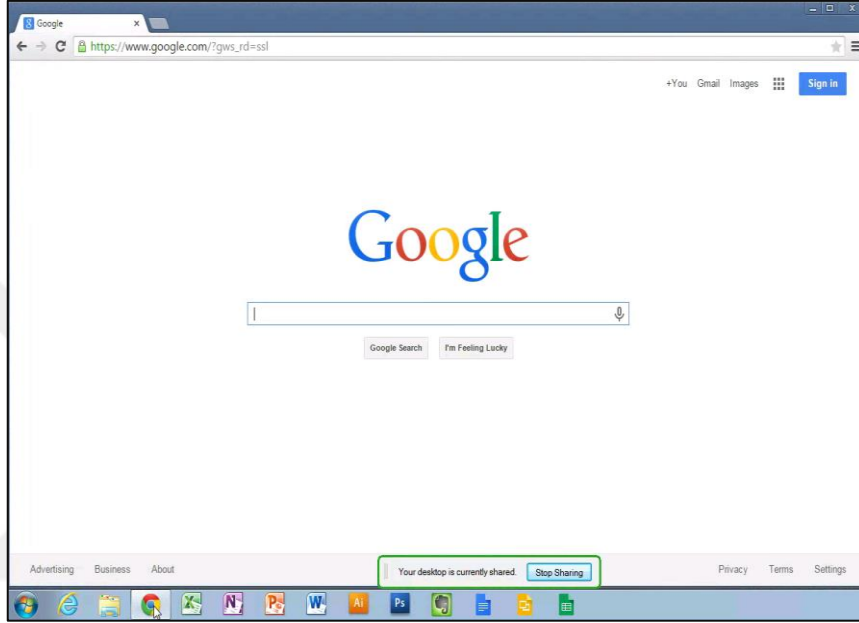
2. Sağ üst köşede bulunan 9 küçük kare şekline tıklayınız.



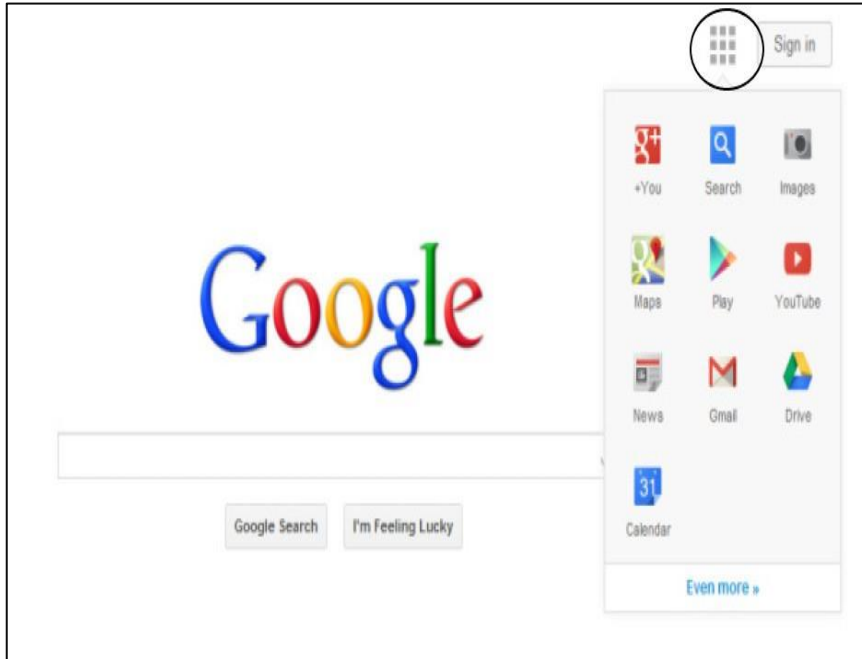
### **B) Google Drive kullanımı:**

Sevgili anneler, Google Drive bir depolama alanıdır. Bu alana program boyunca izleyeceğimiz örnek videolar, sizin çekeceğiniz öğretim videoları, derste kullanılan sunum dosyaları, değerlendirme için kullanacağımız testler ve ev ödevleriniz depolanacaktır. Google Drive kullanmak için izleyeceğimiz adımlar aşağıda gösterilmiştir.

#### 1. Google sayfası açınız.



#### 2. Sağ üst köşede bulunan 9 küçük kare şekline tıklayınız.

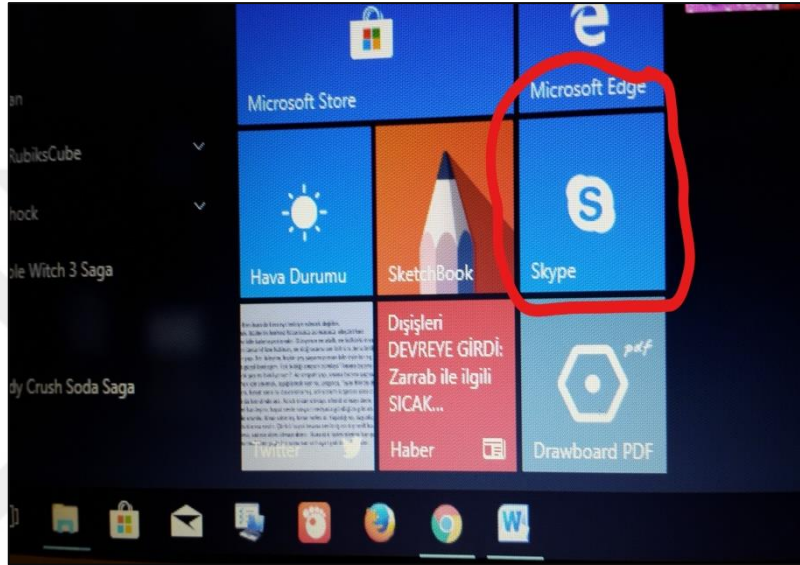




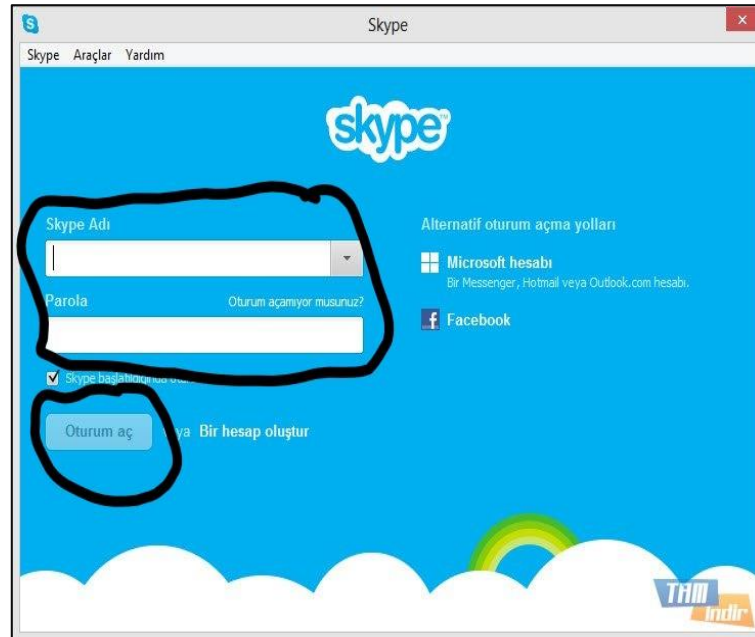
### C) Skype kullanımı:

Sevgili anneler, sizlerle birlikte tüm öğretim oturumlarımızı Skype programı aracılığıyla gerçekleştireceğiz. Bu program bizim internet üzerinden eşzamanlı olarak ve karşılıklı öğretim yapmamızı sağlayacaktır. Yani Skype programı görüntülü konuşma yapma olanağı sağlamaktadır. Programı kullanabilmeniz için aşağıda belirtilen adımları takip etmeniz gerekmektedir.

1. Bilgisayarınızın masaüstünden veya “Programlar”ın içerisinde “Skype” resmine tıklayınız.



2. Karşınıza çıkan sayfaya “Skype Adı” ve “Parola”yı giriniz ve “Oturum aç” komutuna tıklayınız.



## EK-8. PowerPoint Sunular

**ÇEVİRİMİÇİ SUNULAN AİLE  
EĞİTİM PROGRAMI**

1. OTURUM  
Otizm Spektrum Bozukluğu

**Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) nedir?**

Leo Kanner (1943)

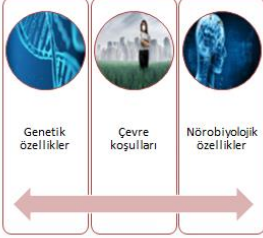


!!! OSB bir hastalık değildir ve ilaç tedavisi yoktur.

**OSB Nedir?**

- Sosyal ve toplumsal etkileşim ile iletişim alanlarında yetersizlik
- Sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlar
- Yaşam boyu devam eden
- 3 Yaştan önce ortaya çıkan
- Nörobiyolojik bir gelişim geriliği

**OSB'nin Nedenleri Nelerdir?**



OSB'nin nedeni henüz kesin olarak bilinmemektedir.

**OSB'nin Yaygınlığı Nedir?**

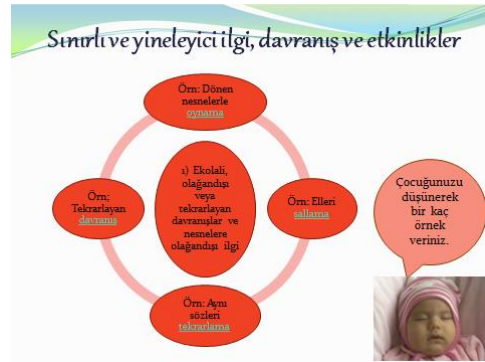
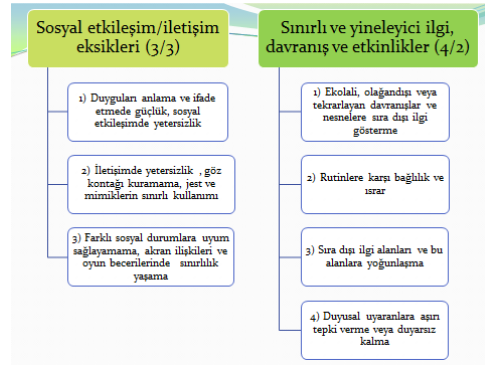
OSB  
↓  
88 çocuktan  
1'inde



**OSB Nasıl Tanılanmaktadır?**

Mental Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal Kitabı (DSM-5)





**OSB OLAN ÇOCUKLARIN  
ORTAK ÖZELLİKLERİ  
NELERDİR?**

Örnek video Mary and Max filminden alınmıştır.

Dil ve  
İletişim  
Özellikleri

• Sınırlı  
dil  
yeteneği

Sosyal  
Özellikleri

• Sosyal beceri  
yetersizlikleri  
• Göz kontağı  
kuramama  
• Ortak ilgiye  
sınırlılık

Davranış  
özellikleri

• Davranış  
problemleri

Duyusal  
özellikleri

• Yüksek  
hissetme  
eşiği  
• Düşük  
hissetme  
eşiği

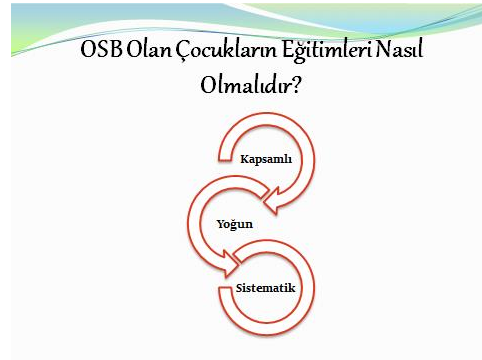
Zihinsel  
özellikleri

• Yüksek  
işlevli  
• Zihinsel  
yetersizlik

Motor  
özellikleri

• İnce  
motor  
• Kaba  
motor

**OSB OLAN ÇOCUKLARIN  
YETERSİZLİK YAŞADIKLARI  
ALANLAR NELERDİR?**



Dinlediğiniz için  
teşekkürler...

**ÇEVİRİMİÇİ SUNULAN  
AİLE EĞİTİM  
PROGRAMI**

**2. OTURUM**  
Taklit

**Taklit nedir?**

Nesne, hareket veya ses gibi bir davranışın gözlenerek istemli olarak tekrarlanmasıdır.

**Taklidin işlevi nedir?**

Öğrenme işlevi

Sosyal işlevi

**Taklit türleri nelerdir?**

Sergilendiği vücut bölümüne göre	Sergilendiği zamana göre
<ul style="list-style-type: none"> <li>Nesne (Anlamli ve anlamı olmayan) <ul style="list-style-type: none"> <li>Motor</li> <li>Ses/sözel</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anlık</li> <li>Ertelenmiş</li> <li>Gecikmiş</li> </ul>

**Sergilendiği vücut bölümüne göre taklit türleri**

**Nesne**

**Motor**

**Sözel**

**Nesne taklidine bir örnek veriniz.**

**Motor taklide bir örnek veriniz.**

**Sözel taklide bir örnek veriniz.**

**Sergilendiği zamana göre taklit türleri**

**Anlık**

**Ertelenmiş**

**Gecikmiş**

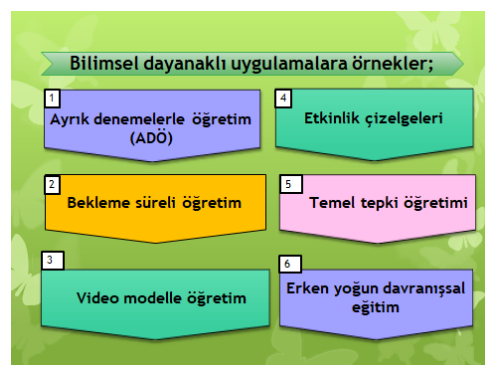
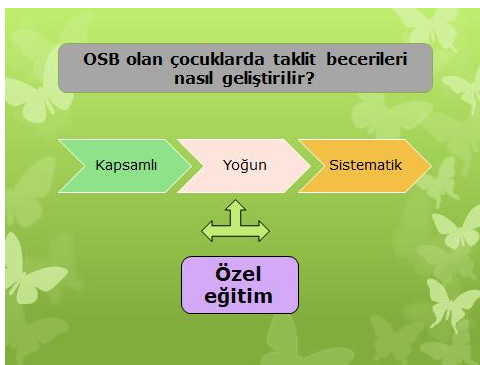
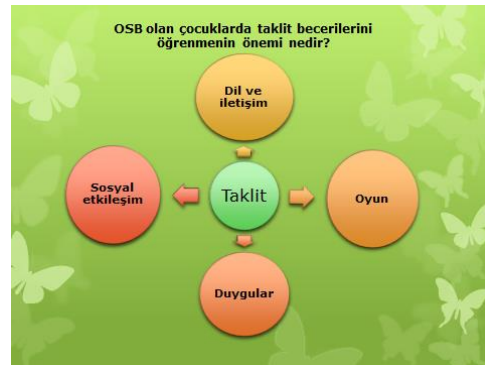
**Anlık taklide bir örnek veriniz.**

**Ertelenmiş taklide bir örnek veriniz.**

**Gecikmiş taklide bir örnek veriniz.**

**Taklidin gelişimi nasıldır?**

- 72 saatlik bebekler anne-babalarının ağız ve dil hareketlerini taklit edebilmektedir.
- 2-3 haftalık bebekler hem yüz hem de el hareketlerini taklit edebilmektedir.
- 1 aylık bebeklerde ses taklidi gelişmektedir.
- 9 aylık bebeklerde nesne taklidinin yanı sıra anında ve ertelenmiş taklit gelişmektedir.
- 14-24 ay arasındaki bebekler ertelenmiş taklidi sergilemektedir.



**OSB olan çocuklara taklit becerileri nasıl bir sıralamayla öğretilir?**

Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP)

3. İki basamaklı taklit becerileri
2. Yüz hareketlerinin taklidi
1. Tek basamaklı temel taklit becerileri

**OSB olan çocuklara temel taklit becerileri nasıl bir sıralamayla öğretilir?**

1. Nesnelere yapılan büyük kas hareketleri
2. Nesnelere yapılan büyük kas hareketleri
3. Küçük kas hareketleri
4. Yüz hareketleri

**Temel taklit becerilerinin son aşaması olarak yüz hareketlerinin taklidi öğretilmektedir.**

**1.Nesnelere yapılan büyük kas hareketleri etkinlik örnekleri**

- Oyuncak kamyona eşya yükleme, oyuncak kamyondan yük boşaltma
- Bardaktan su içmiş gibi yapma, bardağı ters çevirme
- Oyuncak bebeği beşiğe yatırma, oyuncak bebeğe şapka giydirme, oyuncak bebeği öpme
- Tencere kapağını açma ya da kapama
- Bayrak sallama
- Oyuncak telefonu kulağa götürme
- Çay bardağını çay tabağına koyma, çay kaşığına çay bardağına koyma
- Kâğıda damga vurma
- Ses çıkaran oyuncakın düğmesine basıp ses çıkarma
- Şapka giyme
- Kâğıt mendille burun silme, kâğıt mendille masa silme

Nesnelere yapılan büyük kas hareketlerinin taklidine siz de bir etkinlik örneği veriniz.



