



**ETKİLEŞİM TEMELLİ ERKEN ÇOCUKLUKTA MÜDAHALE
PROGRAMI'NIN (ETEÇOM) OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
SERGİLEYEN ÇOCUKLARIN SOSYAL ETKİLEŞİM BECERİLERİ VE
ANNE-ÇOCUK ETKİLEŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Ömür GÜREL SELİMOĞLU

DOKTORA TEZİ

ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ömür
Soyadı : GÜREL SELİMOĞLU
Bölümü : Özel Eğitim
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM) Otizm Spektrum Bozukluğu Sergileyen Çocukların Sosyal Etkileşim Becerileri ve Anne-Çocuk Etkileşimi Üzerindeki Etkililiği

İngilizce Adı : The Efficacy Of Responsive Teaching (RT) Program On Social Interaction Skills And Mother-Child Interactions Of Children With Autism Spectrum Disorder

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Ömür GÜREL SELİMOĞLU

İmza:

Jüri Onay Sayfası

Ömür GÜREL SELİMOĞLU tarafından hazırlanan “Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın Otizm Spektrum Bozukluğu Sergileyen Çocukların Sosyal Etkileşim Becerileri ve Anne-Çocuk Etkileşimi Üzerindeki Etkililiği” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR

Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof.Dr.Funda ACARLAR

Özel Eğitim Bölümü, Ankara Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN

Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Özel Eğitim Bölümü, Ankara Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Necdet KARASU

Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 04.11.2015

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Herşeyim sevgili annem Nermin BALARISI'na

TEŞEKKÜR

Danışmanlık süreci belli olup tez konusunun seçiminden tamamlama sürecine kadar benden ümidini hiç bir zaman kesmeyen, tez sürecinde yaşanan tüm sıkıntılara rağmen beni her zaman destekleyen, sadece tez sürecinde değil akademik hayatımda da beni geliştiren, ilerleten sayın hocam Doç.Dr. Selda ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde çalışmalarına yoğun katkı getiren Tez İnceleme Kurulu üyelerinden olan, tezin her bölümünün şekillenmesinde bana çok önemli ipuçları sağlayan aynı zamanda lisans eğitimimden doktora eğitimime kadar olan tüm süreçte bilgisi ve tecrübesiyle beni geliştiren sayın Prof.Dr. E. Rüya ÖZMEN hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez İnceleme Kurulu üyelerinden olan, tezimde uyguladığım eğitim programının eğitimini veren ve tez sürecinde desteğini esirgemeyen sayın Prof. Dr. İbrahim DİKEN hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin uygulaması sırasında aileler ve çocuklarla ilgilenen, ortam düzenlemesinden kamera kaydına kadar bana destek veren, o dönem için lisans öğrencisi olan şuan mezun sevgili meslektaşlarım sayın Sıla GÜNERİ, Osman CEZAR ve Halide Elif BİRBEN' e teşekkür ederim.

Hiç üşenmeden sıkılmadan sürekli okuyarak tezimi daha iyi hale getirmeye çalışan, kafam her karıştığında ulaşip fikir alabildiğim, manevi yönden hep yanımda olan en büyük destekçilerim arasında yer alan sevgili dostlarım Öğr. Gör. Oya Arslan ARMUTÇU, Arş.Gör. Zehra ATBAŞI, Uzm. Şenay ALTINYAY ve Arş.Gör.Yasemin DOĞAN'a teşekkür etmeden olmaz.

Tüm tez sürecinde hiç bir zaman sıkılmadan çok büyük bir azimle bitirmem için gece gündüz demeden destek veren, hem en iyi hocam hem de en iyi arkadaşım olan sevgili annem Nermin BALARISI'na sonsuz teşekkür ederim.

Tabi ki her konuda, her zaman yanımda olmaktan bir an bile vazgeçmeyen, beni sonsuz bir sabırla dinleyen, zorlandığım her anımda hertürlü desteği veren, eşim, hayat arkadaşım, sevdiğim ve sevildiğimi hissettiren can yoldaşım Deniz SELİMOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim. Her zaman yanımda olman dileklerimle.

**ETKİLEŞİM TEMELLİ ERKEN ÇOCUKLUKTA MÜDAHALE
PROGRAMI'NIN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
SERGİLEYEN ÇOCUKLARIN SOSYAL ETKİLEŞİM BECERİLERİ
VE ANNE-ÇOCUK ETKİLEŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

(Doktora Tezi)

Ömür GÜREL SELİMOĞLU

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM 2015

ÖZ

Bu araştırmada, Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM), otizm spektrum bozukluğu (OSB) sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri ve anne-çocuk etkileşimi üzerine etkililiği araştırılmıştır. Çalışmanın temel amacı, ETEÇOM Programı'nın OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine etkisini belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde alt sorular oluşturulmuştur. ETEÇOM Programı'nın sırasıyla; 1) Anne katılımcıların etkileşim davranışları, 2) Çocuk katılımcıların temel davranışları, 3) Çocuk katılımcıların genel gelişim düzeyleri, 4) Çocuk katılımcıların OSB sergileme düzeyleri üzerine etkililiği incelenmiştir.

Araştırma, üç OSB'li çocuk ve OSB'li çocukların anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı çocukların cinsiyetleri, biri kız diğer ikisi erkektir. Birinci katılımcı çocuğun yaşı, çalışmaya başlandığı tarih itibarıyla 6 yaş 0 aylık, ikinci katılımcı çocuk 4 yaş 0 aylık, üçüncü katılımcı çocuk 3 yaş 2 aylıktır. Katılımcı annelerin yaşları 33-35 yaş arasındadır. Bu araştırmanın uygulamaları, Ankara'da bir devlet üniversitesinin özel gereksinimli çocuklar

için açılmış araştırma ve uygulama merkezi ile bir katılımcı çocuğun devam ettiği kurumda (özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi) gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın izleme oturumları ise katılımcıların evlerinde doğal ortamlarında gerçekleşmiştir. Araştırmada, ETEÇOM Programı'nın çocuk katılımcıların sosyal etkileşim becerilerine etkisi tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu başlama desenine yer verilerek uygulama öncesi, sırası ve sonrası gözlem verileri yoluyla toplanmıştır. Aynı zamanda a) çocukların temel davranışlarının düzeyi, b) çocukların gelişimsel düzeyi, c) çocukların OSB sergileme düzeyi ve d) anne katılımcıların etkileşim davranışları kullanılan ölçeklerle bağlantılı (EDDÖ-TV, ÇDDÖ-TV, GOBTÖ2-TV ve GEÇDA) öntest-sontest verileriyle betimsel özetine yer verilmiş, sosyal geçerlilik verisi için, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla anne katılımcılardan toplanmıştır.

Araştırmanın uygulamaları 4 aşamada tamamlanmıştır. Bu aşamalar, katılımcıların başlama düzeylerinin belirlenmesi, ETEÇOM Programı'nın uygulanması, ETEÇOM Programı sonu değerlendirme ve izlemedir.

Araştırma sonunda, çocukların sosyal etkileşim becerilerinde, anne ve çocuk katılımcıların anne-çocuk etkileşimi davranışlarında, çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal alanlardaki becerilerde ilerlemeler gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca anneler ETEÇOM Programı'nın uygulama kolaylığına, anne-çocuk etkileşimine ve çocuklarının sosyal etkileşim becerilerine ilişkin olumlu yönde görüş belirtmişlerdir.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Sosyal Etkileşim Becerileri, Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi, ETEÇOM Programı, Otizm Spektrum Bozukluğu

Sayfa Adedi :

Danışman : Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR

**THE EFFICACY OF RESPONSIVE TEACHING (RT) PROGRAM ON
SOCIAL INTERACTION SKILLS AND MOTHER – CHILD
INTERACTIONS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDER**

(Ph.D/ Thesis)

Ömür GÜREL SELİMOĞLU

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

NOVEMBER 2015

ABSTRACT

In this study, efficacy of Responsive Teaching (RT) program on social engagement skills of children with autism spectrum disorder (ASD) and mother-child interactions were investigated. The main purpose of this study was to determine the effects of the RT program on social engagement skills of children with ASD. Sub questions were generated in the framework of this main purpose. The effects of the RT program on 1) Engagement behaviors of participating mothers, 2) Pivotal behaviors of participating children, 3) Development of participating children and 4) ASD levels of participating children were investigated respectively.

The study was carried out with one female and two male children with ASD and mothers of these children. First participant was 6 years old, second participant 4 years old and third participant was 3 years old at the beginning of the study. Participating mothers were

between 33-35 years old. Implementations of the study was conducted at a university research center for children with special needs located in Ankara and one of the participating children's attending special education center. The maintenance data was collected at the participants' houses with in their natural environments.

In this study, the efficacy of the Responsive Teaching (RT) program on social engagement skills of children with ASD was assessed based on observation data gathered before, during and after the study implementations, using a multiple baseline design, one of the single subject study designs. In addition, a) pivotal behaviors of children, b) development of children, c) ASD levels of children and d) engagement behaviors of participating mothers gathered via measurement scales used in the study (Parent Behavior Evaluation Scale, Child Behavior Evaluation Scale, Gilliam Autism Rating Scale-Turkish Version and Gazi Early Childhood Evaluation Tool), descriptive summary of pretest-posttest data and semi structured interviews with mothers in order to assess the social validity of the intervention program were provided.

The implementation of the study was completed in four stages which are, determining the baseline levels of the participants, implementation of the RT, evaluation and monitoring after the completion of the RT program.

Social engagement skills, cognitive skills, communication skills and social-emotional skills of children with ASD and mother-child interactions of the participants indicated improvements at the end of this study. Furthermore, the mothers expressed positive opinions about the use of the RT program, improvements in mother-child interactions and improvements in children's social engagement skills.