**2.Nesnelere yapılan büyük kas hareketleri etkinlik örnekleri**

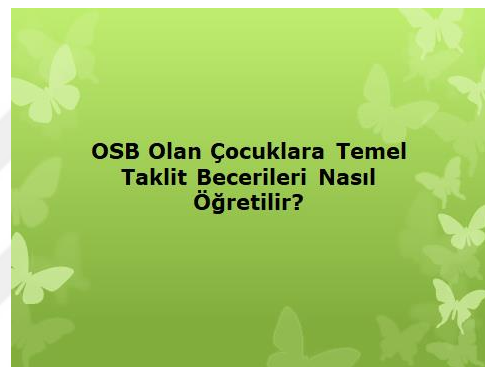
- Bir ayağı havaya kaldırma
- Alkış yapma
- Elleri bele koyma
- Bir elle geneyi avuçlama
- Ellere dizleri kavrama
- Ayakta zıplama
- Bir elle bay-bay yapma
- Ellere kulakları kapama
- Tek ayak üzerinde durma
- Kolları kavuşturma/bağlama
- Tek ya da çift elle öpücük yollama
- Ellere gözleri kapama
- Kollarla daireler yapma
- Elleri yağmur yağdırma hareketi yapma
- Kendi eksenini etrafında dönme

Nesnelere yapılan büyük kas hareketlerinin taklidine siz de bir etkinlik örneği veriniz.



**3.Küçük kas hareketleri etkinlik örnekleri**

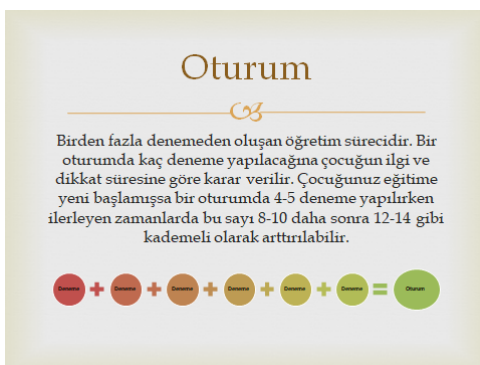
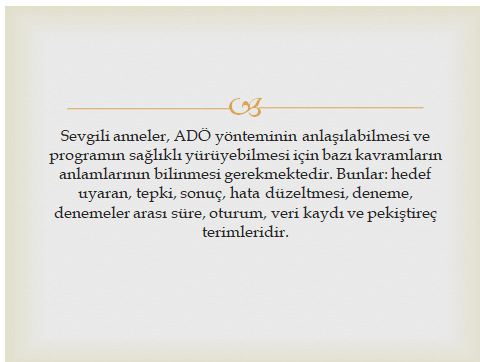
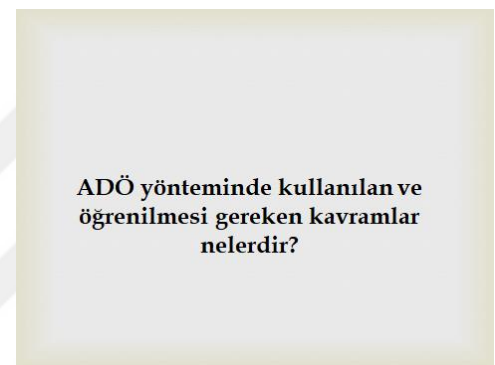
- Bir elin işaret parmağıyla diğer elin işaret parmağına dokunma
- İşaret parmaklarının uçlarını birbirine değdirmeye
- Başparmakların uçlarını birbirine değdirmeye
- İşaret parmağıyla buruna dokunma
- Diğer parmakları kapatıp başparmağı havaya kaldırarak okey işareti yapma
- İşaret parmağıyla göz kapağına dokunma
- Başparmağı burun üzerine koyup diğer parmakları açıp kapatarak nanik yapma
- İşaret parmağıyla dişlere dokunma
- İşaret ve orta parmakları V şekline getirerek zafer işareti yapma
- Parmaklarla masada ritim tutma



Bir becerinin öğretimi yapılır	Örneğin, şapka giyme
2. becerinin öğretimi yapılır	Örneğin, bayrak sallama
1 ve 2. beceri karşıtılarak çalışılır	Örneğin, şapka giyme + bayrak sallama
3. becerinin öğretimi yapılır	Örneğin, oyuncak bebeği öpme
1, 2 ve 3. beceriler karşıtılarak çalışılır	Örneğin, şapka giyme + bayrak sallama + oyuncak bebeği öpme
4. becerinin öğretimi yapılır	Örneğin, oyuncak kamyonu eşya yükleme
1, 2, 3 ve 4. beceriler karşıtılarak çalışılır	Örneğin, şapka giyme + bayrak sallama + oyuncak bebeği öpme + oyuncak kamyonu eşya yükleme
Yeni becerilerin öğretimi yapılır	Seçilen herhangi bir beceri







## Tepki

Çocuğunuzun hedef uyararın yani «Boyle yap» demenizin ardından sergilediği davranıştır. Çocuğunuzun tepkisi doğru veya yanlış olabileceği gibi hiç tepki vermemekte olabilir.

Öğretmen: "Boyle yap", der. (Kovaya küp atar)

Çocuk: Doğru tepki = Kovaya küpü atar.  
Yanlış tepki = Küpü masanın üzerine bırakır.  
Tepki yok = Hiçbir şey yapmaz.



Öğretmen: "Boyle yap" diyerek hedef uyararı sunar.



Doğru tepki

Yanlış tepki

Tepki yok

## Sonuç

Çocuğunuzun tepkisine karşılık yapılan uygulamadır. Çocuğunuzun tepkisi doğru ise sonuç olarak pekiştirilir, yanlış tepkide hata düzeltmesi yapılır ve tepkisiz kaldığında ise deneme tekrarlanır.



## Hata düzeltmesi

Çocuğunuz yanlış tepki verdiğinde uygulanmaktadır. Hata düzeltmesi sürecinde belirli davranışların adım adım yapılması gerekmektedir.

1. Çocuğunuz yanlış tepki verdiğinde nazikçe durdurun.
2. Daha sonra öğretim materyallerini 1-2 saniyelikliğine kaldırın.
3. Arkasından materyalleri tekrar masaya koyun ve hedef uyararı olarak yönergeyi tekrar sunun.
4. Sonra çocuğunuzun doğru tepki vereceğine emin olduğunuz bir ipucu kullanın.
5. Son olarak sakin ve abartsız bir şekilde pekiştirin.

!!! Not: Öğretimde materyal kullanmıyorsanız, sadece deneme tekrarı yapınız.



## Denemeler arası süre

Her bir deneme arasında çocuğunuzun pekiştireci tüketmesi ve diğer denemeye hazırlanması için beklenen süredir. Denemeler arası süre 1-5 saniyeyi geçmemelidir. Aksi takdirde çocuğunuzun ilgisi dağılılabılır.



## Yoklama denemesi

Önceden belirlenen aralıklarla çocuğunuzun beceriyi bağımsız yapıp yapamayacağını kontrol etmek için ipucu vermeden deneme yapmanızdır.

Örneğin; 7-8 denemede bir defa bağımsız yapıp yapamadığını kontrol edebilmek için ipucu sunmamak.



## ADÖ yönteminde ipucu kullanımı nasıldır?

## İpucu

- ❏ İpucu, öğretim esnasında çocuğunuzun size doğru tepki verme olasılığını arttırmak için yaptığınız yardım ya da hatırlatmalardır.
- ❏ İpucunu, çocuğunuzun davranışı veya tepkiyi vermeden önce sunmanız gerekmektedir.
- ❏ Çocuğunuza bir beceriyi öğretirken ipucu kullanmanız onun daha az hata yapmasını sağlamaktadır.

## İpucu türleri

- ☞ Tam fiziksel ipucu
- ☞ Kısmi fiziksel ipucu
- ☞ Model ipucu
- ☞ Jestsel/işaret ipucu
- ☞ Sözel ipucu
- ☞ Görsel ipucu
- ☞ Gölge ipucu
- ☞ Doğal ipucu (Bağımsız)

## Tam fiziksel ipucu



## Kısmi fiziksel ipucu



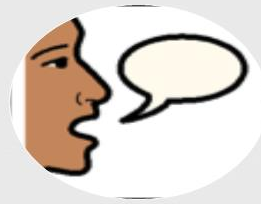
## Model ipucu



## Jestsel/işaret ipucu



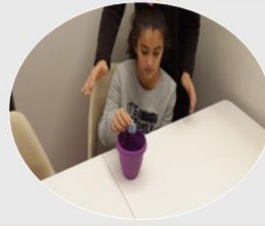
## Sözel ipucu



## Görsel ipucu



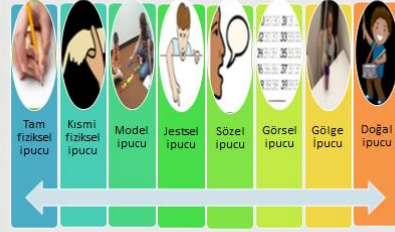
## Gölge ipucu



## Doğal ipucu (Bağımsız)



## İpucu hiyerarşisi

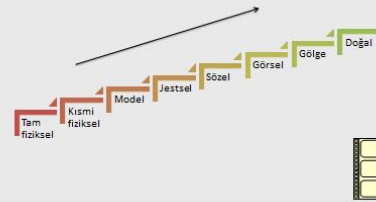


## İpucunun silikleştirilmesi

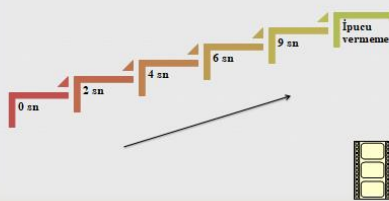
İpucunun silikleştirilmesi iki şekilde yapılabilmektedir:

1. İpucunun türünün yoğunluğunun azaltılması yoluyla silikleştirme
2. İpucu sunulan zamanın artırılması yoluyla silikleştirme

## Türünün yoğunluğunun azaltılması

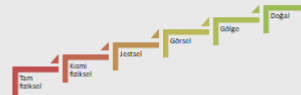


## Zamanın artırılması yoluyla silikleştirme



## DİKKAT!!!

İpucu hiyerarşisinde bulunan tüm ipuçlarını sırasıyla kullanmak zorunda değilsiniz. Becerinin türüne göre ihtiyaç duyduğunuz ipuçlarını kullanabilirsiniz. Örneğin taklit becerilerinde;



## Sevgili anneler ipucu kullanırken;

- ❑ İpuçlarını çocuğunuzun düzeyine uygun olarak seçmelisiniz.
- ❑ İpucu ipucu hiyerarşisine uygun olarak sunulmalıdır.
- ❑ İpucu rastgele değil sistemli bir şekilde sunulmalıdır.
- ❑ İpucunu çocuğunuz size dikkatini verdiğinde sunmalısınız.
- ❑ İpucu, olabilecek en kısa sürede silikleştirilmelidir.
- ❑ Çocuğunuzun ipucuna bağımlı olmasına izin vermemelisiniz. Bunun için ipucunu silikleştirmeniz gerekmektedir.
- ❑ Çocuğunuzun ihtiyacı olduğunu düşünmüyorsanız birden fazla ipucunu aynı anda kullanabilirsiniz.

**ADÖ yönteminde pekiştirme kullanımı nasıldır?**

## Pekiştirme

Pekiştirme, çocuğunuzun bir davranışı tekrarlamasını istediğinizde onun hoşuna giden bir uyarı sunmanız veya onu rahatsız eden bir uyarı ortadan kaldırmamızdır.

1. Olumlu pekiştirme • Hoşa giden bir uyarının sunulması (Çalk yapma)
2. Olumsuz pekiştirme • Rahatsız eden uyarı ortadan kaldırılması (İsca/İkâde'de camın veya kılmanın açılması)

Olumlu pekiştirme ödül olduğu gibi olumsuz pekiştirme de bir ödüldür.  
!!!! Olumsuz pekiştirme bir ceza değildir

## Pekiştirici

Pekiştirici ise, çocuğunuza öğretmek istediğiniz davranışın tekrar yapılma olasılığını arttıran uyarılar veya ödüllere denmektedir.

Yani pekiştirme yaparken kullandığınız yiyecekler, sözler veya etkinliklerdir.

## Pekiştirici türleri



**Yiyecek-içecek**

Çocuğunuzun yemekten veya içmekten keyif aldığı gıdalar tercih edilmelidir. Çikolata, kraker, meyve vb. gibi.



**Sosyal**

Çocuğunuza "afetin", "şüpe", "halkın" gibi övgü sözleri söylemek, yakıştırmak, başını okşamak, alıçlamak vb. gibi.



**Etkinlik**

Çocuğunuzun yapmaktan keyif aldığı etkinlikler tercih edilmelidir. Resim yapma, müzik dinleme, bilgisayarla oyun oynama vb. gibi.

## Pekiştirici türlerinin kullanımı

Sevgili anneler, yeni bir beceri öğretileceği zaman veya çocuğunuzla öğretime yeni başladığınız dönemlerde yiyecek-içecek ve sosyal pekiştiricilerin bir arada kullanılması etkililiğini arttıracaktır.

Etkinlik pekiştiricilerini ise öğretim oturumları sonunda kullanmanız daha işlevsel olacaktır.

Çünkü etkinlik pekiştiricileri için uzun zaman gerekirken diğerleri oldukça kısa sürede tüketilerek etkisini göstermektedir.

## Pekiştirici belirleme

Çocuğunuz için uygun pekiştiricilere karar verme konusunda kendi gözlemlerinizi kullanabilirsiniz.

Ancak kararsız kalırsanız çocuğunuz için uygun pekiştiricileri değerlendirme yöntemiyle belirleyebilirsiniz. Bunun için "Pekiştirici Belirleme Formu" kullanmanız gerekmektedir.

Sevgili anneler, çocuğunuzun eğitiminde kullanacağınız pekiştiricileri belirlerken şu süreci takip etmeniz gerekmektedir.

1)Çocuğunuzun sevdiği yiyecek ve içecekleri "Pekiştirici Belirleme Formu"nun ilgili bölümüne yazınız.

Çocuk Adı/Adres	Pekiştirici Belirleme Formu												
	Dönem 1	Dönem 2	Dönem 3	Dönem 4	Dönem 5	Dönem 6	Dönem 7	Dönem 8	Dönem 9	Dönem 10	Dönem 11	Dönem 12	
Çikolata													
Jelibon													
Meyve suyu													
Elma													
Sonuç													

2)Pekiştirici değerlendirme sürecinde kullanılmak üzere bölme bir kap bulundurunuz. Kapın içerisine belirlediğiniz pekiştiricilerden üçünü koyunuz. Yiyeceklerin küçük parçalara ayrılması önemlidir.



3) Belirlediğiniz pekiştiriciler için "Pekiştiric Belirleme Formu"nda Deneme 1 kutucuğuna "X" işareti koyunuz. Her denemede kullanılan yiyecekler için "X" işareti konması gerekmektedir.

Özellik Pekiştiriciler	Pekiştiric Belirleme Formu															
	Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3	Deneme 4	Deneme 5	Deneme 6	Deneme 7	Deneme 8	Deneme 9	Deneme 10	Deneme 11	Deneme 12	Deneme 13	Deneme 14	Deneme 15	Deneme 16
Çikolata	X															
Jelibon	X															
Elma	X															
Meyve suyu																

4) Yiyecekleri çocuğunuza sunarak içlerinden birini seçmesini isteyiniz. Çocuğunuz seçimini yaptığında "Pekiştiric Belirleme Formu"nda yiyeceği ait "X" işaretinin yanına "+" işareti koyunuz. Böylece her denemede seçilen yiyeceği görmek mümkün olacaktır. Aynı pekiştiricileri kullanarak beş deneme yapınız. Her deneme sonunda çocuğunuzun pekiştirici (yiyeceğini) bekleyiniz. Her denemede pekiştiricilerin kaptağı yerlerini değiştiriniz. Sonuçta, forma bakıldığında pekiştiricilerden birinin daha çok tercih edildiği görülecektir. Böylece ilk pekiştiric belirlenmiş olacaktır.