Science Code :

Key Words : Social Engagement Skills, Parent-Child Interactions, Responsive Teaching , Autism Spectrum Disorder

Page Numbers :

Supervisor : Assoc. Prof. Selda ÖZDEMİR

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
A. Problem Durumu	1
B. Araştırmanın Amacı	10
C. Araştırmanın Önemi.....	11
D. Sınırlılıklar.....	13
E. Tanımlar.....	13
BÖLÜM 2	15
KURAMSAL TEMELLER	15
1. OSB.....	15
2. OSB ve Sosyal Etkileşim İlişkisi	17
3. Sosyal Etkileşim Gelişiminde Aile-Çocuk Etkileşiminin Rolü.....	24
4. OSB'li Çocuklarda Sosyal Etkileşim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar	31
5. OSB'li Çocuklar İçin Kanıta-Dayalı Erken Müdahaleler.....	36

6. ETEÇOM Programı	44
BÖLÜM III.....	50
YÖNTEM.....	50
1. Katılımcılar ve Katılımcılarda Aranılan Önkoşul Özellikler	50
2. Ortam.....	56
3. Araştırmanın Deseni.....	57
4. Bağımsız Değişken	58
5. Bağımlı Değişkenler ve Veri Toplama Araçları.....	59
6. Araştırmada İç Geçerliliğin Sağlanması.....	68
7. Araştırma Süreci.....	69
8. Verilerin Toplanması ve Kodlanması	77
9. Güvenirlik Verileri.....	79
10. Verilerin Analizi.....	83
BÖLÜM IV	84
BULGULAR VE YORUM.....	84
1. ETEÇOM'un Otizm Spektrum Bozukluğu Sergileyen Çocukların Sosyal Etkileşim Becerilerine Etkisine Yönelik Gözlemsel Verilerinin Bulguları ve Yorumları.....	85
2. ETEÇOM'un Otizm Spektrum Bozukluğu Sergileyen Çocukların Temel Davranışlarına Etkisine Yönelik Gözlem Verilerinin Bulguları Ve Yorumları	90
3. ETEÇOM Programı'nın, Otizm Spektrum Bozukluğu Sergileyen Çocukların, Genel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	95
4. ETEÇOM Programı'nın Otizm Spektrum Bozukluğu Sergileyen Çocukların, Otistik Bozukluk Sergileme Düzeylerine İlişkin Bulgu Ve Yorumlar	99
5. ETEÇOM Programı'nın Otizm Spektrum Bozukluğu Sergileyen Çocukların Annelerinin Etkileşim Davranışlarına Etkisine Yönelik Bulgular Ve Yorumlar	106
6. Annelerin ETEÇOM Programı Hakkındaki Görüşleri	113
V. BÖLÜM.....	118
SONUÇ ve TARTIŞMA	118

1. ETEÇOM Programı'nın OSB'li Çocukların Sosyal Etkileşim Becerileri Üzerindeki Sonuçları.....	119
2. ETEÇOM Programı'nın OSB'li Çocukların Temel Davranışları Üzerindeki Sonuçları.....	121
3. ETEÇOM Programı'nın OSB'li Çocukların, Genel Gelişim Ve OSB Sergileme Düzeyleri Üzerindeki Sonuçları.....	123
4. ETEÇOM Programı'nın Annelerin Etkileşim Davranışları Üzerindeki Sonuçları	126
5. ETEÇOM Programı'na Yönelik Sosyal Geçerlilik Sonuçları.....	128
Öneriler	132
KAYNAKLAR	134
EKLER.....	163

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Soruları, Soruları Ölçme Araçları ve Hedef Katılımcılar	59
Tablo 2. Katılımcılara Uygulanan ETEÇOM Öğretimsel Stratejileri, ETEÇOM Bilgi Notları Toplam Sayıları ve Toplam Uygulama Süresi	72
Tablo 3. Birinci Katılımcı Çocuğa Uygulanan Öğretimsel Strateji Sayısı/Gelişim Alanları	73
Tablo 4. İkinci Katılımcı Çocuğa Uygulanan Öğretimsel Strateji Sayısı/Gelişim Alanları	74
Tablo 5. Üçüncü Katılımcı Çocuğa Uygulanan Öğretimsel Strateji Sayısı/Gelişim Alanları	75
Tablo 6. Üç Katılımcı Çocuğun Başlama, Uygulama Ve İzleme Evrelerindeki Sosyal Etkileşim Beceri Yüzdeleri	84
Tablo 7. Katılımcı Çocukların ÇDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları	89
Tablo 8. Katılımcı çocukların GEÇDA Öntest-Sontest Sonuçları	94
Tablo 9. Birinci Katılımcı Çocuğun GOBTÖ-2-TV Öntest-Sontest Sonuçları.....	99
Tablo 10. Birinci Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2 -TV Öntest-Sontest Sonuçları	100
Tablo 11. İkinci Katılımcı Çocuğun GOBTÖ-2TV Öntest-Sontest Sonuçları.....	101
Tablo 12. İkinci Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2 -TV Öntest-Sontest Sonuçları	102
Tablo 13.Üçüncü Katılımcı Çocuğun GOBTÖ-2-TV Öntest-Sontest Sonuçları.....	103
Tablo 14. Üçüncü Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2 -TV Öntest-Sontest Sonuçları.....	104
Tablo 15. Katılımcı Annelerin EDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları.....	105
Tablo 16. Katılımcı Annelerin ETEÇOM Programı'na İlişkin Görüşleri.....	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Dört müdahale yaklaşımının öğretim düzlemindeki yeri.....39
- Şekil 2. ETEÇOM Öğretim Stratejilerinin Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkisi.....46

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Çocuk Katılımcıların Sosyal Etkileşim Becerileri.....	86
Grafik 2. Birinci Katılımcı Çocuğun ÇDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları.....	90
Grafik 3. İkinci Katılımcı Çocuğun ÇDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları.....	91
Grafik 4. Üçüncü Katılımcı Çocuğun ÇDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları.....	93
Grafik 5. Birinci Katılımcı Çocuğun GEÇDA Öntest-Sontest Sonuçları.....	95
Grafik 6. İkinci Katılımcı Çocuğun GEÇDA Öntest-Sontest Sonuçları.....	96
Grafik 7. Üçüncü Katılımcı Çocuğun GEÇDA Öntest-Sontest Sonuçları.....	97
Grafik 8. Birinci Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2-TV Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları	99
Grafik 9. İkinci Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2-TV Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları	101
Grafik 10. Üçüncü Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2-TV Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları	103
Grafik 11. Birinci Katılımcı Annenin EDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları.....	107
Grafik 12. İkinci Katılımcı Annenin EDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları.....	109
Grafik 13. Üçüncü Katılımcı Annenin EDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları.....	111

BÖLÜM 1

GİRİŞ

A. Problem Durumu

Otizm, üç yaşından önce başlayan, sosyal etkileşim ve iletişim becerileri ile sınırlı tekrarlayıcı davranış alanlarında, hafiften ağır düzeye doğru değişen yetersizlik ve problemlerin görüldüğü gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013; Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002; Garfinkle ve Schwartz, 2002; Kanner, 1943; Korkmaz, 2003). Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association) tarafından hazırlanan The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders /Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı-5 (DSM-V) (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013) temel başvuru kılavuzuna göre, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı için kullanılan iki ana ölçüt bulunmaktadır. Bu ölçütler: 1) Sosyal etkileşim/iletişim problemleri ve 2) Sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinliklerdir.

Tanımlama ölçütlerinde de yer aldığı gibi, sosyal etkileşimde, dil ve iletişim becerilerinde yetersizlikler, tekrarlayan, kendini uyarıcı ve uygun olmayan davranışlar, rutinelere ve aynılığa olan aşırı bağımlılık gibi özellikler, erken çocukluktan başlayıp, süregelen bir gelişimsel bozukluk olan OSB'de eğitim uygulamalarında odaklanılan problemleridir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013; Dikmen, 2008; Merin, Young, Ozonoff ve Rogers, 2007; Rogers ve Pennington, 1991; Wimpory, Nicholas ve Nash, 2002; Wimpory, Hobson ve Nash, 2007). Algılama seviyeleri, dikkat süreleri, beceri kavrama yetenekleri, hali hazırda var olan becerileri kullanabilme düzeyleri birbirinden farklılık gösteren OSB'li çocukların, genellikle yalnız kalmayı tercih ettikleri ve aile bireyleriyle iletişim kurmada sınırlılıklar sergiledikleri görülmektedir (Quill, 1995; Smith, 2001; Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007).

Çevrelerindeki fiziksel değişikliklere yoğun tepki gösterebilen OSB'li çocukların, insanlarla iletişime önem vermez görünmeleri de sıklıkla gözlemlenen diğer özellikleri arasındadır (Darıca, Abidoğlu ve Gümüőçü, 2005). Etkileşimi başlatma, sürdürme, ortak dikkat kurma ve göz kontağını sürdürme gibi dil ve sosyal etkileşim becerilerindeki yetersizlikler, OSB'li çocukların grup oyunlarından kaçınma, aynı oyuncakla uzun süre oynama, sembolik ve kurallı oyunlara katılmama gibi oyun becerilerinde problemlere de neden olmakta ve çocukların sağlıklı sosyal etkileşim gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Lifter, 2000; Lifter ve Bloom, 1998; Özbey, 2005).

İnsanların birbirleri ile olan sosyal etkileşimlerinde, sosyal davranışları anlama, zevk alma ve paylaşımaya dayalı karşılıklı ve dinamik bir ilişki vardır (Quill, 1995). Sosyal etkileşim, çocukların sosyal bakış açılarını ve iletişim çabalarını anlamaya çalışarak geliştirilebilir ve bu sayede, yetişkin veya akran etkileşimi sosyal-iletişimsel birliktelik için motive edici fırsatlar yaratabilir. Sosyal etkileşim bozuklukları, bilişsel farklılıklar ile iç içedir ve sosyal etkileşim becerileri, bilişsel, dil, sosyal-duygusal becerilerinin tamamını içerir (Grandin, 1995; Quill, 1995). Alanyazında bilişsel, dil ve sosyal-duygusal becerilerin birbirlerini kapsadıkları görüşüne dayalı olarak, sosyal etkileşim problemleri sergileyen OSB'li çocukların eğitimlerinde kullanılacak müdahalelerin, her üç alanı da göz önüne alarak uygulanmasının gerektiği vurgulanmaktadır (Grandin, 1995; Quill, 1995). OSB'li çocuklara, çevresel destek sağlayabilme ve iletişimsel özelliklerini düzenleyebilmek için, çocuğun sosyal ve iletişim davranışlarını sistematik olarak gözlemlemek, değerlendirmek ve aile ile işbirliği yapmak gerekmektedir (Quill, 1995).

Çocuklar doğdukları andan itibaren okula başladıkları döneme kadar birçok beceriyi ailelerinden öğrenirler. Bu anlamda da ailelerin, çocuklarının gelişiminde doğum öncesinden başlayarak yaşamlarının sonuna kadar önemli sorumlulukları olduğu kabul edilmektedir. Nitekim, anne-babalar çocuklarının zihinsel, duygusal, sosyal, psikomotor ve dil gelişimlerini destekleyen en önemli kişilerdir (Ersoy ve Şahin, 1999). Erken yaşlarda çocuğun içerisinde bulunduğu çevre ve çocuğa sağlanan eğitimin niteliği çocuğun gelecekteki başarılarını dolayısıyla da yaşam kalitesini büyük ölçüde belirlemektedir. Yapılan araştırmalar, çocukluğun ilk yıllarındaki uyarıcı ortam ve yaşantı yetersizliklerinin daha sonraki yıllarda öğrenme ve gelişim düzeyini sınırlandırdığını, tersine zengin uyarıcı çevrenin ise okuldaki öğrenme yaşantılarının temelini oluşturan anadili kullanma yeterliliği, sayısal, uzamsal yetenekler, sosyal etkileşim, başarıma güdüsü ve iyi çalışma alışkanlıkları gibi çocukların var olan gelişim düzeylerini arttırdığını göstermektedir (Dunst, Trivette, Roob ve Masiello, 2008;

Senemoğlu, 2004). Aileler, çocuk eğitimi ve gelişimi konularında bilinçlendirildiğinde, çocuklarına anlamlı ve içeriği zengin oyunlar aracılığı ile destek verebilmekte ve çocukların hayata hazır başlamalarını sağlayabilmektedirler (Bekman, 1998; Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Solomon, Necheles, Ferch ve Bruckman, 2007). Çocuğun doğduğu andan itibaren eğitiminde çok önemli yeri olan anne babaların, çocuklarına daha yararlı olabilmeleri, aile eğitimi aracılığıyla mümkündür (Bekman, 1998; Solomon vd., 2007). Nitekim, ailelere gereksinimleri olan bilgileri kazandırmayı amaçlayan aile eğitimi, ailelerin çocuklarının yeterliliklerini ve gelişimlerini destekleyebilecekleri bilgileri kazandırmak ve çocuklarının gelişimlerini destekleyici becerileri edinmelerini sağlamak için uzmanlar tarafından sistematik olarak yürütölen önemli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Mahoney, Kaiser ve Girolametto, 1999). OSB sergileyen çocukların erken eğitimlerinde, ailelerin çocuğunun eğitimine katılımının kritik derecede önemli kabul edilmesinin yanı sıra, tüm özel gereksinimli çocuklarda, aile ile beraber çocuğun gelişimine müdahale edilmesi genel kabul gören bir yaklaşımdır (Mahoney vd., 1999).

Erken müdahale uygulamaları, çocukların gelişim aşamalarını ve aile-çocuk etkileşimini desteklemeyi temel almasına rağmen, erken çocuklukta verilen destek eğitim hizmetlerinin çocuklara ve ailelere en iyi şekilde nasıl sunulacağı özellikle son 30 yılda üzerine çok tartışma yapılan konulardan birisi haline gelmiştir (Özdemir, 2007, 2008). Nitekim gelişmiş ölkelerde, 1975’li yıllardan itibaren erken eğitim alanı önemli ölçüde değişim ve gelişim sürecine girmiştir. 1960’ların ve 1970’lerin çocuk merkezli, bireysel terapi yaklaşımına dayalı erken eğitim anlayışı, 1980’li yılların sonlarından itibaren aileyi merkeze alan bir yaklaşıma doğru değişim göstermiştir (Mahoney ve Bella, 1998). Çocuk merkezli yaklaşımda farklı alan uzmanlarının birbirlerinden bağımsız olarak tek bir paket eğitim programı anlayışı içerisinde çocuklara eğitim vermesi temel alınırken, aile merkezli yaklaşımda ailenin kendi ihtiyaçlarına göre düzenlenen programlarda, kaynaştırmanın hedef alındığı ve disiplinler arası etkileşimin sağlandığı bireyselleştirilmiş program anlayışı odak noktası haline getirilmiştir (Guralnick, 1997). Aile merkezli yaklaşımda, ailelerin erken eğitim hizmetleri içerisinde aktif katılımlarının desteklenilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (Özdemir, 2007; Turnbull, Blue-Banning, Turnbille ve Park, 1999). Ekolojik bir çerçeve ve Aile Sistemleri Kuramı içerisinde kendi kuramsal temellerini oturtan aile merkezli yaklaşım, özel gereksinimli çocukların gelişiminde ve eğitiminde ailenin önemini kabul etmektedir (Özdemir, 2007, 2008; Turnbull vd., 1999; Wehman, 1998).

Erken eğitim alanında 1990'lı yılların sonlarından itibaren, aile merkezli yaklaşıma yönelik eleştiriler yoğunlaşmaya başlamış ve erken eğitim alanında yeni bir yönelimin gerekliliği üzerine vurgular yapılmıştır (Özdemir, 2007, 2008). Mahoney (1999) ağırlıklı olarak aile merkezli yaklaşıma yer veren alanyazının, erken eğitimin en önemli yapı taşlarından birisi olan aile eğitimini göz ardı ettiğini ve 90'lı yıllarda etkili aile eğitimi uygulamaları alanında az sayıda deneysel çalışmanın yapıldığını vurgulamıştır. Eleştiriler aynı zamanda alanda yapılan uygulamaların da alan yazının aksine çocuk merkezli olmaya devam ettiğine işaret etmiştir (Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker ve Wheeden, 1998).

Erken eğitim alanına şekil veren tartışmaların üzerine her iki yaklaşımı da potasında eriten yeni bir yaklaşımın, aile merkezli-ilişki temelli erken müdahale yaklaşımının ortaya çıkışı dikkat çekicidir (Mahoney ve Bella, 1998; Özdemir ve Gürel, 2010). Bu yaklaşımda, çocuklar ve ailelerinin kendilerine özgü ihtiyaçları olduğu ve halihazırda var olan iletişim becerileri ile karşılıklı etkileşime girdikleri kabul edilmektedir. Aile-çocuk etkileşimindeki karşılıklılık ise zaman içerisinde, hem ailelerin hem de çocukların kendilerine özgü katkılar yapmaya başlamalarıyla kurulabilmektedir. Aile-çocuk etkileşiminin niteliği, çocuğun bilişsel, motor, dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Mahoney vd., 1999). Aile merkezli-ilişki temelli erken müdahale yaklaşımı, aile-çocuk etkileşiminin niteliği, ailenin yapısı, öncelikleri, değerleri ve yaşam şeklini merkeze alarak ve aynı zamanda aile ile erken müdahale uzmanlarının kurduğu ilişkiyi ön planda tutarak şekillenmektedir (Özdemir ve Gürel, 2010).

OSB'li çocuklara yönelik müdahalelerin ve teori yaklaşımlarının uygulamalara yansımalarını anlamak için, tek bir yaklaşım ya da birden fazla yaklaşımın birleştirildiği müdahaleleri dikkate almak önemlidir. Çocukların etkileşim becerilerinin en erken zamanlarda oluşmaya başlaması, verilen eğitimin sürekliliğinin sağlanabilmesi ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişiminin devamlılığı için, ailenin eğitime katılması OSB'li çocuklarda uygulanan erken müdahalenin en önemli parçası olarak kabul edilmektedir (McConachie ve Diggle, 2007; Wetherby ve Prizant, 2000). Nitekim OSB'li çocukların eğitiminde en önemli sorunlardan birisi, verilen eğitimin sürekliliğinin sağlanamamasıdır. Bu sorun OSB'li çocukların, erken dönemde aileleriyle etkileşim fırsatlarının desteklenmesi ve çocuğun gelişim alanlarında daha fazla ilerlemelerin oluşmasının sağlanacağı görüşü ile aşılabilecek gibi görünmektedir (Brookman-Frazer, Stahmer, Baker-Ericzen ve Tsai, 2006; Koyuncu, 2009; McConachie ve Diggle, 2007).

Günümüzde, OSB'li çocukların eğitimlerinde, ilişki temelli yaklaşımları (Greenspan ve Wieder, 1999; Klein, 2003; Prizant, Wetherby ve Rydell, 2000) dikkate alan [örn., Early Start Denver Model, DIR-Floortime, Enhanced Milieu Teaching {EMT}, Pivotal Response Treatment {PRT}, orijinal adı ile Responsive Teaching {RT} olan Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı {ETEÇOM-RT}], çocukların gelişimleri çerçevesinde sosyal iletişim ve etkileşim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik erken eğitim müdahaleleri ön plana çıkmaya başlamıştır (Schertz ve Odom, 2007). İlişki temelli yaklaşımda, aile-çocuk etkileşimine önem verilmekte, ortak dikkat, etkileşimi başlatma ve sürdürme gibi sosyal etkileşim becerileri de aile-çocuk etkileşimi aracılığıyla desteklenmektedir (Kaiser ve Hemmeter, 1996; Mahoney ve Perales, 2003). İlişki temelli yaklaşımların öncelikli olarak aileler tarafından gerçekleştirilen uygulamalar olması, OSB'li çocuklarla uygulanan müdahalelerde bir avantaj olarak görülmektedir. Kaiser ve Hancock (2003) ailelere çocuklarıyla etkileşimlerinde kullanabilecekleri, çocukların gelişimsel gereksinimlerine uygun stratejileri öğretmeyi hedefleyen, öğretime doğal ortamlarda farklı zamanlarda ve yerlerde yer veren uygulamaların, etkililiğinin, genellemesinin ve kalıcılığının yüksek olacağını ileri sürmektedirler. Ingersoll ve Gergans'da (2007) eğitim uygulamalarının erken çocukluk döneminde aileler tarafından gerçekleştirilmesi durumunda, hizmetin çocuklara doğrudan sağlanacağını ve daha az zaman harcanacağını ileri sürmektedirler.

İlişki temelli yaklaşıma dayalı uygulamalar, çocukların sosyal-duygusal ve gelişimsel ihtiyaçlarına işaret etmekte ve ailelerin, kendi çocukları ile daha yanıtlayıcı bir şekilde etkileşime girmelerine destek olmak için geliştirilen stratejileri içeren bir yaklaşım olarak benimsenmektedir (Mahoney ve Perales, 2005). İlişki temelli uygulamalar, çocuk gelişimi kuramı ve erken müdahale araştırmalarının desteklediği iki temel varsayıma dayanmaktadır: (1) Aileler, çocuklarının gelişimi üzerinde uzmanlara ve diğer yetişkinlere oranla daha fazla etkiye sahiptirler, çünkü çocuklarının gelişimini sağlayacak ve onları destekleyecek daha fazla zaman ve olanaklara sahiptirler ve (2) Aileler çocuklarıyla yoğun etkileşime girerek onların gelişimlerini destekleyebilirler. Bu görüş, ailelerin çocuklarıyla kurdukları karşılıklı etkileşim davranışlarının, çocukların gelişimindeki olumlu ilerlemelerle ilişkili olduğunu gösteren çocuk gelişimi araştırmalarının sonuçlarına dayanmaktadır (Mahoney ve Perales, 2008). Çocukların aileleri ile girdiği karşılıklı etkileşim ile çocukların bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, sonuçlar aile-çocuk etkileşiminde, karşılıklı etkileşim artışının çocukların gelişim alanlarında gösterdikleri ilerlemelerle doğru orantılı olduğunu göstermektedir (Kim ve Mahoney, 2005).