Özellik Pekiştiriciler	Pekiştiric Belirleme Formu															
	Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3	Deneme 4	Deneme 5	Deneme 6	Deneme 7	Deneme 8	Deneme 9	Deneme 10	Deneme 11	Deneme 12	Deneme 13	Deneme 14	Deneme 15	Deneme 16
Çikolata	X +	X +	X +	X +	X +	X +	X +	X +	X +	X +	X +	X +	X +	X +	X +	X +
Jelibon	X	X	X +	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elma	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Meyve suyu																

5) İlk pekiştiricinin belirlenmesinin ardından değerlendirmeye devam edilir. Bu defa ilk beş denemede tercih edilmiş iki pekiştiric ile yeni bir pekiştirici bölme kaba koyunuz.



6) İlk pekiştiricinin belirlenmesinde uyguladığınız süreci burada tekrar etmelisiniz. Daha önce olduğu gibi kaba koyduğunuz pekiştiricileri forma işaretleyiniz. Pekiştiricilerin kaptağı yerlerini değiştirerek beş deneme yapınız. Çocuğunuzun seçtiği nesnelere "+" işareti koyunuz.

Özellik Pekiştiriciler	Pekiştiric Belirleme Formu															
	Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3	Deneme 4	Deneme 5	Deneme 6	Deneme 7	Deneme 8	Deneme 9	Deneme 10	Deneme 11	Deneme 12	Deneme 13	Deneme 14	Deneme 15	Deneme 16
Çikolata	X +	X +	X	X +	X +	X	X	X	X +	X +	X	X	X	X	X	X
Jelibon	X	X	X +	X	X	X	X	X	X +	X +	X	X	X	X	X	X
Elma	X	X	X	X	X	X +	X +	X	X	X +	X	X	X	X	X	X
Meyve suyu						X	X	X	X	X						
Sonuç:	Çikolata seçildi.															

7) İkinci beş denemenin sonunda çocuğunuz için etkili olan diğer pekiştirici de belirlenmiş oldunuz. Bu süreç daha çok pekiştiricilerle daha fazla deneme ile sürdürülebilirsiniz. Her defasında aynı aşamaları takip etmelisiniz.



### Pekiştiric kullanımında dikkat edilmesi gereken durumlar:

- Pekiştirici çocuğunuz doğru tepkide bulunur bulunmaz verilmelidir.
- Pekiştiric belirlerken çocuğunuzun sağlığını göz önünde bulundurarak, varsa sevdiği sağlıklı atıştırmalık ve içecekleri tercih edebilirsiniz.
- Belirlediğiniz pekiştiricileri sadece öğretim oturumlarında kullanmalısınız. Aksi takdirde pekiştiric etkisini yitirebilir.
- Pekiştiricileri küçük parçalara ayırarak çocuğunuza verilmelidir. Yoksa pekiştiric çocuğunuzda doyumluğa neden olacak ve etkisini kaybedebilecektir.

### Pekiştiric kullanımında dikkat edilmesi gereken durumlar:

- İçecek pekiştiricilerini verirken bir pipet yardımıyla çocuğunuzun küçük bir yudum almasını sağlayabilirsiniz. Böylece doyumluk ihtimalini ortadan kaldırmış olursunuz.
- Pekiştiricilerin verilme sıklığını aşamalı olarak azaltmanız gerekmektedir.
- Yiyecek-içecek pekiştiricilerinin en kısa sürede sosyal pekiştirice dönüştürülmesi gerekmektedir.

Dinlediğiniz için teşekkür ederim...

## ÇEVİRİMİÇİ SUNULAN AİLE EĞİTİM PROGRAMI

4. OTURUM  
AYRIK DENEMELERLE ÖĞRETİM UYGULAMA  
SÜRECİ

Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ)  
yönteminin uygulanması temel olarak  
iki bölümden oluşmaktadır:

- ❖ Öğretim öncesi hazırlık
- ❖ Öğretim süreci

### 1. ADÖ yönteminde öğretim öncesi hazırlık

Sevgili anneler, ADÖ yönteminde öğretim oturumlarının sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretime başlamadan önce çeşitli hazırlıklar yapmak gerekmektedir. Yapacağınız bu hazırlıklar genel olarak üç başlık altında toplanabilir.

Çalışılacak etkinliğin belirlenmesi

Çalışma planının hazırlanması

Öğretim yapılacak ortamın hazırlanması

#### 1. Çalışılacak etkinliğin belirlenmesi:

- Çocukunuz; "nesnelerle yapılan büyük kas hareketleri", "nesnesiz yapılan büyük kas hareketleri", "küçük kas hareketleri" veya "yüz ile yapılan hareketleri" taklit etme seviyelerinden birinde olabilir.
- Çocukunuzun seviyesi ve ilgisi göz önünde bulundurularak 2. oturumda tablo şeklinde verilen etkinlik örnekleri kullanılabilir. Bunların yanı sıra sizin belirlediğiniz etkinlikler de öğretim sürecinde kullanılabilir.

- Sevgili anneler, çalışma planına adınızı ve tarihi yazarak başlamalısınız. Bu şekilde çalışmalarınızın takibini yapmanız kolaylaşacaktır. Daha sonra çalışmayı yapacağınız yeri belirlemeniz gerekmektedir. Burası evinizde her hangi bir oda olabilir. Ancak odanın çalışma için uygun eşyalara sahip olması ve dikkat dağıtıcı eşyalardan arınmış olması gerekmektedir.
- **Örneğin;** salonda çalışacaksanız televizyonun kapalı olması veya vantilatör gibi çocukunuzun ilgisini çekebilecek eşyaların odadan çıkarılması.

Çalışma planında oturma düzenine de karar verilmesi gerekmektedir. Bu kararı verirken çocukunuzu kontrol edebilme ve ona kolayca pucu sunabilme durumlarınızı dikkate almanız gerekmektedir.



Karşıklı



Yan yana



Arkasında



Yerde

- Çalışma planında çocukunuzun bulunduğu seviye ve çalışılacak olan taklit becerisi bulunmalıdır.
- Öğretimlerde çocukunuzun seviyesine uygun, ilgisini çeken sevdiği etkinliklere yer vermelisiniz.
- Örneğin; çocukunuz kamyonlarla oynamayı seviyorsa oyuncak bebekle bir etkinlik planlamak yerine kamyona lego yüklemek gibi bir etkinlik planlayabilirsiniz.

Araç gereç seçiminde dikkat edilmesi gerekenler:

- Çocuğun ilgisini çeken,
- Tanıdığı nesnelere,
- Dikkatini dağıtmayan,
- Takıntılı tetiklemeyen,


Uygun değil

Uygun

**Oturum ve denemelere karar verme:**

- Çocuğunuzun ilgi ve dikkat süresini dikkate alarak oturum ve deneme sayısına karar verilmelidir.
- Eğitimin ilk zamanlarında oturum başına 4-5 deneme
- İlerledikçe 8-10 deneme
- Daha sonra 12-14 denemeye kadar çıkabilirsiniz.

Özetle, öğretim sürecinde ihtiyacınız olan her şey çalışma planında bulunmalıdır. Böylece sağlıklı ve etkili bir öğretim yapabilirsiniz.



**3. Öğretim yapılacak ortamın hazırlanması:**

Çocuğunuzun dikkatini dağıtacak eşyaların kaldırılması.

**3. Öğretim yapılacak ortamın hazırlanması:**

Çalışma masası ve sandalyelerin çalışma planına uygun olarak düzenlenmesi. Yerde çalışılacaksa minderlerin düzenlenmesi.

**3. Öğretim yapılacak ortamın hazırlanması:**

Kullanılacak olan materyallerin konması için sizin oturacağınız yere yakın bir sehpa veya kutu konması.

**3. Öğretim yapılacak ortamın hazırlanması:**

Öğretim esnasında kullanılacak olan pekiştiricilerin, sizin kolayca uzanabileceğiniz, çocuğunuzun ise uzanamayacağı ve dikkatini dağıtmayacağı bir yere konması.

**3. Öğretim yapılacak ortamın hazırlanması:**

Veri formunun uygun bir yere konması.

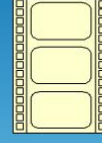


### 3. Öğretim yapılacak ortamın hazırlanması:



Oturumlar arasında yapılacak olan kısa etkinlik için planlamaya uygun hazırlığın yapılması.

### Öğretim ortamının düzenlenmesi



## 2. ADÖ yöntemi nasıl uygulanmaktadır?

Sevgili anneler, öğretime tüm hazırlıkları yaptıktan sonra başlayabilirsiniz.

Öğretime geçerken çocuğunuzu çalışma alanına yönlendirmelisiniz. Bunu ismini söylemeden, "buraya otur", "yanıma gel" gibi bir yönergeyle yapabilirsiniz.

Eğer çocuğunuz istekli görünmüyorsa onu çalışma alanına tam fiziksel ipucu kullanarak nazikçe yönlendirebilirsiniz.



Öğretim oturumuna başlamadan önce eğer kullanacaksınız materyallerin masanın üzerinde olmasına özen gösteriniz.

Öğretim süresince kullanacağınız tüm araç-gereci yanınızda bulunduracağınız sehpa koyabilirsiniz.

Çocuğunuz çalışma alanında yerini alıp ilk denemeye geçtiğinizde materyalleri masanın üzerine koymalısınız.

Eğer çocuğunuz materyalleri ilk defa görmüş ve ilgisini çekmişse birkaç saniye eline alıp incelemesi için izin vermelisiniz.

Tipik bir ADÖ uygulaması eğitimcinin çocuğun dikkatini çekmesi veya göz kontağı kurması ve hemen arkasından çocuğa hedef uyaran olarak bir soru sorması veya yönerge vermesi ile başlamaktadır.

Çocuğunuzun dikkati sizde olmadan veya sizinle göz kontağı kurmadan öğretime başlamayınız.

Çocuğunuzun dikkatini çekmek için adını seslenebilir, dokunabilir veya masaya hafifçe vurabilirsiniz.



Çocuğunuzun dikkatini çektiğiniz anda ilk denemeyi yapabilirsiniz. "Böyle yap." diyerek hedef uyaran verebilirsiniz.

Arkasından doğru tepki vermesini garanti altına almak için tam fiziksel ipucu sunabilirsiniz. Ancak mümkün olan en kısa sürede silikleştirme sürecini başlatmanız gerekmektedir.

İpucundan sonra çocuğunuzun tepkisine uygun şekilde sonuç davranışını gerçekleştirirsiniz.



Çocuğunuzun verdiği tepkilere göre farklı sonuç davranışları sergilemelisiniz. Bunlar :

- Çocuğunuz doğru tepki verdiğiğinde pekiştirmelisiniz.
- Çocuğunuz yanlış tepki verdiğiğinde hata düzeltmesi yapmalısınız.
- Çocuğunuz tepki vermediğinde denemeyi tekrarlamalısınız.



4. İlk oturumdaki tüm denemelerinizi ilk denemede olduğu gibi kaydetmelisiniz. Oturumun sonuna geldiğinizde satırın sonunda bulunan "Bağımsız doğru tepki sayısı" bölümüne oturum süresince çocuğunuzun bağımsız taklit davranışını sergilediği sayıyı yazmalısınız.

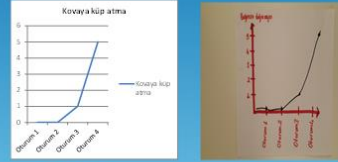
AYRIK DENEMELERİ ÖĞRETİM VERİ FORMU										
Adı Soyadı: Setna Yıldırım										Tarih: 4.01.2018
Çalışılan taklit becerileri: Kovaya küp atma										
Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3	Deneme 4	Deneme 5	Deneme 6	Deneme 7	Deneme 8	Deneme 9	Deneme 10	Toplam
Tepki	+	+	-	+	+					
İşare	TF	KP	O	O	B					
YTD		KP								

5. Öğretim tamamlanana kadar yaptığınız her oturum ve denemeyi aynı şekilde veri formuna işlemeniz gerekmektedir.

AYRIK DENEMELERİ ÖĞRETİM VERİ FORMU										
Adı Soyadı: Setna Yıldırım										Tarih: 4.01.2018
Çalışılan taklit becerileri: Kovaya küp atma										
Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3	Deneme 4	Deneme 5	Deneme 6	Deneme 7	Deneme 8	Deneme 9	Deneme 10	Toplam
Tepki	+	+	-	+	+					
İşare	TF	KP	KP	KP	KP					
YTD		TF								

## Veri kaydı


6. Öğretim bittiğinde çocuğunuzun kovaya küp atmayı taklit etme becerisindeki gelişimi sayısal olarak veri formunda bulunacaktır. İsterseniz bu veriyi grafik olarak da görmemiz mümkün olabilecektir. Grafiği bilgisayarda çizilebileceğiniz gibi elde de çizilebilirsiniz.



## Grafik çizimi


## ADÖ yönteminde genelleme



## Genelleme yaparken;

- Her zaman aynı masada ve aynı oturma düzeni ile çalışmayınız. Beceriye yan yana ve masanın aynı yerinde öğrettiyseniz, öncelikle masanın farklı yerlerine malzemeleri koyarak daha sonra oturma düzeninin değiştirilerek yani karşılıklı çalışmaya veya yerde oturarak çalışmaya geçebilirsiniz. Bunun yanı sıra çalıştığınız masa veya sandalyeleri de değiştirebilirsiniz.
- Her zaman evin aynı odasında çalışmayınız. Aynı çalışmayı salonda öğrettiyse diğer odalarda ve evin dışında da tekrarlayınız.

## Genelleme yaparken;

- Çocuğunuz çalıştığınız beceriyi sizinle öğrenmiş olsa da öncelikle evin diğer bireyleri (baba, kardeş, vb. gibi) ile yapmasını daha sonra yakın çevreden insanlarla yapmasını isteyebilirsiniz.
- Çocuğunuzla günün hep aynı saatinde öğretim yapıyorsanız genelleme yapabilmesi için farklı zamanlarda da beceri üzerinde çalışmalısınız.

### ADÖ yöntemini uygularken nelere dikkat edilmelidir?

1. Uzun ve sıkıcı öğretim oturumları yerine kısa ve hareketli oturumlar gerçekleştirilmelidir.

**Örneğin;** 8' er denemeden oluşan 2 öğretim oturumu yapmak.

### ADÖ yöntemini uygularken nelere dikkat edilmelidir?

2. Çocuğunuzun sergilediği tüm taklit davranışları pekiştirilmelidir. Yani sadece bağımsız doğru tepki verdiğinde değil ipucuyla doğru tepki verdiğinde de pekiştirmelisiniz.

**Örneğin;** Çocuğunuz bağımsız olarak bebeğin saçını taradığında da tam fiziksel ipucuyla taradığında da pekiştireç vermelisiniz.

### ADÖ yöntemini uygularken nelere dikkat edilmelidir?

3. İpucunun türüne ve yoğunluğuna göre bir pekiştireç verebileceğiniz gibi çocuğunuz yeni bir aşama kaydettiğinde birden fazla pekiştireci bir arada verebilirsiniz.

**Örneğin;** Çocuğunuz kovaya küp atma becerisini kısmi fiziksel yardıma doğru bir şekilde taklit ettiğinde "Aferin, küpü kovaya attın" diyerek pekiştirirken, aynı beceriyi bağımsız yaptığında "Harikasın! Küpü kovaya çok güzel attın!" sosyal pekiştirecinin yanı sıra yiyecek ile pekiştirebilirsiniz. Sesinizin tonunu ve şiddetini de bir pekiştireç olarak kullanabilirsiniz.

### ADÖ yöntemini uygularken nelere dikkat edilmelidir?

4. Çocuğunuzun, öğrettiğiniz beceriyi bağımsız yapabilmesi için ipucunda sıklıklaştırmeye gitmelisiniz.

**Örneğin;** Kollarını kaldırma becerisinin öğretiminde tam fiziksel ipucuyla başlayıp sırasıyla kısmi fiziksel ipucu, işaret ipucu, gölge ipucu ve son olarak bağımsız yapma şeklinde ipucunu sıklıklaştırebilirsiniz.

### ADÖ yöntemini uygularken nelere dikkat edilmelidir?

5. Deneme bittiğinde denemeler arası süreyi çocuğunuzun pekiştireci tüketme süresini dikkate alarak belirleyiniz.

**Örneğin;** Çocuğunuza pekiştireç olarak bir parça kraker verdiğinizde, krakeri bitirene kadar bekleyip diğer denemeye geçebilirsiniz.

### ADÖ yöntemini uygularken nelere dikkat edilmelidir?

6. Öğretim oturumlarından sonra çocuğunuzun sevdiği bir etkinliğe yer veriniz.

**Örneğin;** Öğretim oturumunun hemen sonrasında eğer çocuğunuz müzik dinlemekten hoşlanıyorsa, "şimdi müzik zamanı" diyerek sevdiği bir müziği açmalısınız.