Alanyazında, ilişki temelli uygulamaların, gelişimi risk altında olan ya da gelişim geriliği gösteren çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar mevcuttur (Kaiser ve Hemmeter, 1996; Karaaslan, 2010; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011; Kim ve Mahoney, 2004; Mahoney ve Perales, 2003, 2005). Bu çalışmalar, haftalık oturumlar halinde düzenlenen, doğrudan aileler ve çocuklarla çalışılarak, ailelere çocukları ile daha yanıtlayıcı bir biçimde etkileşime girme stratejilerinin öğretildiği eğitimler şeklinde yürütülmüştür. İlişki temelli yaklaşım esas alınarak oluşturulmuş bir program olan RT, Prof. Dr. Gerald Mahoney ve Prof. Dr. James MacDonald tarafından 2006 yılında program/müfredat haline getirilmiştir. RT ailelerin ya da uzman/eğitimcinin etkileşim davranışlarını geliştirerek çocuğun bilişsel, iletişim ve sosyal gelişim alanlarında temel davranışları kazanmasını hedeflemektedir. 2013 yılında ise RT, Prof. Dr. İbrahim H. Diken tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Program Türk çocukları ve anneleri ile uygulanmaya başlanmıştır (Karaaslan, 2010; Toper-Korkmaz, 2015). ETEÇOM-RT (Diken, 2013; Mahoney ve McDonald, 2007), çocukların, sosyal oyun başlatma, problem çözme, konuşma, ortak dikkat, güven, işbirliği ve yeterlilik duygusu gibi öğrenmeye temel oluşturabilecek temel davranışları geliştirmelerini ve kullanmalarını teşvik etmektedir. Etkileşime dayalı öğretimde yer alan eğitsel stratejiler, yetişkinlerin, çocukları ile girdikleri günlük rutinelere kolayca entegre edebilecekleri hatırlanması kolay önerileri içermektedir. RT, üç önemli gelişim alanını desteklemek için tasarlanmıştır. Bu alanlar şunlardır:

- Bilişsel: Çocukların, kendi dünyaları ve ilişkileri hakkında düşünme, akıl yürütme, problem çözme ve yeni bilgiler öğrenme becerisidir.
- Dil ve İletişim: Çocukların kendi duygu, gözlem ve amaçlarını ifade etme ve sözlü olmayan, sembolik ve konuşma dili aracılığıyla, başkalarının duygu, gözlem ve niyetlerine cevap verebilme yetisidir.
- Sosyal-Duygusal Gelişim: Çocukların, kurallar ve beklentilerle uyumlu olmanın yanı sıra, ailelerle, yetişkinlerle ve diğer çocuklarla gelişimsel açıdan uygun etkileşimlere girebilme ve girdikleri bu etkileşimlerden keyif alabilme becerisidir (Mahoney, Perales, Wiggers ve Herman, 2006).

Alan yazında RT/ETEÇOM Programı kullanılarak, ilişki temelli uygulamaların etkililiğine yönelik yapılmış araştırma sonuçları; annelerin çocuklarına yönelik etkileşim davranışlarında artış olduğunu göstermektedir (Karaaslan vd., 2011; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Kim ve Mahoney, 2004, 2005; Mahoney ve Perales, 2003, 2005; Toper-Korkmaz, 2015). Program

aynı zamanda, OSB tanısı almış çocuklar da dahil olmak üzere, yetersizlikten etkilenmiş çocukların temel davranışlarında da anlamlı farklılıklar olduğunu; bu programa katılan çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında ilerlemeler gösterdiklerini, bu ilerleme ile birlikte anne-çocuk etkileşiminin daha nitelikli hale geldiğini göstermektedir (Karaaslan vd.; Karaaslan ve Mahoney; Kim ve Mahoney; Mahoney ve Perales; Toper-Korkmaz).

Mahoney, Kim ve Lin (2007), yanıtlayıcı şekilde etkileşimde bulunan ailelerin çocuklarının etkileşimi başlatma, etkileşime yanıt verme, keşfetme, ortak dikkat gibi davranışları kullanmalarını kolaylaştıracağını ve bu davranışları çocuklarının kullanmalarını teşvik edebileceğini ileri sürmektedirler. Ayrıca ailelerin her fırsatta ve evde doğal rutin etkinliklerinde çocuklarına etkileşim fırsatı tanıyarak ve yanıtlayıcı etkileşimde bulunarak, çocuklarının zamanla temel davranışları (örneğin; sosyal oyun, başlatma, ortak dikkat, ortak etkinlik, keşfetme, işbirliğinde bulunma, empati kurma) kullanmayı alışkanlık haline getirmelerine yardımcı olabileceğinden söz edilmektedir. Bu nedenle OSB'li çocukların yetersizlik alanları dikkate alındığı zaman ETEÇOM Programı'nın önemi ortaya çıkmaktadır. Aile-çocuk etkileşiminde sınırlılık ve etkileşimi başlatma, sürdürme ve ortak dikkat gibi sosyal etkileşim becerilerinde yetersizlik sergileyen OSB'li çocukların ETEÇOM Programı'nda yer alan stratejilerin kazandırılması ile nitelikli aile-çocuk etkileşiminin kurulacağı ve OSB'li çocuklara temel sosyal-iletişim becerilerinin kazandırılacağı varsayılmaktadır.

Erken dönemde çocuğun farklı alanlardaki gelişiminin ve buna bağlı olarak gelecekte sergileyeceği yeterliliğin çocuğun içinde yaşadığı çevre ile üst düzeyde ilişkili olduğu düşünülmektedir (Cavkaytar, 1999). Aile-çocuk etkileşimi ile çocuğun gelişimi arasındaki ilişki incelendiğinde, aile-çocuk etkileşiminin, çocuğun dil gelişimini, bilişsel gelişimini ve sosyal-duygusal gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu gösterilmiştir (Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Diken, 2009; Özdemir, 2007, 2008). Çocuğun gelişimsel açıdan risk grubunda olması ya da bir engelinin bulunması, aile-çocuk etkileşimini etkileyen en önemli faktörlerden birisi olarak kabul edilmektedir (Gürel-Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2013; Özkubat, Özdemir, Gürel-Selimoğlu ve Töret, 2014; Töret, Özdemir, Gürel-Selimoğlu ve Özkubat, 2014a,b). OSB'li çocukların sosyal etkileşimde yaşadıkları sınırlılıklar ve aile-çocuk etkileşimlerine yönelik araştırmaların sınırlılığı nedeniyle, çocukların hem gelişim alanlarının hem de aile-çocuk etkileşiminin niteliğinin desteklendiği ETEÇOM Programı'nın, Türk OSB'li çocuklara uygulanmasının anlamlı olacağı düşünülmektedir.

Özetle, OSB'li çocuklarda sosyal etkileşim becerileri sınırlılığı, sosyal etkileşimin desteklenmesi, alanyazında var olan müdahale programlarının en önemli amaçlarından birisi olarak hedeflenmiştir. Bu anlamda çeşitli müdahale programları desenlenmiş, deneysel açıdan etkililikleri incelenmiş ve OSB alanyazını içerisinde yayımlanmıştır. Bu müdahaleler çeşitli biçimlerde birbirlerinden farklılaşmaktadır. Farklılaşan bu müdahaleler: Çalışmaya katılan OSB'li çocuk grubunun yaşı, müdahalenin hedef davranışı (başlatma, cevap/etkileşim, sürdürme, ortak dikkat, taklit, oyun vb.), çalışmaya katılan sosyal partnerin türü (akran veya yetişkin), kullanılan müdahale stratejisi ve müdahaleyi sunanın özellikleri (akran veya yetişkin) şeklindedir. Yayımlanmış müdahalelerin neredeyse tamamı, davranışçı bir metodolojiyi temsil etmektedir. Bu metodoloji içerisinde, kazanılması, artırılması veya azaltılması planlanan hedef davranışların ayrıntılı tanımları, yine hedef davranışın tetikleyicileri ve sonuçları hakkında tanımlar, hedef davranışın analizi, hedef davranışın çok daha doğal ve pekiştirici koşullar altında sürdürülebilmesi, davranış kazanımının ölçümü ve davranışın farklı ortamlara, kişilere ve davranışlara genellenmesi yer almaktadır (Rogers, 2000).

Bu alanda gerçekleştirilmiş ilk çalışmaların, yetişkin-yönetimli bir öğretim içerdiği ve belli oranda da etkili olduğu gösterilmiş olmasına rağmen (Dawson ve Galpert, 1990; Simpson, Myles, Sasso ve Kamps, 1997) alanyazında, çocukların doğal ortamlardaki ekolojisine daha fazla dikkat eden bir anlayışa ve sonrasında da akranlarla girilen sosyal etkileşimlere daha fazla odaklanmaya doğru bir kayma olduğu dikkat çekicidir (Rogers, 2000). OSB'li çocuklarda sosyal etkileşim becerileri sınırlılığı nedeniyle, sosyal etkileşim becerilerinin desteklenmesinin, OSB alanyazında yapılan çalışmaların en önemli amaçlarından birisi olarak alındığı görülmektedir (örn., Schertz ve Odom, 2007; Siller ve Sigman, 2008).

Her ne kadar sosyal etkileşimdeki sınırlılıklar OSB'nin erken göstergeleri arasında yer alsada, sınırlı sosyal becerilerin ve gecikmiş sosyal gelişimin olası etkilerini iyileştirecek uygun müdahaleler genellikle sosyal etkileşimin belirli boyutlarına odaklanma eğilimi göstermektedir (Rogers, 2000). Çalışmalar, sosyal etkileşimi başlatma, göz koteği kurma, özellikle de ortak dikkat becerilerine odaklanmaktadır. Alnyazında, sosyal etkileşim becerisinin bileşenlerinden olan, etkileşimi başlatma, sürdürme, yanıt verme becerilerini bütüncül olarak inceleyen ve aileyi sosyal etkileşim becerilerini destekleme sürecine dahil etmeye çalışan çalışmaların sınırlı olduğu düşünülmektedir (Cassel vd., 2007; Mundy, Sigman ve Kasari, 1990; Rogers, 2000, Sigman ve Ruskin, 1999; Stone, Ousley, Yoder, Hogan ve Hepburn, 1997; Wetherby, Prizant ve Hutchinson, 1998).

Alanyazında OSB'li çocuklarda, sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerileri aslında çok konuşulan, tartışılan konular olması ve temel problem alanı olarak kabul edilmesine rağmen, alanyazında sosyal etkileşim kavramı, sosyal iletişim, ortak etkileşim, sosyal karşılıklık kavramları ile binişiklik gösterilerek kullanıldığı görülmektedir. Sosyal etkileşim alanında, özellikle farklı beceri alanlarına odaklanan çalışmalara yer verilmekte, bunların başında da ortak dikkat araştırmaları gelmektedir (örn., Schertz ve Odom, 2007; Krstovska-Guerrero ve Jones, 2013). Ortak dikkat becerisini taklit, oyun, sosyal konuşma, göz kontağı gibi beceriler takip etmektedir (örn.; Rogers, Hepburn, Stackhouse ve Wehner, 2003; Stone, Coonrod ve Ousley, 2000). Sonuç olarak, alanyazında sosyal etkileşim becerisinin, araştırmacılar tarafından farklı perspektiflerden ele alındığı, sosyal etkileşimin belirli boyutlarına odaklanıldığı görülmekte bu nedenle bütüncül bir perspektifle incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Alanyazında yer alan kavramsal binişiklik ve odaklanılan çalışma becerileri dikkate alındığında bu çalışmada sosyal etkileşim kavramı temel alınmış ve alt boyutları olan etkileşim başlatma, yanıt verme ve etkileşim sürdürme becerileri bütüncül olarak ele alınarak incelenmiştir. Tüm bu tartışmalar doğrultusunda, ETEÇOM Programı'nın tüm gelişim alanlarını ilerletmeye yönelik bütüncül bir program olması, bu gelişim alanları içerisinde iletişim ve sosyal duygusal alanlara yönelik stratejileri kapsamamasından dolayı OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerini destekleyeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışma ile bütüncül bir perspektif ortaya koyarak OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerinin boyutları olan etkileşim başlatma, etkileşime yanıt verme ve etkileşimi sürdürme becerilerine bütüncül olarak bakılmasının alan yazına katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

Son yıllarda ETEÇOM Programı ile ilgili yapılan araştırmalarda ETEÇOM Programı'nın tüm gelişim alanlarındaki etkisinin, tarama ve tanılama envanteri kullanılarak değerlendirildiği görülmektedir (örn; Kaiser ve Hemmeter, 1996; Karaaslan vd., 2011). Bu araştırma ile OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri ayrıntılı gözlem kayıtları ile ölçülerek, OSB'li çocukların temel davranışları da ölçekle incelenerek daha ayrıntılı bilgiler elde edileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, yapılan araştırmalar dikkate alındığında ETEÇOM Programı'nın farklı kültürel ortamlarda yaşayan OSB'li çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiğinin araştırılmasına gereksinim olduğu gözlenmektedir. Ek olarak ETEÇOM Programı'na ilişkin alanyazında yapılan çalışmalar göz önüne alındığında, ETEÇOM Programı'nın OSB'li çocuklar için büyük önem taşıyan sosyal etkileşim problemlerine odaklanmadığı görülmektedir. Ayrıca OSB'li çocukların ve annelerinin günlük yaşantılarında ne gibi değişikliklere yol açtığına, programın uygulanabilirliğine yönelik sosyal geçerlilik

verilerinin sınırlı düzeyde toplandığı (gelişimsel gerilikleri olan çocuklarda örn.; Karaaslan, 2010; OSB'li çocuklarda Toper-Korkmaz, 2015) dikkat çekicidir.

Bu araştırma, erken dönemde aileleri ile daha fazla zaman geçiren çocukların, aileleri ile doğal ortamlarda, kolay uygulanabilen, evde geçirilen her anı etkili bir biçimde kullanmayı temel alan, yapılandırılmış ve özel öğretim ortamlarını gerekli kılmayan, ilişki temelli yaklaşımlardan ETEÇOM Programı'nın etkililiğine yönelik kanıt temellerin sağlanması açısından önem teşkil etmektedir. OSB'li çocukların ailelerinin etkin olarak doğal ortamlarda çocuklarının gelişimini ilişki temelli bir erken müdahale programı olan ETEÇOM Programı'ndan yararlanılarak desteklemesi güçlü dayanaklar sağlayacaktır. OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerindeki sınırlılıkları göz önüne alındığında ETEÇOM Programı'nın bu sınırlılıklar üzerindeki etkisine ve çocukların temel davranışları (dikkat, devamlılık, katılım, işbirliği, başlatma, ortak dikkat, duygusal durum) üzerindeki etkilerini incelemek için bu çalışma desenlenmiştir. Araştırmayı çok önemli ve ayırt edici kılan unsurlar, OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine odaklanması, aile-çocuk etkileşimini içermesi ve sosyal geçerlilik verilerinin değerlendirilmesidir.

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ETEÇOM Programı'nın, OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Ayrıca OSB'li çocuklar ve annelerinin etkileşim/temel davranışları üzerine etkisini belirlemek ve ETEÇOM Programı'nın sosyal geçerliliğini belirlemektir.

Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın, OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerine etkisi var mıdır?
2. Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın, OSB'li çocukların temel davranışları üzerinde etkisi var mıdır?
3. Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın, OSB'li çocukların genel gelişim düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?
4. Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın, OSB'li çocukların, otistik bozukluk sergileme düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?

5. Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın, OSB'li çocukların annelerinin, çocuklarına yönelik etkileşim davranışlarına etkisi var mıdır?
6. Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı, araştırma uygulamaları tamamlandıktan 2 ay sonra OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerini ve temel davranışlarını sürdürmede etkili midir?
7. Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı, araştırma uygulamaları tamamlandıktan 2 ay sonra OSB'li çocukların annelerinin, çocuklarına yönelik etkileşim davranışlarını sürdürmede etkili midir?
8. Çalışmaya katılan annelerin, Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'na ilişkin ve ETEÇOM Programı eğitiminin, çocukların sosyal etkileşim becerileri, temel davranışlarına yansımalarına yönelik görüşleri nelerdir?

C. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda yapılan araştırmalar OSB'li çocuklarda sosyal etkileşim becerileri, ortak dikkat, ortak etkileşim, iletişimin geleneksel ve sembolik boyutları ve oyundaki temel eksiklikleri tanımlamıştır (ör., Schertz, Reichow, Tan, Vaiouli ve Yıldırım, 2012; Wetherby ve Woods, 2006). Bu araştırmalar ayrıca bu eksikliklerin gelişim alanlarına yönelik problemlerin önemli belirleyicileri olduklarını göstermişlerdir (Mundy vd., 1990; Sigman ve Ruskin, 1999; Stone vd., 1997; Wetherby vd., 1998; Wetherby, Watt, Morgan ve Shumway, 2007). Bu yüzden bu beceriler, OSB'li çocuklar için önemli müdahale alanlarıdır. Çalışmalar, OSB ile ilişkili temel sosyal iletişim becerileri eksikliklerini açıklamasına rağmen, çalışmaların çok azı farklı müdahalelerin bu eksiklikler üzerindeki etkilerini göstermişlerdir (National Research Council, 2001). Mevcut araştırma alanyazını, araştırmacıların bu popülasyonu daha iyi nitelendirmek ve olası müdahale programlarını geliştirmek için sosyal etkileşim becerilerinin bir çok boyutunu ölçme ihtiyacı içinde olduklarını göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmanın OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerine odaklanması ve OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerindeki sınırlılıklar göz önüne alındığında ETEÇOM Programı'nın bu sınırlılıklar üzerindeki etkisini ortaya çıkarmasının mevcut alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yasalarla belirlenmiş olan okul öncesi eğitimin zorunluluğu ve ailenin her aşamaya katılımı önemle vurgulanmasına rağmen özel gereksinimli bebek ve çocuklara yönelik erken eğitim programları oldukça sınırlıdır. Halen yürürlükte bulunan 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı

Resmi Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin II. ve III. bölümlerinde “erken çocukluk dönemi” ve “evde özel eğitim hizmetleri” adı altında iki temel başlık bulunmaktadır. İlgili yönetmelikte, erken çocukluk döneminde bulunan çocukların okulda, kurumda ve evde özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilecekleri belirtilmektedir. Erken çocukluk döneminde ve özel eğitime gereksinim duyan çocuklar, ailelerinin istekleri doğrultusunda “özel özel eğitim kurumlarında” seanslı eğitime devam etmektedirler. Bu araştırma kapsamında OSB'li çocuklara uygulanacak olan ETEÇOM Programı'nın yönetmelikte yer alan “erken çocukluk” ve “evde özel eğitim” hizmetlerinin nasıl bir sistemde yürütülmesi gerektiğine yön vereceği düşünülmektedir. Aynı zamanda Türkiye’de erken eğitimin tüm yetersizlik alanlarında olduğu gibi OSB'li çocuklardaki öneminin giderek arttığı, ancak Türkiye’de bu çocuklara ve ailelerine yönelik programların sınırlı sayıda olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın erken müdahale programı olarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocukların gelişiminde en kritik dönem olan erken çocukluk döneminde, Türkiye’de çocuklara sunulan eğitim imkanlarının ve süresinin sınırlı olduğu bilinmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan çocukların, erken çocuklukta özel eğitim aracılığı ile gelişim alanlarında daha hızlı ilerlemeler sağlanabilirken, okul hayatına da daha yetkin becerilerle başlamaları desteklenebilmektedir. ETEÇOM Programı ile hem özel eğitime gereksinim duyan çocukların gelişim alanlarında destekleneceği hem de çocukların okul hayatına daha hazır olarak başlamalarının sağlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ETEÇOM Programı ile ailenin bir uzman rehberliğinde eğitim ortamına aktif katılımı sağlanarak kurumda ve evde eğitim hizmetleri yürütülebilecektir. Erken çocukluk özel eğitim programlarının Türkiye’de hizmet veren devlet ve özel özel eğitim merkezlerinde yaygınlaşması açısından da bu araştırmanın yaygın etkisinin büyük boyutta olacağı düşünülmekte ve bu alanda çalışan uzmanlara uygulamada veya aileleri desteklemede kullanabilecekleri önemli bir erken özel eğitim programı hakkında etkililik bilgileri sunması bakımından da bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma ile, OSB'li çocuk ve annelerinin etkileşim davranışlarını belirleyerek çocukların sosyal etkileşim becerilerinin niteliğini artırmak, hem aileler açısından hem de çocukların erken dönemdeki gelişimlerinin desteklenmesi açısından yol gösterici olacaktır. Programı uygulayarak çocukları ile daha nitelikli etkileşime giren annelerin, çocuklarının tüm gelişim alanlarını destekleyici etkileşim davranışları sergilemesi mümkün hale gelecektir.

Bu araştırmada, ETEÇOM Programı'nın OSB'li çocuk ve annelerinin etkileşim davranışları üzerine etkisi ve OSB'li çocukların anneleri ile sosyal-duygusal etkileşimleri araştırılmıştır. Alan yazın incelendiğinde ilişki temelli müdahaleleri içeren çalışmalara rastlanmakta, fakat bu çalışmalarda daha çok farklı deneysel çalışmalar şeklinde ve RT/ETEÇOM Programı'nın tüm gelişim alanlarındaki etkisinin tarama ve tanılama envanteri ile değerlendirildiği görülmektedir (Kaiser ve Hemmeter, 1996; Karaaslan vd., 2011; Mahoney vd., 2006; Mahoney ve Perales, 2003). Yapılan deneysel araştırmaların OSB'li çocukların özellikle ihtiyaç duydukları sosyal etkileşim becerilerine yönelik sınırlı bilgi verdiği dikkat çekmektedir. Bu araştırma ile OSB'li çocukların sosyal etkileşimlerine yönelik ayrıntılı bilgi verileceği düşünülmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Otizm Merkezi'nin (National Autism Center) 2009 yılında yayınladığı bir raporda, ilişki temelli uygulamalar içerisinde ETEÇOM Programı'nın halen umut vaat eden uygulamalar arasında yer aldığı belirtilmektedir. Gerek Türkiye'de gerekse yurtdışında konuyla ilgili sınırlı sayıda yayınlanmış çalışmaya rastlanılmaktadır. Ayrıca var olan çalışmalardan farklı olarak bu araştırmanın OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerine odaklanması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın uluslararası alan yazın bağlamında genelde ilişki temelli uygulamalara özelde ise ETEÇOM Programı'nın farklı kültürlerde uygulanışı ve farklı kültürlerde aile-ocuk etkileşiminin niteliği konusunda ilgili alana katkı sunacağı beklenmektedir.