### ADÖ yöntemini uygularken nelere dikkat edilmelidir?

7. Öğretim oturumlarını mümkünse çocuğunuzun en başarılı yaptığı denemenin ardından sonlandırınız.

**Örneğin;** Buruna dokunma becerisini çalışırken art arda yanlış tepki verdiğinde veya problem davranış sergilediğinde bitirmeyiniz. Problem davranışı sergilemeye 1-2 saniye bile olsa ara verdiği anı yakalayabilir ve beceriyi doğru yapmasını garantiyecek bir ipucuyla sergiledikten sonra oturumu sonlandırabilirsiniz.

### ADÖ yöntemini uygularken nelere dikkat edilmelidir?

8. Yeni bir etkinliğe geçebilmeniz için, çocuğunuzun öğrettiğiniz beceriyi art arda belli bir deneme boyunca yapması gerekmektedir. Bu ilk oturum için 5/5 iken ilerleyen aşamalarda 9/10 olmalıdır.

**Örneğin;** Çocuğunuz çalıştığınız zıplama taklidini art arda 5 denemenin 5'inde (5/5) veya 10 denemenin 9'unda (9/10) bağımsız olarak yaptığında karma davul yapma etkinliğine geçebilirsiniz.

### ADÖ yöntemini uygularken nelere dikkat edilmelidir?

9. Öğretim esnasında önceden belirlediğiniz bir sürede beceriyi öğrenme durumunu anlayabilmeniz için yani bağımsız yapıp yapamadığını anlayabilmeniz için yoklama denemelerine yer vermelisiniz.

**Örneğin;** 7 denemede bir çocuğunuzun beceriyi bağımsız yapmasını sağlamak için ipucu sunmadan denemeyi gerçekleştirebilirsiniz.

### ADÖ yöntemini uygularken nelere dikkat edilmelidir?

10. Çocuğunuzda ilerleme durur veya kesintiye uğrayacak olursa çalışmanızı geriye alarak devam edebilirsiniz.

**Örneğin;** Çocuğunuz bağımsız bir şekilde alkışlama taklidini yaparken ara vermek zorunda kaldığınızda tekrar çalışmaya başladığınızda tam fiziksel ipucu ile başlayabilirsiniz.

### ADÖ yöntemini uygularken nelere dikkat edilmelidir?

11. Çocuğunuzdaki ilerlemeyi gözlemleyebilmeniz için mutlaka kayıt tutmanız gerekmektedir.

Dinlediğiniz için çok teşekkür ederiz...

## ÇEVİRİMİÇİ SUNULAN AİLE EĞİTİM PROGRAMI

5. OTURUM  
Örnek Videoların İzlenmesi

### İzlenecek örnek videolar

1. Nesnesiz yapılan büyük kas hareketlerinin taklidi: Bir elle dize vurma
2. Küçük kas hareketlerinin taklidi: Yumruk yapma
3. Yüz hareketlerinin taklidi: Ağız açma

### Videoları izlerken dikkat edilecek durumlar:

- 1) Eğitimiçi öğretime başlamadan önce ne tür hazırlıklar yapmıştır?
- 2) Eğitimiçi çocuğu çalışma ortamına nasıl çekmiştir?
- 3) Eğitimiçi çocuğun ilgisini/dikkatini nasıl çekmiştir?
- 4) Hedef uyararı olarak ne söylemiştir?

### Videoları izlerken dikkat edilecek durumlar:

- 5) Eğitimiçi denemeler arası süre vermiş midir?
- 6) Eğitimiçi hata düzelmesi olarak ne yapmıştır?
- 7) Eğitimiçi yoklama denemesi yapmış mıdır?
- 8) Eğitimiçi yoklama denemelerini kaçınıcı oturumlarda ve kaçınıcı denemelerde yapmıştır?

### Videoları izlerken dikkat edilecek durumlar:

- 9) Hangi pekiştiriciler kullanılmıştır?
- 10) Çocuğun tepkisine göre pekiştiricinin sunumu farklılaşmış mıdır?
- 11) Hangi ipucu türleri kullanılmıştır?
- 12) İpucunda silikleştirme hangi sırayla yapılmıştır?

### Videoları izlerken dikkat edilecek durumlar:

- 13) Eğitimi yanlış tepkide ne yapmıştır?
- 14) Eğitimi öğretim oturumu sonrasında ne yapmıştır?
- 15) Eğitimi yeni bir becerinin öğretimine geçmek için gerekli olan 5/5 veya 9/10 ölçütünü karşılamış mıdır?
- 16) Eğitimi kaç oturum ve deneme yapmıştır?

### Videoları izlerken;

- ❖ İstedığınız zaman videolar durdurulabilir ve tekrar izlenebilir
- ❖ İstedığınız zaman soru sorabilirsiniz

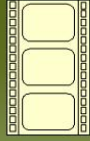
### Örnek video 1

Nesnesiz yapılan büyük kas hareketlerinin taklidi: Bir elle dize vurma



### Örnek video 2

Küçük kas hareketlerinin taklidi: Yumruk yapma



### Örnek video 3

Yüz hareketlerinin taklidi: Ağız açma



**Katılımınız için teşekkürler...**

## EK-9. Oturum Değerlendirme Testleri

### 1.OTURUM DEĞERLENDİRME TESTİ

Adı Soyadı:

**!!!Dikkat: Sevgili anne doğru olduğunu düşündüğünüz cevabın yazı rengini lütfen kırmızı rengine dönüştürünüz.**

1, 2, 3 ve 4. sorularda dört seçenek arasından doğru olduğunu düşündüğünüz bir seçeneği işaretleyiniz.

1. Aşağıdakilerden hangisi OSB'nin tanımı içerisinde yer almamaktadır?
  - a) 3 yaştan önce ortaya çıkmaktadır.
  - b) Nörobiyolojik bir gelişimsel yetersizliktir.
  - c) Yaşam boyu devam eder.
  - d) **OSB bir hastalıktır.**
2. Aşağıdakilerden hangisi OSB'nin nedenleri arasında bulunmaktadır?
  - a) Yanlış tıbbi uygulamalar
  - b) **Genetik özellikler**
  - c) Anne-babanın ilgisizliği
  - d) Zor doğum süreci
3. Aşağıdakilerden hangisi OSB olan çocukların yetersizlik yaşadıkları alanlardan biri değildir?
  - a) Motor beceriler
  - b) Sosyal beceriler
  - c) **Görme becerileri**
  - d) Dil ve iletişim becerileri
4. Aşağıdakilerden hangisi OSB olan çocukların sosyal özelliklerinden biri değildir?
  - a) Sosyal beceri yetersizlikleri
  - b) **Uyku problemleri**
  - c) Göz kontağı kuramama
  - d) Ortak ilgide sınırlılık

5, 6, 7 ve 8. Sorularda verilen cümlenin doğru bir ifade olduğunu düşünüyorsanız “Doğru” seçeneğini, yanlış olduğunu düşünüyorsanız “Yanlış” seçeneğini işaretleyiniz.

5. “Duyguları anlama ve ifade etmede güçlük” OSB olan çocukların tanı ölçütlerinden arasında bulunmaktadır.
  - a) **Doğru**

- b) Yanlış
6. OSB olan çocuklar, dil ve iletişim, sosyal, motor ve zihinsel beceri alanlarında sınırlılık yaşamaktadırlar.  
a) **Doğru**  
b) Yanlış
7. OSB olan çocukların sistematik bir özel eğitime gereksinimleri yoktur.  
a) Doğru  
b) **Yanlış**
8. Ekolali, çocuğun duyduğu sözcükleri tekrarmasıdır.  
a) **Doğru**  
b) Yanlış
- 9 ve 10. Sorularda boşluğu uygun olduğunu düşündüğünüz ifade ile doldurunuz.
9. OSB olan çocukların karşısındaki kişinin gözlerine bakamaması durumu ..... olarak ifade edilmektedir.  
a) Duyguları anlayamama  
b) **Göz kontağı kuramama**  
c) Davranış problemi  
d) Akran ilişkilerinde sınırlılık yaşama
10. OSB olan çocuklar bağımsız yaşam becerilerini kazanabilmeleri için kapsamlı, yoğun ve ..... öğretim programlarına gereksinim duymaktadırlar.  
a) Kolay  
b) Zor  
c) **Sistematik**  
d) Zorunlu

## 2.OTURUM DEĞERLENDİRME TESTİ

**Adı Soyadı:**

**!!!Dikkat: Sevgili anne doğru olduğunu düşündüğünüz cevabın yazı rengini lütfen kırmızı rene dönüşürünüz.**

1, 2, 3 ve 4. sorularda dört seçenek arasından doğru olduğunu düşündüğünüz bir seçeneği işaretleyiniz.

1. Aşağıdakilerden hangisi sergilendiği vücut bölümüne göre yapılan taklit türlerinden biri değildir?  
a) Nesne taklidi



- b) Motor taklit  
c) Ses/sözel taklit  
d) **Gecikmiş taklit**
2. Aşağıdakilerden hangisi sergilendiği zamana göre yapılan taklit türlerinden biri değildir?  
a) Anlık taklit  
b) Ertelenmiş taklit  
c) **Motor taklit**  
d) Gecikmiş taklit
3. OSB olan çocuklara taklit becerileri öğretiminde kullanılan yöntemlerden biri değildir?  
a) **Doğal-işitsel-sözel yöntem**  
b) Ayrık denemelerle öğretim (ADÖ)  
c) Bekleme süreli öğretim  
d) Video modelle öğretim
4. Aşağıdakilerden hangisi tek basamaklı temel taklit becerilerinden biri değildir?  
a) Nesnelere yapılan büyük kas hareketleri  
b) **Ses/sözel**  
c) Nesnesiz yapılan büyük kas hareketleri  
d) Küçük kas hareketleri
- 5, 6, 7 ve 8. Sorularda verilen cümlenin doğru bir ifade olduğunu düşünüyorsanız “Doğru” seçeneğini, yanlış olduğunu düşünüyorsanız “Yanlış” seçeneğini işaretleyiniz.
5. Taklit becerileri, dil ve iletişim, sosyal etkileşim, oyun ve duyguları anlama-ifade etme becerilerinin gelişiminde oldukça önemli olan temel bir beceridir.  
a) **Doğru**  
b) Yanlış
6. Taklit becerilerinin öğretiminde bir aşamadan diğerine geçebilmek için çocuğun, bir beceriyi 1/5 veya 1/10 oranında doğru sergileyebilmesi gerekmektedir.  
a) Doğru  
b) **Yanlış**
7. Ses/sözel taklit, temel taklit becerileri içerisinde yer almaktadır.  
a) Doğru  
b) **Yanlış**

8. Taklit, nesne, hareket veya ses gibi bir davranışın gözlenerek istemli olarak tekrarlanmasıdır.

- a) Doğru
- b) Yanlış

9 ve 10. Sorularda boşluğu uygun olduğunu düşündüğünüz ifade ile doldurunuz.

9. Taklidin sosyal ve ..... olarak iki temel işlevi bulunmaktadır.

- a) Ezberleme
- b) Gelişme
- c) Öğrenme
- d) Büyüme

10. Zıplamak, bay bay yapmak, öpücük atmak ..... örneklerindedir.

- a) Nesne taklidi
- b) Sözel taklit
- c) Ses taklidi
- d) Motor taklit

### 3.OTURUM DEĞERLENDİRME TESTİ

Adı Soyadı:

**!!!Dikkat: Sevgili anne doğru olduğunu düşündüğünüz cevabın yazı rengini lütfen kırmızı renege dönüştürünüz.**

1, 2, 3 ve 4. sorularda dört seçenek arasından doğru olduğunu düşündüğünüz bir seçeneği işaretleyiniz.

1. Aşağıdakilerden hangisi pekiştireç türlerinden biri değildir?

- a) Etkinlik
- b) Sosyal
- c) Yiyecek-içecek
- d) Deneme

2. Aşağıdakilerden hangisi sosyal pekiştireç değildir?

- a) Çikolata verme
- b) Çak yapma
- c) "Harikasın" deme
- d) Başını okşama

3. Aşağıdakilerden hangisi çocuğun verebileceği tepki türlerinden biri değildir?

- a) Doğru tepki
- b) Yenilenen tepki

- c) Yanlış tepki
- d) Tepki yok

4. Bir denemede aşağıdaki aşamalardan hangisi bulunmamaktadır?
- a) Hedef uyaran
  - b) İpucu
  - c) Ceza
  - d) Tepki

5, 6, 7 ve 8. Sorularda verilen cümlenin doğru bir ifade olduğunu düşünüyorsanız “Doğru” seçeneğini, yanlış olduğunu düşünüyorsanız “Yanlış” seçeneğini işaretleyiniz.

5. “Ayrık Denemelerle Öğretim” yönteminin her öğretim oturumunda sadece 2 deneme yapılmak zorundadır.
- a) Doğru
  - b) Yanlış
6. “Ayrık Denemelerle Öğretim” yöntemi bilimsel dayanaklı bir uygulamadır.
- a) Doğru
  - b) Yanlış
7. Denemeler arası süre mutlaka 10-12 sn olmalıdır.
- a) Doğru
  - b) Yanlış
8. İpucunda silikleştirme, yoğunluğunun azaltılması veya sürenin arttırılması yoluyla yapılabilmektedir.
- a) Doğru
  - b) Yanlış

9. ve 10. Soruları boşluğu uygun olduğunu düşündüğünüz ifade ile doldurunuz.

9. “Çocuk doğru tepki verdiği pekiştirilir, yanlış tepki verdiği ..... yapılır, tepki vermediğinde deneme tekrarlanır.”
- a) Uyaran sunma
  - b) Öğretimi bitirme
  - c) Hata düzeltmesi
  - d) Pekiştireç verme
10. Bir öğretim oturumu birden fazla ..... oluşmaktadır.
- a) Denemeden
  - b) Sunumdan

- c) Kişiden
- d) Sorudan

#### 4. OTURUM DEĞERLENDİRME TESTİ

Adı Soyadı:

**!!!Dikkat: Sevgili anne doğru olduğunu düşündüğünüz cevabın yazı rengini lütfen kırmızı rengine dönüştürünüz.**

1, 2, 3 ve 4. sorularda dört seçenek arasından doğru olduğunu düşündüğünüz bir seçeneği işaretleyiniz.

1. Aşağıdakilerden hangisi ADÖ yönteminde öğretime hazırlık etkinliklerinden biri değildir?
  - a) Çalışılacak etkinliğin belirlenmesi
  - b) Çalışma planının hazırlanması
  - c) **Veri kaydı tutma**
  - d) Öğretim yapılacak ortamın hazırlanması

2. Boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

Deneme = hedef uyaran + ipucu + ..... + sonuç + denemeler arası süre

- a) Pekiştireç
  - b) **Tepki**
  - c) Oturum
  - d) Öğretim
3. Aşağıdakilerden hangisi bir öğretim etkinliğinde oturma düzeni değildir?
    - a) **Pekiştirme**
    - b) Yan yana
    - c) Yerde
    - d) Karşılıklı
  4. Aşağıdakilerden hangisi bir genelleme türü değildir?
    - a) Kişi
    - b) Ortam
    - c) Zaman
    - d) **Deneme**

5, 6, 7 ve 8. Sorularda verilen cümlenin doğru bir ifade olduğunu düşünüyorsanız “Doğru” seçeneğini, yanlış olduğunu düşünüyorsanız “Yanlış” seçeneğini işaretleyiniz.

5. “Ayrık Denemelerle Öğretim” yönteminde çocuğun dikkat süresi göz ardı edilerek öğretim oturumları mümkün olduğunca uzun yapılmalıdır.
- a) Doğru  
b) Yanlış
6. Deneme bittiğinde denemeler arası süre çocuğun pekiştireci tüketme süresi dikkate alınarak belirlenmektedir.
- a) Doğru  
b) Yanlış
7. Veri kayıt formuna “doğru tepki “+”, yanlış tepki ve tepki olmadığında ise “-“ olarak işaretleme yapılmalıdır.
- a) Doğru  
b) Yanlış
8. Çocuğunuz yanlış tepki verdiğinde öğretim bitirilmelidir.
- a) Doğru  
b) Yanlış
- 9 ve 10. Sorularda boşluğu uygun olduğunu düşündüğünüz ifade ile doldurunuz.
9. Çalışılacak etkinlik belirlenirken ..... göz önünde bulundurulmalıdır.
- a) Öğretmenin ilgisi  
b) Çocuğun konuşması  
c) Öğretmenin isteği  
d) Çocuğun seviyesi
10. Her deneme oturumu bittiğinde çocuğun tepkisine uygun ..... yapılmalıdır.
- a) Veri kaydı  
b) Mola verme  
c) Etkinlik yapma  
d) Düzenleme

### 5.OTURUM DEĞERLENDİRME TESTİ

Sevgili anne, Google Drive depolama alanına yüklenmiş olan örnek videoyu izleyerek formu doldurunuz.