Ulusal bağlamda çalışmanın çıktısı olarak ETEÇOM Programı'nın sosyal geçerliliğine ilişkin bilgilerin, Türkiye'de hem OSB'li çocuklar hem de ailelerinin yaşam kalitesini arttırmaya hizmet edeceği de öngörülmektedir.

D. Sınırlılıklar

Araştırma, 2011-2012 yılında Ankara ili sınırları içinde MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına ve/veya özel eğitim merkezlerine devam eden, OSB tanısı aldığı saptanmış  ocuk ve anneleri ile sınırlıdır.

E. Tanımlar

ETEÇOM Programı: İlişki-temelli yaklaşıma (Relationship-Based Approach) dayalı, birincil bakım verenin (ebeveyn ya da uzman/eğitimci) ocuğu ile etkileşiminin niteliğini

geliştirmeyi ve dolayısı ile çocuğun gelişimini (bilişsel, sosyal-duygusal ve iletişim) desteklemeyi hedefleyen bir erken eğitim müdahale programıdır (Mahoney ve MacDonald, 2007).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Üç yaşından önce başlayan, sosyal etkileşim, iletişim, sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar olmak üzere üç alanda hafiften ağıra doğru değişen düzeylerde yetersizlik ve problemlerin görüldüğü gelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Özel Eğitimde Erken Eğitim: 0-6 yaşları arasında, gelişimi çeşitli faktörler ya da biyolojik, tıbbi veya çevresel etkenler nedeniyle risk altında olan çocuklara ve ailelerine verilmek amacıyla desenlenen bütünleştirilmiş hizmetler bütünüdür (Özdemir, 2007).

Aile Eğitimi: Aile eğitimi terimi, tipik olarak, ailelerin kendi çocukları ile birlikte belirli amaçlara ve sonuçlara ulaşmalarına yardım etmek amacıyla, uzmanlar tarafından yürütülen sistematik etkinlikleri kapsamaktadır (Mahoney, 1999).

Anne-Çocuk Etkileşimi: Anne ile çocuk arasında karşılıklı geçen olaylar çerçevesinde diğerinin dikkatini çekmek amacıyla sunulan gözlenebilir teklifler ve bu tekliflere verilen gözlenebilir yanıtlardır (Pridham, Lutz, Anderson, Riesch ve Becker, 2010).

Sosyal Etkileşim: Sosyal etkileşim, çocukların sosyal iletişimi başlatma, etkileşim tekliflerine cevap verme, sıra alma ve iletişimi sürdürme gibi temel davranışlarını içeren karmaşık bir beceridir (Mahoney ve MacDonald, 2007).

Temel Davranış: Hedeflenmiş gelişim alanında ilerlemek için çocukların günlük rutinlerinde kullanmaları gereken davranışlarla birlikte aynı zamanda çocuk gelişim teorisi ve araştırmalarının ortaya koyduğu, öğrenme gelişiminin temeli olan davranışları içermektedir (örn., sosyal oyun, etkileşim başlatma, ortak etkinlik, işbirliği yapma, empati, kendini yönetme) (Mahoney ve MacDonald, 2007).

BÖLÜM 2

KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde, OSB'nin tanı ölçütlerinin başında yer alan ve erken çocukluk döneminden yaşamın sonuna kadar önemli bir beceri olarak kabul edilen sosyal etkileşim becerilerinin alt boyutlarına ve sosyal etkileşim becerisi araştırmalarına yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde OSB'li çocuklarda sosyal etkileşim becerileri gelişiminde aile-çocuk etkileşiminin rolü araştırmalarla açıklanmaya çalışılmış, OSB'de kanıta dayalı erken müdahale uygulamalarına yer verilerek, aileleri ve çocukları daha yanıtlayıcı hale getirmeyi amaçlayan ilişki temelli uygulamalardan biri olan Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı [Responsive Teaching-RT] ve ETEÇOM Programı ile gerçekleştirilmiş araştırmalar açıklanmıştır.

1. OSB

OSB, erken çocukluk döneminde ilk belirtilerini gösteren, bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilemesiyle birlikte takıntılı, yineleyici davranışlar ve ilgi alanlarında sınırlılıklar ile kendini gösteren gelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından hazırlanan DSM V temel başvuru kılavuzuna göre, OSB tanısı için kullanılan iki ana ölçüt bulunmaktadır. Bu ölçütler: 1) Sosyal etkileşim/ iletişim problemleri ve 2) Sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinliklerdir. OSB'nin ölçütlerinden biri olan tekrarlayıcı davranışlar içerisinde, olağan dışı bazı davranış kalıplarını sürekli tekrarlama, el sallama, vurma gibi tekrarlayıcı davranışlarda bulunma ve nesnelerin parçaları ile uğraşma sayılabilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013; Borazancı- Persson, 2000; Filipek vd., 1999; Quill,1995).

OSB'nin tanılanmasında kullanılan sosyal etkileşim becerilerindeki yetersizlik ölçütü, çocukların gelişim düzeyi dikkate alındığında sosyal etkileşim becerilerinde sergiledikleri

nitel bozulmaları kapsamaktadır. Bu ölçütün, davranışsal belirtileri arasında göz kontağı, taklit ve jestleri çok sınırlı kullanım yer almaktadır (Alvarez, 1999; Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013; Carter, Gillham, Sparrow ve Volkmar, 1996). Genellikle akranları ya da yetişkinlerle etkinliklere katılmada sınırlılıklar ve başkaları ile etkileşimi başlatma ve sürdürme sorunları, OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerindeki yetersizliklerle ilişkilidir. Bu bağlamda OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri gelişimini olumsuz etkileyen sınırlılıklarının başında, sözsüz/sözlü uyarılara cevap verme, sosyal dikkati sağlama ve etkileşime katılmayı gerektiren becerilerin yoksunluğu yer almaktadır (Frith ve Frith, 2001; Hobson, 1993). OSB'nin tanılanmasında kullanılan ölçütler arasında yer alan iletişim problemlerinde, sosyal etkileşim becerilerinde olduğu gibi iletişim becerilerinde gözlemlenen nitel bozulmalar açıklanmaktadır. Dil kullanımında gecikme ya da dili hiç kullanmama, konuşmanın geliştiği durumlarda iletişimi başlatmama ya da sürdürmede güçlükler, sembolik oyun ve taklit gerektiren etkileşimlere kendiliğinden katılmama bu ölçütün davranışsal göstergeleri arasındadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013; Baker, Messinger, Lyons ve Grantz, 2010; Layton ve Watson, 1995). OSB'de görülen bu problemler, çocuğun gelişimini, etrafındaki kişilerle etkileşim ve iletişimini, yaşamın ilk dönemlerinden başlayarak olumsuz yönde etkilemektedir (Mundy ve Newell, 2007). Sosyal etkileşim ve iletişim becerileri kavramsal olarak birbirini tamamlayan beceri alanlarıdır.

OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerindeki niteliksel bozulmalar çok sayıda çalışmanın konusu olmuştur (Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998; Dissanayake ve Sigman, 2001; Doussard-Roosevelt, Joe, Bozhenova ve Porges, 2003; Mundy, 1995; Sigman ve Ruskin, 1999). Söz konusu araştırmalarda, OSB'li küçük çocuklarda sosyal etkileşim becerileri, ortak dikkat, ortak paylaşım, iletişimin geleneksel ve sembolik boyutları ve oyundaki temel eksiklikleri tanımlanmıştır (Wetherby ve Woods, 2006). Bu araştırmalar ayrıca bu eksikliklerin gelişimsel problemlerin önemli belirleyicileri olduklarını göstermişlerdir (Mundy vd., 1990; Sigman ve Ruskin, 1999; Stone vd., 1997; Wetherby vd., 1998; Wetherby vd., 2007). Araştırmalar bu çocukların ebeveyn, yetişkinler ve diğer çocuklarla gelişimlerine uygun etkileşimde bulunabilme ve toplumsal kurallara, beklentilere uyabilme becerileri arasında önemli farklılıklar ve önemli sınırlılıklar olduğunu göstermektedir (Bacon, Fein, Morris, Waterhouse ve Allen, 1998; Mundy ve Crowson, 1997; Osterling, Dawson ve Munson, 2002). OSB'li çocukların sosyal-iletişimsel yetersizlikleri kendilerine iletilmek istenen sosyal ipuçlarını etkili biçimde değerlendirememelerine yol açmakta ve bu durum sosyal uyum problemlerinin önde gelen nedenlerinden birini

oluşturmaktadır (Hobson ve Lee, 1998; Koegel, Koegel, Hurley ve Frea, 1992). Bu yüzden sosyal etkileşim becerileri OSB'li çocuklar için önemli müdahale alanlarıdır ve OSB ile sosyal etkileşim becerilerinin ilişkisini belirlemek bu becerilerin gelişimi için önemli rol oynamaktadır.

2. OSB ve Sosyal Etkileşim İlişkisi

OSB'li çocukların yoğun problem sergiledikleri sosyal etkileşim becerilerinin başında; göz kontağı kurma, sosyal etkileşimi başlatma, konuşmayı sürdürme, akranları ile karşılıklı etkileşime dayalı oyun oynama gelmektedir. Bu becerileri, başkalarının niyet ve hislerini anlama, değişikliklere uyum sağlama, sözel ve sözel olmayan sosyal etkileşim becerileri sergileme gibi sosyal etkileşim becerilerinde yaşanan sınırlılıklar takip etmektedir (Alvarez, 1999; Carter vd., 1996; Baron-Cohen vd., 1996; Gutstein, Burgess ve Montfort, 2007; Lord, 1995; Osterling ve Dawson, 1994).