### VİDEO DEĞERLENDİRME FORMU

**Sevgili anneler, örnek eğitim videosunu (Video-4) izlerken veya izledikten sonra aşağıdaki soruları okuyunuz ve uygun bulduğunuz cevabı sorunun altında bulunan boşluğa yazınız.**

1) Eğitimci öğretime başlamadan önce ne tür hazırlıklar yapmıştır?	2) Eğitimci denemeler arası süre vermiş midir?
3) Eğitimci çocuğu çalışma ortamına nasıl çekmiştir?	4) Eğitimci hata düzeltmesi olarak ne yapmıştır?
5) Eğitimci çocuğun dikkatini/ilgisini çekmek için ne yapmıştır?	6) Eğitimci yoklama denemesi yapmış mıdır?
7) Hedef uyaran olarak ne söylemiştir?	8) Eğitimci yoklama denemelerini kaçınıcı otumlarda ve kaçınıcı denemelerde gerçekleştirmiştir?
9) Hangi pekiştireçler kullanılmıştır?	10) Eğitimci yanlış tepkide ne yapmıştır?
11) Pekiştireçler sunulurken ne tür farklılıklar vardır?	12) Eğitimci öğretim oturumu sonrasında ne yapmıştır?
13) Hangi ipucu türleri kullanılmıştır?	14) Eğitimci yeni bir becerinin öğretimine geçmek için gerekli olan 4/5 veya 9/10 ölçütünü karşılamış mıdır?
15) İpucunda silikleştirme hangi sırayla yapılmıştır?	16) Eğitimci kaç oturum ve deneme yapmıştır?

**EK-10. ADÖ Uygulama Yönergesi**

<b>ADÖ UYGULAMA YÖNERGESİ</b>	
<b>Öğretim Öncesi</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Çalışma planının hazırlanması               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Çalışılacak etkinliğe karar verilmesi</li> <li>b) Oturma düzenine karar verilmesi</li> <li>c) Çalışılacak yere karar verilmesi</li> <li>d) Kullanılacak olan araç-gerece karar verilmesi</li> <li>e) Sunulacak pekiştirece karar verilmesi</li> <li>f) Sunulacak ipucu türlerine ve silikleştirme sürecine karar verilmesi</li> <li>g) Öğretim sonrası yapılacak olan etkinliğe karar verilmesi</li> </ol> </li> <li>2. Çalışılacak ortamın hazırlanması               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Çocuğunuzun dikkatini dağıtacak eşyaların kaldırılması</li> <li>b) Çalışma masası ve sandalyelerin çalışma planına uygun olarak düzenlenmesi. Yerde çalışılacaksa minderlerin düzenlenmesi</li> <li>c) Kullanılacak olan materyallerin konması için sizin oturacağınız yere yakın bir sehpa veya kutu konması</li> <li>d) Öğretim esnasında kullanılacak olan pekiştireçlerin, sizin kolayca uzanabileceğiniz, çocuğunuzun ise uzanamayacağı ve dikkatini dağıtmayacağı bir yere konması</li> <li>e) Veri formunun uygun bir yere konması</li> <li>f) Oturumlar arasında yapılacak olan kısa etkinlik için planlamaya uygun hazırlığın yapılması</li> </ol> </li> </ol>
<b>Öğretim Esnası</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Çocuğun dikkatinin çekilmesi</li> <li>2. Materyallerin çocuğa sunulması</li> <li>3. Hedef uyarının verilmesi</li> <li>4. İpucunun verilmesi</li> <li>5. Çocuğun tepkisine uygun sonuç davranışı gerçekleştirilmesi               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Doğru tepki=Pekiştirme</li> <li>b) Yanlış tepki=Hata düzeltme (Deneme tekrarı yapma ve sadece övgü verme)</li> <li>c) Tepki yok= Deneme tekrarı yapma</li> </ol> </li> <li>6. Denemeler arası süre (1-5 sn)</li> <li>7. İpucunu silikleştirme</li> <li>8. Veriyi kaydetme</li> </ol>
<b>Öğretim Sonrası</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “..... zamanı” diyerek öğretim oturumunun bitirilmesi</li> <li>2. Çocuğun keyif aldığı etkinliği yapmasına izin verme</li> </ol>

## EK-11. Örnek videolar için hazırlanmış olan senaryolar

### SENARYO 1

**Ortam:** Salon

**Oturma düzeni:** Karşılıklı

**Hedeflenen taklit becerisi:** Nesnesiz yapılan büyük kas hareketleri

**Etkinlik:** Bir elle dize vurma

**Materyaller:** Veri kayıt formu, pekiştireç kabı, pekiştireçler ve kalem

#### İçerik:

- Eğitimci salona girer. Çalışma planını gözden geçirir. Açık olan televizyonu kapatır. Koltuk üzerinde duran eşyaları kaldırır. Sandalyeleri karşılıklı koyar. Sandalyelerden birinin yanına küçük bir sehpa koyar. Sehpanın üzerine veri kayıt formunu ve kalemi koyar. Pekiştireci hazırlar ve sehpanın üzerine koyar.
- Çocuğu “Buraya gel” diyerek çalışma ortamına çağırır. Bu esnada sandalyenin oturma yerine birkaç defa ufak ufak vurur. Çocuk gelmez. Eğitimi ayağa kalkar ve tam fiziksel yardımla nazikçe masaya yönlendirir. Çocuk oturduğunda “Çok güzel oturdun, aferin” diyerek bir yiyecek pekiştireci verir.
- Çocuğun ilgisini çekmek için iki eliyle yanaklarını kavrar ve coşkulu bir şekilde sever. Çocuğun ilgisini çektiğinde “Böyle yap” diyerek elini dizine abartılı bir şekilde vurur. Hemen arkasından çocuğa tam fiziksel ipucunu sunar ve çocuğun elini dizine vurmasını sağlar. Coşkulu bir şekilde “Aferin, çok güzel!” diyerek yiyecek pekiştirecini çocuğa verir. Çocuk pekiştireci tüketirken eğitimi veriyi kaydeder. Bu süreçte denemeler arası süre için beklemiş olur.
- İkinci deneme için eğitimi çocuğun ilgisini çeker ve “Böyle yap” diyerek hedef uyarını verir. Çocuğa tam fiziksel yardımda bulunarak elini dizine vurmasını sağlar. Eğitimi yine coşkulu bir “Aferin” der ve yiyecek pekiştireci sunar. Tepkiyi kayıt formuna işler. Denemeler arası süreyi bekler.
- Üçüncü deneme için çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını sunar. Kısmi fiziksel yardımda bulunur çocuk elini eğitiminin dizine koyar. Eğitimi hata düzeltmesi yapar. Birkaç saniye geçtikten sonra denemeyi tekrar başlatır, çocuğun ilgisini çeker, hedef uyarını abartılı bir şekilde verir. Tam fiziksel yardımda bulunarak çocuğun doğru tepki vermesini sağlar. Çocuğa coşkusuz bir şekilde aferin der. Veriyi kaydeder. Denemeler arası süreyi bekler.
- Dördüncü denemeden altıncı denemeye kadar için aynı süreç tekrarlanır.
- Beşinci deneme için çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını sunar. Kısmi fiziksel yardımda bulunarak çocuğun elini dizine vurmasını sağlar. Çocuğa yine coşkulu bir şekilde “Aferin” diyerek sosyal+yiyecek pekiştireci sunar. Veriyi kaydederken denemeler arası süreyi bekler.



- Eğitimci yoklama denemesine yer vermek amacıyla yedinci denemeyi başlatır. Çocuğun ilgisini çeker, hedef uyarını sunar ancak ipucu sunmaz. Çocuk tepki vermez. Eğitimci denemeyi tekrar eder. Çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını sunar. Kısmi fiziksel yardımda bulunarak çocuğun elini dizine vurmasını sağlar. Çocuğa sakın bir şekilde “Aferin, çok güzel!” diyerek sosyal pekiştireç sunar. Veriyi kaydederken denemeler arası süreyi bekler.
- Sekizinci deneme için çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını sunar. Çocuğa kısmi fiziksel ipucunu sunarak çocuğun doğru tepki vermesini sağlar. Çocuğa sosyal+yiyecek pekiştireci sunar. Veriyi kaydederken aynı zamanda denemeler arası süreyi bekler.
- Eğitimci coşkulu bir şekilde “Oyun zamanı” diyerek ilk oturumu sonlandırır. Bunu belirginleştirmek için ayağa kalkar. Çocuğu koltuğa yönlendirir ve tableti verir. Önceden açılmış olan oyunu oynaması için 3-4 dakika izin verir.
- Eğitimci çocuğa “Buraya gel” der ve çalışma ortamına çağırarak ikinci oturumu başlatır. Çocuk sandalyeye oturur. Eğitimci abartılı bir şekilde “Aferin, çok güzel oturdun!” diyerek iki adet yiyecek pekiştireci verir.
- Eğitimci ilk denemeyi başlatmak için çocuğun ilgisini çeker. “Böyle yap” diyerek elini dizine vurur. Çocuğa kısmi fiziksel yardımda bulunur ve doğru tepki vermesini sağlar. Coşkulu bir şekilde “Aferin” der ve bir yiyecek pekiştireci sunar. Çocuk pekiştireci tüketirken veri kayıt formunu doldurur. Bu sürede denemeler arası süreyi beklemiş olur.
- İkinci deneme için yine çocuğun ilgisini çeker. Hedef uyarını sunar. Çocuğa kısmi fiziksel yardımda bulunarak elini dizine vurmasını sağlar. Coşkulu bir “Aferin” der ve yiyecek pekiştireci sunar. Tepkiyi kayıt formuna işler. Denemeler arası süreyi bekler.
- Üçüncü deneme için yine çocuğun ilgisini çeker. Hedef uyarını sunar. Çocuğa gölge ipucunu sunar. Çocuk tepki vermez. Eğitimci denemeyi tekrar eder. Çocuğun ilgisini çektikten sonra hedef uyarını sunar, kısmi fiziksel ipucu ile doğru tepki vermesini sağlar. Coşkuz bir “aferin” der. Veriyi kaydeder ve denemeler arası süreyi bekler.
- Dördüncü deneme için çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını sunar. Çocuğa kısmi fiziksel ipucu sunar ve doğru tepki vermesini sağlar. Coşkulu bir şekilde “Aferin” der ve bir yiyecek pekiştireci sunar. Veriyi kaydederken denemeler arası süreyi bekler.
- Beşinci oturumdan yedinci oturuma kadar çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını verir. Çocuğa gölge ipucu sunar. Çocuk doğru tepki verdiğiğinde sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar. Çocuk pekiştireci tüketirken veriyi kaydeder ve denemeler arası süreyi bekler.
- Sekizinci oturumda eğitimci yoklama denemesi yapmak amacıyla herhangi bir ipucu sunmaz. Çocuk doğru tepki verdiğiğinde abartılı ve coşkulu bir şekilde

“Aferin, süpersin, harika” der ve iki tane yiyecek pekiştireci verir. Tepkiyi kaydeder ve çocuk pekiştireçleri tüketirken denemeler arası süreyi bekler.

- Eğitimci “Oyun zamanı” der ve oyun alanına yönlendirir.
- Eğitimci üçüncü oturuma başlamak için çocuğu çağırır. Çocuk gelir ve sandalyeye oturur. Eğitimci abartılı bir şekilde “Aferin, çok güzel oturdun, harikasın!” der ve yiyecek pekiştireci verir.
- İlk denemeye başlamak için çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını verir. Ardından çocuğa gölge ipucu sunar. Çocuk doğru tepki verir. Eğitimci coşkulu bir şekilde sosyal pekiştireç ve yiyecek pekiştirecini verir. Çocuk pekiştireci tüketirken eğitimci veriyi kaydeder ve denemeler arası süreyi bekler.
- Eğitimci çocuğun ilgisini çekerek ikinci denemeyi başlatır ve hedef uyarını verir ve ipucu vermez. Çocuk bağımsız tepkide bulunur. Eğitimci abartılı bir şekilde “Aferin, çok güzel yaptın, “harikasın!” der ve iki tane yiyecek pekiştireci verir. Çocuk pekiştireci tüketirken eğitimci veriyi kaydeder ve denemeler arası süreyi bekler.
- Onuncu denemeye kadar yine aynı süreç tekrarlanır. Sadece sosyal pekiştirecin yoğunluğu azaltılır. Son denemede eğitimci “Oyun zamanı” der ve oyun alanına yönlendirir. Çocuk oyun oynarken eğitimci verinin grafiğini çizer.

## **SENARYO 2**

**Ortam:** Salon

**Oturma düzeni:** Karşılıklı

**Hedeflenen taklit becerisi:** Nesnesiz yapılan büyük kas hareketleri

**Etkinlik:** Elini yumruk yapma

**Materyaller:** Veri kayıt formu, kalem, pekiştireç kabı ve pekiştireçler

**İçerik:**

- Eğitimci salona girer. Çalışma planını gözden geçirir. Salonu düzenler. Sandalyeleri karşılıklı koyar. Sandalyelerden birinin yanına küçük bir sehpa koyar. Sehpanın üzerine veri kayıt formunu ve kalemi koyar. Bir kaba önceden belirlenmiş olan pekiştireçleri hazırlar ve sehpanın üzerine koyar.
- Çocuğu “Buraya gel” diyerek çalışma ortamına çağırır. Bu esnada sandalyenin oturma yerine birkaç defa ufak ufak vurur. Çocuk sandalyeye oturur. Eğitimci abartılı bir şekilde “Aferin, çok güzel oturdun!” diyerek iki adet yiyecek pekiştireci verir.
- Çocuğun ilgisini çeker ve “Böyle yap” diyerek elini yumruk yapar. Hemen arkasından çocuğa tam fiziksel ipucunu sunar ve çocuğun elini yumruk

yapmasını sağlar. Coşkulu bir şekilde “Aferin, çok güzel, harikasin!” diyerek yiyecek pekiştirecini çocuğa verir. Çocuk pekiştireci tüketirken eğitmeni veriyi kaydeder. Bu süreçte denemeler arası süre için beklemiş olur.

- İkinci denemede eğitmeni çocuğun ilgisini yine aynı şekilde çeker ve “Böyle yap” diyerek hedef uyarani coşkulu bir şekilde verir. Çocuğa tam fiziksel yardımda bulunarak doğru tepki vermesini sağlar. Eğitmeni yine coşkulu bir “Aferin, süpersin!” der ve yiyecek pekiştireci sunar. Tepkiyi kayıt formuna işler. Denemeler arası süreyi bekler.
- Eğitmeni üçüncü deneme için çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarani sunar. Kısmi fiziksel yardımda bulunur. Çocuk tepki vermez. Eğitmeni denemeyi tekrar eder. Çocuğun ilgisini çektikten sonra hedef uyarani sunar, tam fiziksel ipucu ile doğru tepki vermesini sağlar. Coşkuz bir “aferin” der. Veriyi kaydeder. Denemeler arası süreyi bekler.
- Dördüncü denemede eğitmeni çocuğun ilgisini çektikten sonra hedef uyarani sunar ve tam fiziksel ipucu sunarak çocuğun doğru tepki vermesini sağlar. Çocuğa coşkulu bir şekilde sosyal+yiyecek pekiştireci sunar. Veriyi kaydeder. Denemeler arası süreyi bekler.
- Beşinci ve altıncı deneme için çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarani sunar. Kısmi fiziksel yardımda bulunarak çocuğun elini yumruk yapmasını sağlar. Çocuğa yine coşkulu bir şekilde “Aferin” diyerek sosyal+yiyecek pekiştireci sunar. Veriyi kaydederken denemeler arası süreyi bekler.
- Eğitmeni yoklama denemesine yer vermek amacıyla yedinci denemeyi başlatır. Çocuğun ilgisini çeker, hedef uyarani sunar ancak ipucu sunmaz. Çocuk tepki vermez. Eğitmeni denemeyi tekrar eder. Çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarani sunar. Kısmi fiziksel yardımda bulunarak çocuğun doğru tepki vermesini sağlar. Çocuğa sakın bir şekilde “Aferin, çok güzel!” diyerek sosyal pekiştireç sunar. Veriyi kaydederken denemeler arası süreyi bekler.
- Sekizinci deneme için çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarani sunar. Çocuğa kısmi fiziksel ipucunu sunarak çocuğun doğru tepki vermesini sağlar. Çocuğa coşkulu bir şekilde sosyal+yiyecek pekiştireci sunar. Veriyi kaydederken aynı zamanda denemeler arası süreyi bekler.
- Eğitmeni coşkulu bir şekilde “Oyun zamanı” diyerek ilk oturumu sonlandırır. Çocuğu yönlendirir oyuncakları verir ve 3-4 dakika oynaması için zaman tanır.
- Eğitmeni çocuğa “Buraya gel” der ve çalışma ortamına çağırarak ikinci oturumu başlatır. Bu esnada sandalyenin oturma yerine birkaç defa ufak ufak vurur. Çocuk sandalyeye oturur. Eğitmeni abartılı bir şekilde “Aferin, çok güzel oturdun!” diyerek iki adet yiyecek pekiştireci verir.
- Eğitmeni ilk denemeyi başlatmak için çocuğun ilgisini çeker. “Böyle yap” diyerek elini yumruk yapar. Çocuğa kısmi fiziksel yardımda bulunur ve doğru tepki vermesini sağlar. Coşkulu bir şekilde “Aferin” der ve bir yiyecek

pekiştireci sunar. Çocuk pekiştireci tüketirken veri kayıt formunu doldurur. Bu sürede denemeler arası süreyi beklemiş olur.