Erken bebeklik otizm spektrumu ilk olarak 1943 yılında Leo Kanner tarafından tanımlanmıştır. Uzun süre geçerliliğini koruyan çalışmasında Kanner diğer insanlara karşı doğuştan gelen ilgi eksikliği sergileyen 11 çocuktan bahsetmiş ve bu çocuklar için Yunanca bir kelime olan autos yani “kendi” kelimesi anlamında olan otizm terimini kullanmıştır. Bu çocuklar sosyal çevreye olan sınırlı ilgilerinin aksine, genellikle cansız çevreye karşı oldukça ilgili gözükmetedirler. Örneğin bir çocuk annesi veya babasını tanımıyor gibi gözükmekte; ancak odada bir eşyanın yeri değiştiğinde paniklemektedir. Kanner bu spektrumun temel iki özelliğini, çevreye alışılmadık yanıtlar geliştirme ve sosyal yetersizlik olarak belirtmiştir. Spektrum çok geniş bir ifade alanına sahip olsa da, 70 yıl sonrasında yani günümüzde halen OSB'li çocukların sosyal sınırlılıkları, bu bozukluğun en vurucu ve en az anlaşılan yönü olarak kabul edilmektedir (Carter, Davis, Klin ve Volkmar, 2005; Lord, 1993).

Normal gelişim gösteren çocuklar, aileleriyle, akranlarıyla etkileşim kurarlarken geniş bir sosyal etkileşim aralığı kullanmaktadırlar (mimikler, jestler, konuşma, sosyal ilişkilendirme ve yüz ifadeleri gibi) (Charlop, Dennis, Carpenter ve Greenberg, 2010). Bu durumun aksine, OSB'li çocuklar sosyal etkileşim becerilerini kullanmada önemli problemler sergilemektedirler (Charlop vd., 2010). OSB'li çocuklar diğer insanlarla etkileşime girmeye daha az ilgi gösterirler. Yalnız oynamayı daha çok tercih eder, arkadaşlık kurma becerileri ve oyun arkadaşı olarak tercih edilmeleri daha sınırlı ve etkileşim kurma nitelikleri düşük düzeydedir (Baker vd., 2007; Charlop vd., 2010; Cotugno, 2009; McConnell, 2002). Sosyal

etkileşim becerileri sınırlı olan çocuklar, çoğunlukla, aileleri ve akranları ile bir araya gelerek sosyal etkileşim içinde bulunma ve etkileşimi sürdürme problemleri sergilemektedirler. İnsanların diğerleriyle olumlu ve etkili bir şekilde iletişime geçmek için kullandıkları stratejiler olarak tanımlanan sosyal etkileşim becerileri diğer insanlarla olumlu ilişki kurmak ve bunu sürdürmek için zemin oluşturur (Haven, Manangan, Sparrow ve Wilson, 2014; Rao, Beidel ve Murray, 2008). OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerinde yeterli olabilmesi için, sosyal etkileşimi başlatabilmeleri, sosyal uyarana uygun cevap verebilmeleri, sözel etkileşimde sıra alabilmeleri, sosyal etkileşimi devam ettirebilmeleri ve anlaşmazlıklar üzerinde tartışabiliyor olmaları gerekmektedir (Beckman ve Leiber, 1994; Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002). Oysa ki aile ve akranlarla girilen etkileşimler sırasında, ihtiyaçlar ve istekler konusunda iletişim kurma becerisinden dahi yoksun olmak, aileler tarafından anlaşılama, akranlar tarafından reddedilme gibi olumsuz sosyal etkileşim sonuçlarına yol açabilmektedir (Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002). Ayrıca, akranları tarafından reddedilen çocuklar, sınırlı düzeyde sosyal etkileşim becerileri nedeniyle, giderek daha saldırgan ve uyumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler (Bierman ve Wargo, 1995). Bu noktada kısır bir döngü meydana gelmektedir: Yetersiz iletişim ve sosyal etkileşim becerileri, yetişkinlerle, ailelerle ve akranlarla etkileşime girilmesini güçleştirmekte ve bu durumda, okul öncesi yıllarda artan düzeyde problem davranışların oluşmasına neden olmaktadır. Söz konusu beceri eksikliklerine müdahale edilmemesi halinde ise, bu döngü devam etmektedir (Clarizio, 1997).

OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerindeki sınırlılıklarının tanımlanmasında, sosyal etkileşim becerilerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde (Garfinkle ve Schwartz, 2002; Lee, Odom ve Loftin, 2007) araştırmacıların, OSB'li çocukların sosyal etkileşim ve strototipik davranışlarına yönelik çalışmalarında, bir dizi standart gözlemsel kategoriler kullandıkları dikkat çekmektedir. Sosyal etkileşim becerisi tanımlanırken etkileşimi başlatma, etkileşime yanıt verme ve etkileşimi sürdürme en yaygın kabul gören sosyal etkileşimin bileşenleri olarak tanımlanmaktadır (Garfinkle ve Schwartz, 2002). Etkileşimi başlatma, çocuğun annesine ya da etkileşim halinde olduğu kişiye yönelttiği, sesli/sözlü veya jest/mimik davranışlarını içermektedir. Sosyal bir yanıt alabilmek amacıyla doğrudan anneye ya da etkileşim halinde olduğu kişiye yöneltilmiş herhangi bir motor ya da sesli davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Etkileşime yanıt verme, etkileşimi başlatmalara 5 saniye içerisinde, sesli/sözel, sözel olmayan davranışları içermektedir. Ses çıkararak, konuşarak, soru sorarak, açıklama yaparak, bir şey ya da yardım isteyerek, annenin ya da etkileşim halinde olduğu kişinin söylediğini taklit ederek tepki vermeyi içermektedir. Etkileşimi sürdürme,

başlatmalara ve etkileşim yanıtlarına cevap verildiği ya da etkileşimin cevap sonrasında da devam ettiği durumları içermektedir. Sözel-sözel olmayan etkileşimde, anneye tepki olarak ya da kendi başlattığı etkinliği sürdürmek amacıyla sözel/sözel olmayan davranışlar sergilendiği durumlar etkileşimi sürdürme olarak tanımlanmaktadır (Garfinkle ve Schwartz).

OSB'li çocuklar sosyal etkileşim becerilerinin bir çok boyutunda sınırlılıklar gösterebilmektedirler. Sosyal etkileşim becerisine sahip olabilmek için (etkileşim başlatma, yanıt verme ve etkileşimi sürdürme) ön koşul olan beceriler arasında göz kontağı kurma, ortak dikkat, konuşma, taklit ve oyun becerileri yer almaktadır. Sonuç olarak, OSB'li çocukların erken dönemden itibaren sosyal etkileşim becerileri için ön koşul olan göz kontağı kurmak, taklit becerisi, ortak dikkat ve oyun becerilerinde ciddi düzeyde yetersizlikler sergilemekte olup, çocukların sosyal etkileşim becerilerindeki eksiklikler, ileriki dönemlerde olumsuz sonuçların oluşması olasılığını artırmaktadır (Bellini, Peters, Benner ve Hopf, 2007; Bijstra ve Jackson, 1998; Cowart, Saylor, Dingle ve Michael, 2004; Haven vd., 2014).

2.a. Sosyal Etkileşim Becerisi ile Göz Kontakı Kurma Becerisi Arasındaki İlişki

Sosyal etkileşimin önemli bileşenlerinden bir tanesi etkileşim halinde olunan insanlarla göz kontakı kurabilmektir. OSB'li çocuklar ve bireylerin sözel ya da sözel olmayan iletişim becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklardan belki de en önemlisi göz kontakı kurmadaki zorluklardır. Göz kontakı kurmak, karşıdaki kişiyle iletişim kurmak isteğini ifade etmesi nedeniyle OSB'li çocukların ve bireylerin diğerleriyle etkileşim başlatabilmesi ve etkileşim sürdürme sırasında sıranın kendisine geldiğini anlayabilmesi için önemli bir beceri olarak kabul edilir (Bellini, 2006; Demir, 2012; Young, Merin, Rogers ve Ozonoff, 2009). Yüz ifadelerini anlamlandırma ve göz kontakı kurma, söz öncesi dönem bebekleri ve anneleri arasında iletişim kurmada en sık kullanılan beceridir ve göz kontakı kurarak (Ling ve Ling, 1974) duygusal durumların paylaşılması sürecine de bebeğin dahil olmasını sağlamaktadır. Bebek ve bakım veren kişi arasındaki bu sözel olmayan iletişim, çok erken dönem sosyalleşme için bir bağlam sağlar ve öğrenme için kritik fırsatlar yaratır (Adamson, 1995; Tomasello, Kruger ve Ratner, 1993). Normal gelişim sergileyen bebekler zamanlarının ciddi bir bölümünü bakım verenleri ile göz kontakı kurarak geçirirken; OSB'li çocuklar karşılıklı göz kontakı kurma becerisinde önemli sınırlılıklar sergilemektedirler (Chawarska, Klin ve Volkmar, 2003; Leekam, Lopez ve Moore, 2000; Volkmar ve Mayes, 1990).

Senju, Tojo, Dairoku ve Hasegawa (2004) araştırmalarında; OSB'li çocukların, sosyal ipuçlarına yanıt olarak beklenen göz hareketlerini incelemişler, sosyal ipuçları sırasında göz kontağı kurma yönündeki değişiklikleri sergilemedikleri gözlemlemişlerdir. Okul öncesi çağıdaki ve daha büyük çocuklarla yapılan çalışmalar; OSB'li çocuklar için insan yüzünün çok az ilgi çekici olduğunu ortaya çıkarmıştır (Volkmar ve Mayes, 1990). OSB'li çocuklar diğer insanları izlemede ve insanların yüz ifadeleri ile el-kol hareketlerini takip etmede daha fazla sınırlılıklar sergilerler (Dawson vd., 2004; Swettenham vd., 1998). Gelişimin erken dönemlerinde işleme ve dikkati devam ettirme becerilerindeki sınırlılıkların, erken sosyal-bilişsel (Leppanen ve Nelson, 2009; Pascalis vd., 2005) ve dil gelişiminde (Kuhl, Williams, Lacerda, Stevens ve Lindblum, 1992; Thiessen, Hill ve Saffran, 2007) olumsuz etkileri bulunmaktadır. OSB'li çocuklar, nesnelere çok daha fazla odaklanmakta, diğer insanların yüzlerine daha az dikkat etmekte ve göz kontağı daha az kurmaktadırlar. Bu durum hem nötr yüz görüntüleri hem de doğal sosyal etkileşim bağlamları için de böyledir (Bradshaw, Shic ve Chawarska, 2010; Chawarska ve Shic, 2009). Gözler önemli sosyal ipuçları sağladıkları için OSB'li çocukların, diğer insanların duygularını anlama ve zihinsel durumlarını değerlendirme becerilerinde problemler meydana gelir (Bradshaw vd., 2010; Chawarska ve Shic, 2009; Chawarska ve Volkmar, 2007; Dawson vd., 2004; Webb vd., 2010). Bu sınırlılıklar göz önüne alındığında son yıllarda OSB literatürü içinde yer alan araştırmaların odak noktası, OSB'li çocukların sosyal ve duygusal ipuçlarını yüzlerden nasıl aldıklarının anlaşılması olmuştur (Jones, Carr ve Klin, 2008; Rutherford ve Towns, 2008). Yüzlerden, sosyal etkileşim sırasında amacına uygun ipuçlarını alabilmenin, kişilerarası iletişimi kolaylaştıran önemli bir beceri olduğu düşünölmektedir (Trepagnier, Sebrechts ve Peterson, 2002). Sonuç olarak, sosyal etkileşimin sağlanabiliyor olmasının en temel basamağı karşılıklı göz kontağı kurabilmektir. Göz kontağı kurmayan ve karşısındaki kişinin yüz ifadelerine dikkat etmeyen bir birey sosyal etkileşim kurmada ve etkileşimi sürdürmede sınırlılıklar yaşayacaktır.