- İkinci deneme için yine çocuğun ilgisini çeker. Hedef uyarını sunar. Çocuğa gölge ipucunu sunar. Çocuk tepki vermez. Veriyi kaydeder ve eğitimci denemeyi tekrar eder. Çocuğun ilgisini çektikten sonra hedef uyarını sunar, kısmi fiziksel ipucu ile doğru tepki vermesini sağlar. Coşkulu bir “aferin” der. Denemeler arası süreyi bekler.
- Üçüncü ve dördüncü deneme için çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını sunar. Çocuğa gölge ipucu sunar ve doğru tepki vermesini sağlar. Coşkulu bir şekilde “Aferin” der ve bir yiyecek pekiştireci sunar. Veriyi kaydederken denemeler arası süreyi bekler.
- Beşinci denemede eğitimci yoklama denemesi yapar. Çocuk doğru tepki verdiğinde coşkulu bir şekilde “Aferin, süper, harikasın!” der ve iki tane yiyecek pekiştireci sunar. Çocuk pekiştireci tüketirken veriyi kaydeder ve denemeler arası süreyi bekler.
- Dokuzuncu denemeye kadar yine aynı süreç tekrarlanır. Son denemede eğitimci “Oyun zamanı” der ve oyun alanına yönlendirir. Çocuk oyun oynarken eğitimci verinin grafiğini çizer.

### **SENARYO 3**

**Ortam:** Çocuk odası

**Oturma düzeni:** Karşılıklı (yerde)

**Hedeflenen taklit becerisi:** Yüz hareketleri

**Etkinlik:** Ağız açma

**Materyaller:** Veri kayıt formu, pekiştireç kabı, pekiştireçler ve kalem

**İçerik:**

- Eğitimci odaya girer. Çalışma planını gözden geçirir. Yatak üzerinde duran eşyaları kaldırır. Yere kullanılacak araç-gereci koyar.
- Çocuğu “Buraya gel” diyerek çalışma ortamına çağırır. Bu esnada yere birkaç defa ufak ufak vurur. Çocuk oturduğunda abartılı bir şekilde “Çok güzel oturdun, aferin!” diyerek iki adet yiyecek pekiştireci verir.
- Çocuğun ilgisini çeker, ağzını abartılı bir şekilde açar ve “Böyle yap” der. Hemen arkasından çocuğa kısmi fiziksel ipucunu sunar ve çocuğun ağzını açmasını sağlar. Coşkulu ve abartılı bir şekilde “Aferin, süpersin, harikasın!” diyerek iki adet yiyecek pekiştirecini çocuğa verir. Çocuk pekiştireci tüketirken eğitimci veriyi kaydeder. Bu süreçte denemeler arası süre için beklemiş olur.

- İkinci ve üçüncü denemede yine kısmi fiziksel ipucu ile çocuğun ağzını açmasını sağlar. Pekiştireç verir ve veriyi kaydeder.
- Dördüncü denemede çocuğun ilgisi çekildikten sonra gölge ipucu sunulur. Çocuk tepki vermez ve kısmi fiziksel ipucu sunularak deneme tekrarı yapılır.
- Beşinci deneme için çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını sunar. Kısmi fiziksel yardımda bulunarak çocuğun elini dizine vurmasını sağlar. Çocuğa yine coşkulu bir şekilde “Aferin, harikasın!” diyerek sosyal+yiyecek pekiştireci sunar. Veriyi kaydederken denemeler arası süreyi bekler.
- Altıncı deneme için çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını sunar. Gölge fiziksel yardımda bulunarak çocuğun ağzını açmasını sağlar. Çocuğa coşkulu bir şekilde “Aferin, çok güzel!” diyerek sosyal+2 yiyecek pekiştireci sunar. Veriyi kaydederken denemeler arası süreyi bekler.
- Eğitimci yoklama denemesine yer vermek amacıyla yedinci denemeyi başlatır. Çocuğun ilgisini çeker, hedef uyarını sunar ancak ipucu sunmaz. Çocuk doğru tepki verir. Çocuğa coşkulu bir şekilde sosyal+2 yiyecek pekiştireci sunar. Veriyi kaydederken aynı zamanda denemeler arası süreyi bekler.
- Eğitimci coşkulu bir şekilde “Oyun zamanı” diyerek ilk oturumu sonlandırır. Bunu belirginleştirmek için çocuğu ayağa kaldırır. Çocuğa oyuncak verir ve oyunu oynaması için 3-4 dakika izin verir.
- Eğitimci çocuğa “Buraya gel” der ve çalışma ortamına çağırarak ikinci oturumu başlatır. Bu esnada yere birkaç defa ufak ufak vurur. Çocuk oturur. Eğitimci abartılı bir şekilde “Aferin, çok güzel oturdun!” diyerek yiyecek pekiştireci verir.
- Eğitimci ilk denemeyi başlatmak için çocuğun ilgisini çeker. “Böyle yap” diyerek ağzını açar, herhangi bir ipucu sunmaz. Çocuk doğru tepki verdiğinde abartılı ve coşkulu bir şekilde “Aferin, süpersin, harika” der ve iki tane yiyecek pekiştireci verir. Tepkiyi kaydeder ve çocuk pekiştireçleri tüketirken denemeler arası süreyi bekler.
- Eğitimci 5. oturuma kadar aynı şeyi yapar. Çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını sunar. Bağımsız yapabilmesi için ipucu sunmaz. Çocuğun tepkilerini ödüllendirir. Veriyi kaydeder ve denemeler arası süreyi bekler.
- Eğitimci “Oyun zamanı” der ve oyun alanına yönlendirir. Çocuk oyun oynarken eğitimci verinin grafiğini çizer.

#### **SENARYO 4**

**Ortam:** Salon

**Oturma düzeni:** Masada yan yana

**Hedeflenen taklit becerisi:** Nesnelere yapılan büyük kas hareketleri

**Etkinlik:** Kovaya küp atma

**Materyaller:** Plastik bir kova, 2 küçük küp, veri kayıt formu, pekiştireç kabı ve pekiştireçler

**İçerik:**

- Eğitimci salona girer. Çalışma planını gözden geçirir. Açık olan televizyonu kapatır. Masanın üzerinde duran eşyaları kaldırarak masanın üzerini boşaltır. Masanın kendine yakın bölümüne veri kayıt formunu ve pekiştireç kabını koyar.
- Çocuğu “Buraya gel” diyerek çalışma ortamına çağırır. Bu esnada sandalyenin oturma yerine birkaç defa ufak ufak vurur. Çocuk gelmez. Eğitimci ayağa kalkar ve tam fiziksel yardımla nazikçe masaya yönlendirir. Çocuk oturduğunda “Çok güzel oturdun, aferin” diyerek bir yiyecek pekiştireci verir.
- Eğitimci çocuğun ilgisini çekmek için küpü eline alır ve “Hoop” diyerek çocuğun gözünün önünde döndürür. Denemeyi başlatır. Çocuğun ilgisini çektiğinde hedef uyarını verir, “Böyle yap” diyerek elindeki küpü kovaya atar. Çocuğa tam fiziksel yardımda bulunur ve küpü kovaya atmasını sağlar. Coşkulu bir şekilde “Aferin” der ve bir pekiştireç sunar. Çocuk pekiştireci tüketirken veri kayıt formunu doldurur. Bu sürede denemeler arası süreyi beklemiş olur.
- İkinci deneme için yine aynı süreç izlenir.
- Üçüncü deneme için çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını sunar. Kısmi fiziksel yardımda bulunarak çocuğun küpü atmasını sağlar. Çocuğa coşkulu bir şekilde sosyal+yiyecek pekiştireci sunar. Veriyi kaydeder. Denemeler arası süreyi bekler.
- Dördüncü deneme için üçüncü denemede yapılanlar tekrarlanır.
- Beşinci deneme için çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını sunar. Çocuğa gölge ipucunu sunar. Çocuk küpü kovaya değil masaya koyar. Bu süreçte eğitimci müdahale eder ve hata düzeltmesine başlar. Eğitim materyallerini 1-2 saniyeliğine masadan kaldırır. Geri koyar. Çocuğun dikkatini çeker. Kısmi fiziksel ipucu ile çocuğun küpü kovaya atmasını sağlar. Sakince “Aferin” der ve veriyi kaydeder.
- Altıncı deneme için çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını sunar. Çocuğa gölge ipucunu sunarak küpü atmasını sağlar. Çocuğa coşkulu bir şekilde sosyal+yiyecek pekiştireci sunar. Veriyi kaydederken aynı zamanda denemeler arası süreyi bekler.
- Eğitimci coşkulu bir şekilde “Oyun zamanı” diyerek ilk oturumu sonlandırır. Çocuğu nazikçe sandalyeden kaldırarak koltuğa yönlendirir. Çocuğa telefonu verir. Önceden açılmış olan oyunu oynaması için 3-4 dakika izin verir.
- Eğitimci çocuğu “Buraya gel” diyerek çalışma ortamına çağırarak ikinci oturumu başlatır. Bu esnada sandalyenin oturma yerine birkaç defa ufak ufak vurur. Çocuk gelmez. Eğitimci ayağa kalkar telefonu alır ve tam fiziksel

yardımla nazikçe masaya yönlendirir. Çocuk oturduğunda “Çok güzel oturdun, aferin” diyerek bir yiyecek pekiştireci verir.

- Eğitimci çocuğun ilgisini çekmek için küpü eline alır ve “Hoop” diyerek çocuğun gözünün önünde döndürür. İlk denemeyi başlatır. Çocuğun ilgisini çektiğinde hedef uyarını verir, “Böyle yap” diyerek elindeki küpü kovaya atar. Çocuğa gölge ipucunu sunar. Çocuk tepki vermez. Veriyi kaydeder ve eğitimci denemeyi tekrar eder. Çocuğun ilgisini çektikten sonra hedef uyarını sunar, kısmi fiziksel ipucu ile doğru tepki vermesini sağlar. Coşkusuz bir “aferin” der. Denemeler arası süreyi bekler.
- İkinci deneme için çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını sunar. Çocuğa gölge ipucu sunar ve küpü atmasını sağlar. Coşkulu bir şekilde “Aferin” der ve bir yiyecek pekiştireci sunar. Veriyi kaydederken denemeler arası süreyi bekler.
- Üçüncü denemede ikinci denemede yapılanlar tekrarlanır.
- Dördüncü denemeden sekizinci denemeye kadar çocuğun ilgisini çeker ve hedef uyarını sunar. Bağımsız yapabilmesi için ipucu sunmaz. Çocuğun tepkilerini ödüllendirir. Veriyi kaydeder ve denemeler arası süreyi bekler.
- Eğitimci “Oyun zamanı” der ve oyun alanına yönlendirir. Çocuk oyun oynarken eğitimci verinin grafiğini çizer.

**EK-12. Temel Taklit Becerileri Kontrol Listesi**

**Çocuğun Adı Soyadı:**  
**Değerlendiren:**

**Değerlendirme Tarihi: ....../....../2018**

**TEMEL TAKLİT BECERİLERİ (SÖZEL OLMAYAN/TEK BASAMAKLI  
TAKLİT BECERİLERİ) KONTROL LİSTESİ**

Temel taklit becerileri kontrol listesi alanyazın ve uzman görüşlerine dayalı olarak öğrencilerin temel taklit becerilerindeki performansını belirleme ve öğretimi yapılacak becerilerin seçimi için havuz oluşturma amaçlarına hizmet etmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu doğrultuda; kontrol listesinde temel taklit becerilerini oluşturan nesnel ve nesnesiz taklit, küçük kas taklidi ve yüz hareketlerinin taklidi alt-alanlarında beceriler yer almaktadır. Kontrol listesi uygulanırken aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi önerilmektedir (Kırcaali-İftar, 2007; Lovaas, 2003; WEAP, 2006):

- Değerlendirme ortamı ve değerlendirme materyalleri temel taklit becerileri çalışmaya uygun olarak düzenlenmelidir.
- Yönerge verilmeden önce çocuğun dikkati ortama ve öğretmene çekilerek, hazır olması sağlanmalı.
- Hedef uyaran verilirken çocuğa adıyla seslenilebilir.
- Hedef uyaran (Böyle yap) net ve anlaşılır olarak bir kez söylenip, 4 saniye içinde çocuktan tepki gelmezse bir kez daha yinelenmelidir.
- Her 3 denemede masada ya da masa dışında bir kısa ara verilebilir. Çocuğun verdiği doğru tepkiler sosyal pekiştirmeyle pekiştirilmelidir. Yanlış tepkiler ya da tepkide bulunmama durumu görmezden gelinmelidir.

**Değerlendirme Süreci:** Öğretmen hedef beceriyi yapar ve çocuğa “Böyle yap” diyerek 4 sn bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam edebilir (örneğin, el sallamaya devam edebilir). Çocuğun tepkisi kaydedilir.

**Yönerge:** Böyle yap (Yüz hareketlerinin ve ifadelerinin taklidinde yönerge kullanılmayabilir).

**Doğru Tepki Tanımı:** Öğrencinin model olunan davranışı 4 sn içinde tam ya da kısmi olarak sergilemesi.

**Değerlendirmenin Yorumlanması:** Temel taklit becerileri alanlarından her biri için belirlenen 10 beceriden en az beşini sergileyememesi durumunda o alanda yetersiz olduğu sonucuna varılır.

**Değerlendirme Sonucu**

Nesnelerle yapılan büyük kas hareketlerinin taklidi için toplam doğru sayısı	
Nesnesiz yapılan büyük kas hareketlerinin taklidi için toplam doğru sayısı	
Küçük kas hareketlerinin taklidi için toplam doğru sayısı	
Yüz hareketlerinin ve ifadelerinin taklidi için toplam doğru sayısı	



### Nesnelerle Yapılan Büyük Kas Hareketlerinin Taklidi

1. Kovaya küp atma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
2. Çubuğa halka takma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
3. Araba sürme  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
4. Bardaktan su içer gibi yapma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
5. Oyuncak bebeği öpme  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
6. Kağıt mendille masayı silme  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
7. Bayrak sallama  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
8. Tencere kapağını açma-kapama  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
9. Marakas sallama  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
10. Kaşığı tabağa koyma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok

### Nesnesiz Yapılan Büyük Kas Hareketlerinin Taklidi

1. Elle dize vurma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
2. Alkış yapma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
3. Eli havaya kaldırma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
4. Ayağa kalkıp oturma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
5. Öpücük yollama  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
6. Göbeğe iki elle vurma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
7. Ayakları yere vurma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
8. Bir elle güle güle yapma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
9. Tek elle öpücük yollama  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
10. Elleri bele koyma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok

### Küçük Kas Hareketlerinin Taklidi

1. Yumruk yapma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
2. İşaret etme  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
3. İşaret parmağıyla burnuna dokunma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
4. Baş parmak uçlarını birbirine değdirme  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
5. Parmaklarla masada ritm tutma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
6. Elleri birbirine kenetleme  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
7. İşaret parmağını yere değdirme  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
8. Bir elin işaret parmağıyla diğer elin avuç içine dokunma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
9. İşaret parmağıyla göz kapağına dokunma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
10. İşaret ve orta parmakları V şekline getirerek zafer işareti yapma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok

### Yüz Hareketlerinin ve İfadelerinin Taklidi

1. Üfleme  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
2. Ağız açma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
3. Dil çıkarma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
4. Dudakları yalama  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
5. Öksürme  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
6. Gülme  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
7. Başını iki yana sallama (Hayır)  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
8. Başını aşağı yukarı sallama (Evet)  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
9. Öpücük yapma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok
10. Alt dudağı ısırma  
( ) Doğru tepki ( ) Yanlış tepki / Tepki yok

## EK-13. Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Öğrenci Adı:

Tarih:

Öğrenci Doğum Tarihi:

### TAKLİT BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değ. Türü:

<b>NESNEYLE EYLEM TAKLİDİ</b>	<b>0 (yapmadı)</b>	<b>1 (kısmen)</b>	<b>2 (yaptı)</b>	<b>PUAN</b>
<b>Nesneyle Anlamlı Eylem Taklidi</b>				
Çıngırak Sallama				
Masada araba sürme				
İki küple kule yapma				
Oyuncak atı yerde/ masada yürütme				
<b>Puan:</b>				
<b>Nesneyle Anlamlı Olmayan Eylem Taklidi</b>				
Küpü başının üzerine koyma				
Kalemi masada araba gibi sürme				
Kaşığı masaya vurma				
Sabunu masada yürütme				
<b>Puan:</b>				
<b>Nes. Eylem Top. Puan:</b>				
<b>NESNESİZ EYLEM TAKLİDİ</b>				
Ayağa kalkma				
Yumruğu açıp kapama / yumruk yapma				
İşaret parmağı ile masaya dokunma				
Kulak memesini çekme / dokunma				
Elini / kolunu kaldırma				
Alkış yapma				
Elleri bele koyma				
<b>Puan:</b>				
<b>JEST TAKLİDİ</b>				
Avuçlar yukarıya/aşağıya dönük parmakları oynatma (Gel)				
El Sallama (Güle Güle)				
Elleri avuçlar karşıda olacak şekilde iki yana doğru açma (Büyük Kocaman)				
İşaret parmağını sallama (Seni gidi)				
İşaret parmağını dudakların üstüne koyma (Sus)				
Başının yan kısmını avucunun üzerine koyarak eğme (Uyku)				
<b>Puan:</b>				
<b>Toplam Puan:</b>				

## EK-14. Anne-Babaların ADÖ sunma davranışları ve Ayırık Denemelerle Öğretim Değerlendirme Formu (ADÖDF)

Değerlendirilenin Adı Soyadı:

Kullanım amacı:

Tarih:

Çalışılan beceri :

**Öğretime Başlamadan Önce**

↓

Bileşenler	
1. Öğretilecek becerinin belirlenmesi	
2. Materyallerin toplanması	
3. Etkili pekiştiricilerin belirlenmesi	
4. İpuçlarını silikleştirme sürecinin ve ilk silikleştirme basamağının belirlenmesi	
5. İlgi / Olumlu iklim geliştirme	
6. Çocuğu masaya çağırma ve seçmesi için pekiştirici verme	

**Öğretim denemeleri esnasında**

↓

**Öncülleri Yönet**

Bileşenler	Denemeler									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Öğretim materyallerinin / model tepkinin düzeni için ve dosyanın kontrolü										
8.Çocuğun dikkatini çekme										
9.Öğretim materyalini sun.										
10. Doğru yönergeyi sun.										
11.Yardım / ipucunu sun										

**Sonuçları Yönetme**

**Doğru Tepki**

Bileşenler	Denemeler									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12.a. Öv & ek pekiştiriciler sun										
13.a. Doğru tepkileri kaydet										

**Yanlış tepki**

Bileşenler	Denemeler									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12.b. Nazik bir şekilde önle, materyalleri kaldır, aşağıya bak (2-3 sn)										
13.b. Yanlış cevapları kaydet										
14.b. Çocuğun dikkatini çek										
15.b Materyalleri yeniden sun										
16.b Öğretimi yeniden sun & doğru tepkiyi garantileyecek yardımı ver										
17.b. Sadece övgü ver										
18.b. Hata düzeltilmesinin sonucunu kaydet										

**Tüm Denemeler Boyunca**

Bileşen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14.a / 19 b. Kısa bir denemeler arası süre (3-5 sn)										

↑

Bileşen	
15a / 20b. İpucunu denemeler boyunca silikleştir	

Puan ( % ) :

ADÖSEP; Ünlü, E. &amp; Vuran, S

## EK-15. ADÖ Veri Kayıt Formu

AYRIK DENEMELERLE ÖĞRETİM VERİ FORMU																	
Adı Soyadı:										Tarih:							
Oturum Sayısı:																	
Çalışılan taklit becerileri:																	
		Dene me 1	Dene me 2	Dene me 3	Dene me 4	Dene me 5	Dene me 6	Dene me 7	Dene m 8	Dene me 9	Dene me 10	Dene me 11	Dene me 12	Dene m 13	Dene m 14	Dene me 15	Topla m
Oturum 1	Tepki																Bağımsız doğru tepki sayısı:
	İpucu																
	HĐİ																
Oturum 2	Tepki																Bağımsız doğru tepki sayısı:
	İpucu																
	HĐİ																
	İpucu																
	HĐİ																
Bağımsız doğru tepki sayısı:																	
Toplam tepki sayısı:																	
Bağımsız doğru tepki yüzdesi:																	

**EK-16. Teknoloji Eğitimi Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı****Değerlendirenin Adı Soyadı:****Değerlendirilenin Adı Soyadı:****Tarih:****ÇEVİRİMİÇİ SUNULAN AİLE EĞİTİM PROGRAMI TEKNOLOJİ EĞİTİMİ  
ÖLÇÜT BAĞIMLI ÖLÇÜ ARAÇLARI****1. Mail Hesabı (Gmail) Kullanma Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı**

<b>Mail Hesabı Kullanma Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı</b>			
<b>Bildirimler</b>	<b>Yönergeler</b>	<b>Ölçüt</b>	<b>Sonuç</b>
1. Google sayfası açar.	1. Google sayfası aç.	% 100	
2. Gmail oturumu açar.	2. Gmail oturumu aç.	% 100	
3. E-posta gönderir.	3. E-posta gönder.	% 100	
4. E-posta okur.	4. E-posta oku.	% 100	
5. Gmail oturumunu kapatır.	5. Gmail oturumunu kapat.	% 100	

**3. Sanal Depolama Alanı (Google Drive) Kullanma Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı**

<b>Sanal Depolama Alanı (Google Drive) Kullanma Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı</b>			
<b>Bildirimler</b>	<b>Yönergeler</b>	<b>Ölçüt</b>	<b>Sonuç</b>
1. Google sayfası açar.	1. Google sayfası aç.	% 100	
2. Google Drive oturumu açar.	2. Google Drive oturumu aç.	% 100	
3. Dosya yükler.	3. Dosya yükle.	% 100	
4. Dosya paylaşır.	4. Dosya paylaş.	% 100	
5. Dosya açar.	5. Dosya aç.	% 100	
6. Dosya indirir.	6. Dosya indir.	% 100	
7. Google Drive oturumunu kapatır.	7. Google Drive oturumunu kapat.	% 100	

**4. Skype Kullanımı Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı**

<b>Skype Kullanma Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı</b>			
<b>Bildirimler</b>	<b>Yönergeler</b>	<b>Ölçüt</b>	<b>Sonuç</b>
1. Skype programında oturum açar.	1. Skype programında oturum aç.	% 100	
2. Kişi ekler.	2. Kişi ekle.	% 100	
3. Görüşme başlatır.	3. Görüşme başlat.	% 100	
4. Çağrıya cevap verir.	4. Çağrıya cevap ver.	% 100	
5. Dosya yükler.	5. Dosya yükle.	% 100	
6. Skype oturumunu kapatır.	6. Skype oturumunu kapat.	% 100	

**EK-17. Kontrollü Olay Kaydı Formu**

<b>KONTROLLÜ OLAY KAYDI FORMU</b>			
<b>Çocuk:</b>		<b>Gözlemci:</b>	
<b>Tarih:</b>		<b>Uygulamacı:</b>	
<b>Hedef Davranış:</b>			
<p><b>Uygulama Yönergesi: Annenin çocuğun taklit becerilerini sergileyebilmesi için sunduğu her model olma davranışı bir tepki olarak sayılacak ve çocuğun tepki fırsatlarına verdiği tepkiler doğru ise “+”, yanlış veya her hangi bir tepkide bulunmazsa “-“ olarak değerlendirilecektir.</b></p>			
<b>Tepki fırsatı</b>	<b>1. Oturum Tepki (+/-)</b>	<b>2. Oturum Tepki (+/-)</b>	<b>3. Oturum Tepki (+/-)</b>
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
<p><b>1.Oturum:</b>  Doğru Tepki Sayısı:  Toplam Tepki Sayısı:  Doğru Tepki Yüzdesi (Doğru Tepki Sayısı / Toplam Tepki Sayısı X 100):</p>			
<p><b>2.Oturum:</b>  Doğru Tepki Sayısı:  Toplam Tepki Sayısı:  Doğru Tepki Yüzdesi (Doğru Tepki Sayısı / Toplam Tepki Sayısı X 100):</p>			
<p><b>3.Oturum:</b>  Doğru Tepki Sayısı:  Toplam Tepki Sayısı:  Doğru Tepki Yüzdesi (Doğru Tepki Sayısı / Toplam Tepki Sayısı X 100):</p>			

**EK-18. Anne Başlama Düzeyi Belirleme Formu**

<b>Anne Başlama Düzeyi Belirleme Veri Formu</b>				
<b>Gözlemcinin Adı Soyadı:</b>		<b>Tarih:</b>		
<b>Gözlenenin Adı Soyadı:</b>		<b>Oturum Sayısı:</b>		
<b>Öğretim Öncesi</b>	<b>Çalışma planının hazırlanması</b>		<b>Doğru</b>	<b>Yanlış/Yok</b>
	1	Çalışılacak etkinliğe karar vererek çalışma kağıdına yazar.		
	2	Oturma düzenine karar vererek çalışma kağıdına yazar		
	3	Çalışılacak ortama karar vererek çalışma kağıdına yazar.		
	4	Kullanılacak olan araç-gerece karar vererek çalışma kağıdına araç gereçlerin adlarını yazar.		
	5	Belirlemiş olduğu pekiştireci ya da pekiştireçleri adlarını çalışma kağıdına yazar		
	6	Kullanacağı ipucu türleriyle ipuçlarını nasıl silikleştireceğini çalışma kağıdına yazar		
	7	Öğretim sonrası yapılacak olan etkinliğe karar verir ve yazar		
	<b>Çalışılacak ortamın hazırlanması</b>			
	8	Çocuğun dikkatini dağıtacak eşyaları ortamdaki kaldırır		
	9	Çalışma masası ve sandalyeleri ya da yerde oturacağı minderleri çalışma planına uygun olarak düzenler.		
	10	Kullanılacak olan materyallerin konması için bir sehpa veya kutu koyar.		
	11	Öğretim esnasında kullanılacak olan pekiştireçlerin, kolayca uzanabileceği, çocuğun ise uzanamayacağı ve dikkatini dağıtmayacağı bir yere koyar		
12	Veri/ kayıt formunu uygun bir yere koyar.			
13	Oturumlar arasında yapılacak olan etkinlik için planlamaya uygun hazırlığı yapar			
<b>Öğretim</b>	<b>Öğretim süreci</b>			
	14	Çocuğun dikkatini çeker		
	15	Hedef uyarını verir		
	16	İpucu sunar		
	17	Çocuğun tepkisi doğru olduğunda pekiştirir		
	18	Çocuk yanlış tepki verdiğinde hata düzeltmesi yapar.		
	19	Çocuk tepki vermediğinde deneme tekrarı yapar.		
	19	Denemeler arası süreyi (1-5 sn) bekler		
20	İpucunu silikleştirir			
21	Veriyi kaydeder			
<b>Öğretimi Sonlandırma Süreci</b>				
<b>Öğretim sonrası</b>	22	“..... zamanı” diyerek öğretim oturumunu bitirir		
	23	Çocuğun keyif aldığı etkinliği yapmasına izin verir		
<b>Toplam</b>				
<b>Doğru Tepki Sayısı:</b>				
<b>Toplam Tepki Sayısı:</b>				
<b>Doğru Tepki Yüzdesi (Doğru Tepki Sayısı / Toplam Tepki Sayısı X 100):</b>				



**EK-19. Ayrık Denemelerle Öğretim Uygulama Güvenirliği Formları**

<b>Öğretim Oturumu Uygulama Güvenirliği Formu</b> <b>“Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)”</b>		
<b>Uygulamacı:</b>	<b>Tarih:</b>	
<b>Değerlendiren:</b>	<b>Oturum No: 1</b>	
<b>Uygulamacı Davranışı</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
1. Öğretim için gerekli olan teknolojik alt yapı hazırlanmış mı?		
2. Selamlaşma yapıldı mı?		
3. Program hakkında bilgi verildi mi?		
4. Katılımcıya program hakkında soru sorması için fırsat verildi mi?		
5. Oturum süresince yapılacak olanlar özetlendi mi?		
6. OSB'nin ne olduğuna ilişkin bilgi verildi mi?		
7. OSB'nin nedenleri hakkında bilgi verildi mi?		
8. OSB'nin yaygınlığı hakkında bilgi verildi mi?		
9. OSB'nin tanılmasına ilişkin bilgi verildi mi?		
10. Tanı ölçütleriyle ilgili örnekler verildi mi?		
11. OSB'nin genel özellikleri hakkında özet bir bilgi verildi mi?		
12. OSB bireylerin özelliklerini anlatan video izletildi mi?		
13. OSB olan bireylerin dil özellikleri hakkında bilgi verildi mi?		
14. OSB olan bireylerin sosyal özellikleri hakkında bilgi verildi mi?		
15. OSB olan bireylerin davranış özellikleri hakkında bilgi verildi mi?		
16. OSB olan bireylerin duysal özellikleri hakkında bilgi verildi mi?		
17. OSB olan bireylerin motor özellikleri hakkında bilgi verildi mi?		
18. OSB olan bireylerin zihinsel özellikleri hakkında bilgi verildi mi?		
19. OSB olan çocukların yetersizlik yaşadıkları alanlar hakkında bilgi verildi mi?		
20. OSB olan çocukların eğitimleri hakkında genel bir bilgi verildi mi?		
21. Katılımcıya soru sorması için fırsat verildi mi?		
22. Ev ödevi hakkında bilgi verildi mi?		
23. Değerlendirme testinin yapımına ilişkin bilgi verildi mi?		
24. Oturum sonlandırıldı mı?		
25. Katılımcılara teşekkür konuşması yapıldı mı?		
26. Oturum süresince sade ve anlaşılır bir dil kullanıldı mı?		
27. Teknoloji etkin şekilde kullanıldı mı?		
<b>Toplam doğru uygulama (tepki) sayısı:</b>		
<b>Toplam uygulama (tepki) sayısı:</b>		
<b>Toplam doğru uygulama (tepki) / 27 x 100:</b>		

**Öğretim Oturumu Uygulama Güvenirliği Formu**  
**“Taklit”**

**Uygulamacı:**  
**Değerlendiren:**

**Tarih:**  
**Oturum No: 2**

<b>Uygulamacı Davranışı</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
1. Öğretim için gerekli olan teknolojik alt yapı hazırlanmış mı?		
2. Selamlaşma yapıldı mı?		
3. Önceki oturumla ilgili hatırlatma yapıldı mı?		
4. Katılımcı önceki oturum hakkında soru sorması için fırsat verildi mi?		
5. Ev ödevi kontrol edildi mi?		
6. Ev ödevinin güçlü yönleri katılımcıya açıklandı mı?		
7. Ev ödevinin zayıf yönleri katılımcıya açıklandı mı?		
8. Oturum süresince yapılacak olanlar özetlendi mi?		
9. Taklit tanımlandı mı?		
10. Taklidin işlevleri hakkında bilgi verildi mi?		
11. Taklidin türleri hakkında bilgi verildi mi?		
12. Taklidin gelişimine ilişkin bilgi verildi mi?		
13. OSB olan çocuklarda taklit becerilerini öğrenmenin önemine ilişkin bilgi verildi mi?		
14. Taklit öğretiminin hangi alanların gelişimine katkıda bulunacağı hakkında bilgi verildi mi?		
15. OSB olan çocuklarda taklit becerilerinin nasıl geliştirileceği hakkında bilgi verildi mi?		
16. Kullanılan yöntemlerden bahsedildi mi?		
17. Taklit becerilerinin öğretim sırasına ilişkin bilgi verildi mi?		
18. Taklit becerilerinin öğretim aşamaları hakkında bilgi verildi mi?		
19. Oturum süresince katılımcıdan örnek vermesi istendi mi?		
20. Oturum süresince örnek verildi mi?		
21. Katılımcıya soru sorması için fırsat verildi mi?		
22. Sonraki ev ödevi hakkında bilgi verildi mi?		
23. Değerlendirme testinin yapımına ilişkin bilgi verildi mi?		
24. Oturum sonlandırıldı mı?		
25. Katılımcılara teşekkür konuşması yapıldı mı?		
26. Oturum süresince sade ve anlaşılır bir dil kullanıldı mı?		
27. Teknoloji etkin şekilde kullanıldı mı?		
<b>Toplam doğru uygulama (tepki) sayısı:</b>		
<b>Toplam uygulama (tepki) sayısı:</b>		
<b>Toplam doğru uygulama (tepki) / 27 x 100:</b>		

<b>Öğretim Oturumu Uygulama Güvenirliği Formu</b> <b>“Ayrık Denemelerle Öğretime İlişkin Genel Bilgiler”</b>		
<b>Uygulamacı:</b>	<b>Tarih:</b>	
<b>Değerlendiren:</b>	<b>Oturum No: 3</b>	
<b>Uygulamacı Davranışı</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
1. Öğretim için gerekli olan teknolojik alt yapı hazırlanmış mı?		
2. Selamlaşma yapıldı mı?		
3. Önceki oturumla ilgili hatırlatma yapıldı mı?		
4. Katılımcı önceki oturum hakkında soru sorması için fırsat verildi mi?		
5. Ev ödevi kontrol edildi mi?		
6. Ev ödevinin güçlü yönleri katılımcıya açıklandı mı?		
7. Ev ödevinin zayıf yönleri katılımcıya açıklandı mı?		
8. Oturum süresince yapılacak olanlar özetlendi mi?		
9. ADÖ yöntemi hakkında genel bilgi verildi mi?		
10. ADÖ yöntemiyle çalışılabilecek beceriler hakkında bilgi verildi mi?		
11. “Oturum” kavramı hakkında bilgi verildi mi?		
12. “Deneme” kavramı hakkında bilgi verildi mi?		
13. “Hedef uyaran” kavramı hakkında bilgi verildi mi?		
14. “Tepki” kavramı hakkında bilgi verildi mi?		
15. “Sonuç” kavramı hakkında bilgi verildi mi?		
16. “Hata düzeltmesi” kavramı hakkında bilgi verildi mi?		
17. “Denemeler arası süre” kavramı hakkında bilgi verildi mi?		
18. “Yoklama denemesi” kavramı hakkında bilgi verildi mi?		
19. ADÖ yönteminde ipucu kullanımı hakkında bilgi verildi mi?		
20. İpucu türleri hakkında bilgi verildi mi?		
21. İpucu hiyerarşisi hakkında bilgi verildi mi?		
22. İpucunu silikleştirme hakkında bilgi verildi mi?		
23. İpucu kullanımında dikkat edilecek noktalara ilişkin bilgi verildi mi?		
24. ADÖ yönteminde pekiştireç kullanımı hakkında bilgi verildi mi?		
25. Pekiştirme türleri hakkında bilgi verildi mi?		
26. Pekiştireç türleri hakkında bilgi verildi mi?		
27. Pekiştireç belirleme hakkında bilgi verildi mi?		
28. Pekiştireç kullanımında dikkat edilecek konulara değinildi mi?		
29. Oturum süresince örnek verildi mi?		
30. Oturum süresince video örnekleri izletildi mi?		
31. Katılımcıya soru sorması için fırsat verildi mi?		
32. Sonraki ev ödevi hakkında bilgi verildi mi?		
33. Değerlendirme testinin yapımına ilişkin bilgi verildi mi?		
34. Oturum sonlandırıldı mı?		
35. Katılımcılara teşekkür konuşması yapıldı mı?		
36. Oturum süresince sade ve anlaşılır bir dil kullanıldı mı?		
37. Teknoloji etkin şekilde kullanıldı mı?		
<b>Toplam doğru uygulama (tepki) sayısı:</b>		
<b>Toplam uygulama (tepki) sayısı:</b>		
<b>Toplam doğru uygulama (tepki) / 37 x 100:</b>		

**Öğretim Oturumu Uygulama Güvenirliği Formu**  
**“Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ)”**

**Uygulamacı:**  
**Değerlendiren:**

**Tarih:**  
**Oturum No: 4**

<b>Uygulamacı Davranışı</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
1. Öğretim için gerekli olan teknolojik alt yapı hazırlanmış mı?		
2. Selamlaşma yapıldı mı?		
3. Önceki oturumla ilgili hatırlatma yapıldı mı?		
4. Katılımcı önceki oturum hakkında soru sorması için fırsat verildi mi?		
5. Ev ödevi kontrol edildi mi?		
6. Ev ödevinin güçlü yönleri katılımcıya açıklandı mı?		
7. Ev ödevinin zayıf yönleri katılımcıya açıklandı mı?		
8. Oturum süresince yapılacak olanlar özetlendi mi?		
9. ADÖ yöntemine hazırlık aşamaları hakkında bilgi verildi mi?		
10. Çalışılacak etkinliğin belirlenmesi hakkında bilgi verildi mi?		
11. Çalışma planının hazırlanması hakkında bilgi verildi mi?		
12. Öğretim yapılacak ortamın hazırlığı hakkında bilgi verildi mi?		
13. ADÖ yönteminin uygulama sürecine ilişkin bilgi verildi mi?		
14. ADÖ yönteminde verilen tepkiler ve sonuç davranışları hakkında bilgi verildi mi?		
15. ADÖ oturumunun nasıl bitirileceği hakkında bilgi verildi mi?		
16. ADÖ yönteminde veri kaydının yapılışı hakkında bilgi verildi mi?		
17. ADÖ yönteminde grafik çiziminin yapılışı hakkında bilgi verildi mi?		
18. ADÖ yöntemini uygularken dikkat edilmesi gereken konular hakkında bilgi verildi mi?		
19. Oturum süresince örnek verildi mi?		
20. Oturum süresince video örnekleri izletildi mi?		
21. Katılımcıya soru sorması için fırsat verildi mi?		
22. Ev ödevi hakkında bilgi verildi mi?		
23. Değerlendirme testinin yapımına ilişkin bilgi verildi mi?		
24. Oturum sonlandırıldı mı?		
25. Katılımcılara teşekkür konuşması yapıldı mı?		
26. Oturum süresince sade ve anlaşılır bir dil kullanıldı mı?		
27. Teknoloji etkin şekilde kullanıldı mı?		
<b>Toplam doğru uygulama (tepki) sayısı:</b>		
<b>Toplam uygulama (tepki) sayısı:</b>		
<b>Toplam doğru uygulama (tepki) / 27 x 100:</b>		

<b>Öğretim Oturumu Uygulama Güvenirliği Formu</b> <b>“Video Örneklerini İzleme”</b>		
<b>Uygulamacı:</b>	<b>Tarih:</b>	
<b>Değerlendiren:</b>	<b>Oturum No: 5</b>	
<b>Uygulamacı Davranışı</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
1. Öğretim için gerekli olan teknolojik alt yapı hazırlanmış mı?		
2. Selamlaşma yapıldı mı?		
3. Önceki oturumla ilgili hatırlatma yapıldı mı?		
4. Katılımcı önceki oturum hakkında soru sorması için fırsat verildi mi?		
5. Ev ödevi kontrol edildi mi?		
6. Ev ödevinin güçlü yönleri katılımcıya açıklandı mı?		
7. Ev ödevinin zayıf yönleri katılımcıya açıklandı mı?		
8. Oturum süresince yapılacak olanlar özetlendi mi?		
9. İzleme sürecinde öğretime hazırlık hakkında bilgi verildi mi?		
10. İzleme sürecinde eğitimcinin çocuğu çalışma ortamına çekmek için yaptıkları hakkında bilgi verildi mi?		
11. İzleme sürecinde eğitimcinin çocuğun dikkatini/ilgisini çekmek için yaptıkları hakkında bilgi verildi mi?		
12. İzleme sürecinde hedef uyararı kullanma hakkında bilgi verildi mi?		
13. İzleme sürecinde ipucu kullanımına ilişkin bilgi verildi mi?		
14. İzleme sürecinde pekiştirme kullanımına ilişkin bilgi verildi mi?		
15. İzleme sürecinde hata düzeltilmesi yapmaya ilişkin bilgi verildi mi?		
16. İzleme sürecinde yanlış tepkiye ilişkin bilgi verildi mi?		
17. İzleme sürecinde denemeler arası süreyi beklemeye ilişkin bilgi verildi mi?		
18. İzleme sürecinde yoklama denemeleri yapmaya ilişkin bilgi verildi mi?		
19. İzleme sürecinde verileri kaydetmeye ilişkin açıklama yapıldı mı?		
20. İzleme sürecinde verilerin grafiğini çizmeye ilişkin bilgi verildi mi?		
21. İzleme sürecinde yeni beceriye geçiş ölçütünü sayma hakkında bilgi verildi mi?		
22. İzleme sürecinde oturum sonrası etkinlik yapmaya ilişkin bilgi verildi mi?		
23. Katılımcıya soru sorması için fırsat verildi mi?		
24. Ev ödevi hakkında bilgi verildi mi?		
25. Değerlendirme testinin yapımına ilişkin bilgi verildi mi?		
26. Oturum sonlandırıldı mı?		
27. Katılımcılara teşekkür konuşması yapıldı mı?		
28. Oturum süresince sade ve anlaşılır bir dil kullanıldı mı?		
29. Teknoloji etkin şekilde kullanıldı mı?		
<b>Toplam doğru uygulama (tepki) sayısı:</b>		
<b>Toplam uygulama (tepki) sayısı:</b>		
<b>Toplam doğru uygulama (tepki) / 29 x 100:</b>		

### Koçluk Oturumu Uygulama Güvenirliği Formu

<b>Uygulamacı:</b>	<b>Tarih:</b>	
<b>Değerlendiren:</b>	<b>Oturum No: 6,7,8</b>	
<b>Uygulamacı Davranışı</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
1. Öğretim için gerekli olan teknolojik alt yapı hazırlanmış mı?		
2. Selamlaşma yapıldı mı?		
3. Oturum süresince yapılacak olanlar özetlendi mi?		
4. Çalışma planı gözden geçirildi mi?		
5. Kullanılacak olan materyal gözden geçirildi mi?		
6. Uygulama yönergesi gözden geçirildi mi?		
7. Katılımcının öğretim öncesi soru sormasına fırsat verildi mi?		
8. Katılımcı öğretim yapması için teşvik edildi mi?		
9. Öğretim süreci kayıt altına alındı mı?		
10. Anne-çocuk oturumu katılımcıya müdahale edilmeden sadece gözlemlendi mi?		
11. Öğretimin sonunda katılımcıya bir süre izin verildi mi?		
12. Kaydedilen öğretim oturumu izlemeye hazır hale getirildi mi?		
13. Katılımcının ekran karşısında hazır olması için beklendi mi?		
14. Katılımcıya öğretim sürecine ilişkin görüşlerini bildirme fırsatı verildi mi?		
15. Katılımcıya öğretim sürecinde güçlü olduğu (doğru yaptığı) bölümler soruldu mu?		
16. Katılımcıya öğretim sürecinde zayıf olduğu (doğru yapamadığı) bölümler soruldu mu?		
17. Katılımcıya güçlü olduğu bölümlerle ilgili geri bildirim yapıldı mı?		
18. Katılımcıya zayıf olduğu bölümlerle ilgili geri bildirim yapıldı mı?		
19. Katılımcıya yazılı olarak geri bildirim verileceği açıklandı mı?		
20. Bir sonraki oturumda yapılacak olan etkinliğin planlamasıyla ilgili konuşuldu mu?		
21. Katılımcıya soru sorması için fırsat verildi mi?		
22. Değerlendirme yapmak için bağımsız öğretim oturumu hakkında açıklama yapıldı mı?		
23. Oturum sonlandırıldı mı?		
24. Katılımcılara teşekkür konuşması yapıldı mı?		
25. Oturum süresince sade ve anlaşılır bir dil kullanıldı mı?		
26. Teknoloji etkin şekilde kullanıldı mı?		
<b>Toplam doğru uygulama (tepki) sayısı:</b>		
<b>Toplam uygulama (tepki) sayısı:</b>		
<b>Toplam doğru uygulama (tepki) / 26 x 100:</b>		

**EK-20. Öğretim Öncesi ve Sonrası Gözlemcilerarası Güvenirlik Formu**

<b>GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİK FORMU</b>			
<b>Gözlenen:</b>		<b>Tarih:</b>	
<b>Veri Türü:</b>			
<b>Tepki Sayısı</b>	<b>Gözlemci 1</b>	<b>Gözlemci 2</b>	<b>Sonuç</b>
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
<b>Görüş Birliği (GB):</b>			
<b>Görüş Ayrılığı (GA):</b>			
<b>Gözlemciler Arası Güvenirlik (GAG) Yüzdesi: (GB/GB+GA)X100=</b>			

<b>Öğretim Sonrası Gözlemciler Arası Güvenirlik (GAG) Formu</b>		
<b>Gözlenen:</b>		<b>Tarih:</b>
<b>Veri Türü:</b>		
<b>Deneme Sayısı</b>	<b>GB Sayısı</b>	<b>GA Sayısı</b>
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
<b>Görüş Birliği Sayısı (GB):</b>		
<b>Görüş Ayrılığı Sayısı (GA):</b>		
<b>Gözlemciler Arası Güvenirlik (GAG) Yüzdesi: (GB/GB+GA)X100=</b>		

**EK-21. Koçluk Oturumu Geri Bildirim Formu**

<b>KOÇLUK OTURUMU ANNE GERİ BİDİRİM FORMU</b>	
Katılımcının Adı Soyadı: Geri Bildirim Sağlayan Adı Soyadı: Tarih: Oturum Sayısı:	
<b>Güçlü Yönler</b>	<b>Desteklenmesi Gereken Yönler</b>
Gayret ve çalışmalarınız için teşekkürler...	



**EK-22. Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları****GÖRÜŞME SORULARI**

1. Aile eğitim programına katılma konusundaki görüşleriniz nelerdir?
2. Aile eğitim programının uzaktan yürütülmesine ve programın süresine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Program kapsamında kullanılan aile eğitim el kitabı, teknoloji el kitabı, sunular, videolar vb. gibi eğitim materyallere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Program süresince Ayrık Denemelerle ğretim yöntemi hakkında sunulan teorik bilgi aktarımına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. Program süresince Ayrık Denemelerle ğretim yöntemini uygulamanıza yönelik olarak verilen koçluk hizmetine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Programda edindiğiniz bilgi ve becerilerin, çocuğunuza taklit becerileri kazandırabilmenizde ne düzeyde katkısı oldu? Açıklar mısınız?

### EK-23. Örnek Videolara Ait Görseller







## EK-24. Uygulama Oturumlarına İlişkin Örnek Görseller

PowerPoint Slayt Gösterisi - [3. Oturum Sunu-ADO Genel Bilgiler] - Microsoft PowerPoint (Ürün Etkinleştirilmedi)

Filmler ve TV

Hede "Böye

00:00:07 00:00:05

by PowerDirector

slayt 6 / 48

22:29 30.06.2018

PowerPoint Slayt Gösterisi - [3. Oturum Sunu-ADO Genel Bilgiler] - Microsoft PowerPoint (Ürün Etkinleştirilmedi)

İpucu hiyerarşisi

Tam fiziksel ipucu

Kısmi fiziksel ipucu

Model ipucu

Jestsel ipucu

Sözel ipucu

Görsel ipucu

Gölge ipucu

Doğal ipucu

slayt 26 / 48

22:31 30.06.2018

## ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı, 1977 yılında Amasya’da doğmuştur. 2000 yılında, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği programını tamamlamasının ardından, 2004 yılında Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programını, daha sonra Marmara Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans programını 2013 yılında tamamlamıştır. Doktora eğitimini Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği programında almıştır. 2000-2014 yılları arasında MEB’de işitme engelliler ve zihinsel engelliler öğretmeni olarak çalışmıştır. Araştırmacı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği programında öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır.

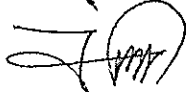
### İletişim Adresleri

e-mail : minekizir@mu.edu.tr

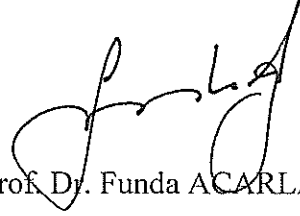
Telefon : 0 252 211 10 00

## TUTANAK

Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Mine KİZİR'in 12.11.2018 tarihinde yapılan tez savunmasında "İnternet Temelli Aile Eğitim Programının Etkililiği" tez başlığının "Ayrık Denemelerle Öğretimin Çevrimiçi Sunulan Aile Eğitim Programıyla Kazanımının İncelenmesi" olarak değiştirilmesinin uygun olduğuna karar verilmiştir (12.11.2018).



Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN



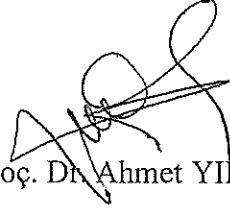
Prof. Dr. Funda ACARLAR



Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN



Doç. Dr. Emine ERATAY



Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