2.b. Sosyal Etkileşim Becerisi ile Ortak Dikkat Becerisi Arasındaki İlişki

OSB'li çocuklarda sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin ön koşullarından bir diğeri ise ortak dikkat becerileridir. Ortak dikkat kişinin dikkatini/bakışlarını kendisi, etkileşim halinde olduğu kişi ve nesne arasında düzenlemesidir (Adamson ve McArthur, 1995; Charman, 2003; Mundy ve Newell, 2007). Ortak dikkat becerisi; işaret etme, gösterme ve nesnelere insan arasında koordineli bakışlar yoluyla, söz konusu dikkati diğer insanlarla paylaşmayı içerir (Adamson ve McArthur, 1995). Örneğin, normal gelişim sergileyen bebekler, ilgi çekici

buldukları oyuncuğa işaret eder ve gülümserler ve sırasıyla ailelerine ve oyuncuğa bakarlar. Benzer şekilde, normal gelişim sergileyen bebekler ailelerinin göz hareketlerini takip eder ve/veya o yöne döndükleri anda görünür olan ilgi çekici nesneyi işaret ederler. Ancak, aynı zeka yaşındaki OSB'li çocuklarda bu üçlü iletişimsel paylaşımda problemler vardır (Mundy vd., 1990; Trevarthen ve Aitken, 2001). Osterling vd. (2002) OSB tanısı olan 20 çocuk, zihinsel yetersizlik tanısı alan 14 çocuk ve normal gelişim gösteren 20 çocuk ile ortak dikkat becerilerini incelemiştir. OSB'li çocuklar, normal gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan gruplara göre daha az sosyal iletişim ve ortak dikkat becerileri sergilemişlerdir. Bu araştırma bulguları aracılığıyla, sosyal iletişim ve ortak dikkat becerilerinin gelişimsel gecikmelerin bir sonucu olmadığı; OSB tanısı için temel bir ölçüt olduğu bulgulanmıştır. Ortak dikkat problemleri OSB'li çocuğun diğer insanlarla iletişime girme ve sosyal etkileşim yürütme becerilerini önemli ölçüde etkilemektedir (Kasari, Sigman, Mundy ve Yirmiye, 1990; Lewy ve Dawson, 1992; Mundy, Sigman ve Kasari, 1994). Ortak dikkat becerilerinde yaşanan bu sınırlılıklar, OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri başta olmak üzere dil becerilerini ve oyun becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Charman vd., 1997). Bu nedenle sosyal etkileşim becerilerinin gelişimi için yürütülecek olan müdahale programlarının bu ön koşul becerileri de içerecek şekilde hazırlanması gerekmektedir.

2.c. Sosyal Etkileşim Becerisi ile Taklit Becerisi Arasındaki İlişki

Taklit becerileri OSB'li çocukların dil, iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Landa, 2007). Taklidin en yaygın tanımı, başkası tarafından sergilenen bir davranış örneğinin istekli biçimde tekrar üretilmesidir (Ingersoll ve Shreibman, 2006). Taklidin hizmet ettiği işlevlerden biri de sosyal etkileşimdir (Ingersoll, 2008a; Ingersoll ve Gergans, 2007; Ingersoll ve Shreibman, 2006). Sosyal etkileşim sürecinde, karşılıklı taklit oyunları, bebeklerin aileleri ile sosyal ilgi bağlamında iletişim kurmasını sağlamaktadır (Ingersoll, 2008b). Taklit etme ile ilgili sınırlılıkların, gelişimin diğer yönleri üzerinde ciddi etkileri bulunmaktadır (örn.; Charman, 2003; Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson, 2006). Bebeğin, bakım veren kişi ve bir nesne aracılığı ile deneyimlerini paylaşması, sembolik düşünce gelişimi bağlamında önemlidir (Töret ve Özmen, 2014; Werner ve Kaplan'dan aktaran Carter vd., 2005). Taklit etme becerisi, sonrasında edinilen sembolik aktiviteler için de bir ön koşuldur. OSB'li çocuklar taklit etme becerisinde ciddi yetersizlikler gösterirler (Charman ve Baron-Cohen, 1994). OSB'li çocuklar, ebeveynlerinin hareketlerini doğal biçimde taklit etmeyi daha az sergilerler (Charman ve Baron-Cohen, 1994; Stone ve

Caro-Martinez, 1990). OSB'li çocukların, basit vücut hareketleri ve nesne taklitlerinde sorunlar yaşadığı, bir çok çalışma ile tekrarlı olarak gösterilmiştir (Stone, Lemanek, Fishel, Fernandez ve Altemeier, 1990; Stone, Ousley ve Littleford, 1997). Örneğin, Rogers vd. (2003) tarafından yapılan bir çalışmada; yürüme çağındaki OSB'li çocukların, normal gelişim gösteren veya gelişim geriliği gösteren çocuklara göre ağız-yüz hareketlerinin (dil çıkarmak-uzatmak gibi) ve nesnelere ilgili hareketlerin (oyuncağı sıkıp ses çıkarmak gibi) taklitlerinde gecikmeler gösterdikleri ortaya konulmuştur. Bunun yanında OSB'li çocukların aileleri de çocuklarıyla beraber girdikleri oyun bağlamında çocuklarının sosyal etkileşim ve taklit etme becerilerinde yetersizlikler sergilediklerini bildirmişlerdir (Klin, 1992). Rogers vd. (2003), yürüme çağındaki çocuklar ile yaptığı bir çalışmada, ağız-yüz ve nesne taklit becerilerinin, gelişim aşamalarına ve otizmin şiddetine göre değiştiğini ortaya koymuşlardır. Charman vd. (1997), 20 aylık OSB'li bebeklerin objelerin hareketlerini taklit yeteneklerinin diğer normal gelişim sergileyen veya gelişmesinde gecikme görülen bebeklere göre çok daha az olduğunu rapor etmişlerdir. Taklit yeteneği, dil ve oyun gibi gelişimsel becerilerle ciddi bir şekilde ilişkilidir. Stone vd. (1997), 2 yaşındaki OSB'li bebeklerin, nesnelere hareketlerini taklit etmesinin, bu bebeklerin oyun yeteneklerinin gelişmesiyle; vücut hareketlerini taklit etmesinin ise bebeğin dil, sosyal gelişimiyle çok yakından bağlantılı olduğu sonucunu bulmuşlardır. Özetle, taklit becerileri OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerinin gelişiminde kilit rol oynayan önemli beceri alanlarından biri olarak kabul edilmektedir (örn.; Bellini vd., 2007; Haven vd., 2014).

2.d. Sosyal Etkileşim Becerisi ile Oyun Becerisi Arasındaki İlişki

Oyun yeteneği her bebek ve çocuk için önemli bir sosyal başarı ayrıca her çocuğun gelişiminin önemli bir parçasıdır. Oyun, çocukların içinde yaşadıkları çevrelerini keşfettikleri ve aynı zamanda öğrendikleri bir araç olduğu için sosyal etkileşim becerisinin ayrılmaz bir ögesidir (Lifter, 2000; Stone vd., 2000). Oyun aktiviteleri, çocuğun yaşantısındaki her noktaya etki etmekte, içinde bulunduğu kültürü aşmakta ve çocukların, nesnelere ve olaylar hakkındaki bilgi düzeylerinde gelişimsel değişiklikler yaratmaktadır (Lifter, 2000). Oyun, çok çeşitli şekillerde kendini gösterebilmektedir. Örneğin, çocuğun bir nesneyi ağzına almasından, oyuncak bir bebeği ağlatıyormuş gibi yapmasına kadar geniş bir görüntüye bürünebilmektedir. Oyun gelişimi oldukça yaygın şekilde çalışılmış ve çoğunlukla da, bir gelişim aşamasını yansıtan farklı kategorilere bölünmüştür (Casby, 2003). Oyuna ilişkin

gelişim aşamaları, bilişsel, sosyal-duygusal, iletişim, dil ve duyuşsal-motor gibi gelişim alanları hakkında yapılan gözlemleri de kolaylaştırmaktadır (Fewell ve Glick, 1993).

OSB'li çocuklar diğer gelişimsel bozuklukları olan çocuklara göre oyun becerilerinde de farklılıklar göstermektedir. OSB'li çocukların sergiledikleri oyun davranışlarındaki farklılıklar hem aileleri ile hem de akranları ile olan sosyal etkileşimi olumsuz yönde etkilemektedir (Kroeger, Schultz ve Newman, 2007; Laushley ve Heflin, 2000). Başarılı bir oyun etkileşimi, belirgin etkilere tepki göstermek, dikkati paylaşmak ve insanlarla objeler arasında koordineli bir bakış açısı oluşturmayı gerektirmektedir. Bu tip beceriler yaşamın ilk iki yılında gözlenen tipik becerilerdir. Ancak OSB'li çocuklarda bu becerilerin genellikle eksik veya sınırlı olduğu görülmektedir. Sosyal yönlendirme ve ortak dikkat problemleri gözle görülür bir biçimde sosyal oyundaki ilişkilerin seviyesini düşürmektedir. Bu ve benzeri belirgin düzeyde gözlemlenen güçlükler, çocukluğun ileriki safhalarındaki nesnelere işlevsel ve sembolik (hayali) oyunlarını da ciddi biçimde etkilemektedir (Baron-Cohen vd., 1996; Stone vd., 2000).

Stone vd. (1990) göre, OSB'li çocukların oyun davranışları, normal gelişim sergileyen çocukların oyun davranışları ve oyunun zenginliği ile tamamen zıttır. OSB'li çocukların oyun davranışları ile ilgili olarak ailelerinden elde edilen bildirimlerde; çocukların sosyal etkileşim becerisi eksiklikleri olduğu ve aynı zamanda nesnelere ile tekrarlı ve stereotipik bir şekilde oynanması ve nesnelere işlevsel olmayan kullanımları gibi davranışlar sergiledikleri rapor edilmiştir (Stone vd., 1990). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile karşılaştırıldığında, OSB'li çocukların oyunlarında daha az sembolik oyun gözlenmiştir (Stone ve Lemanek, 1990).

Özet olarak, OSB'li çocukların erken dönemden itibaren sosyal etkileşim becerileri için ön koşul olan göz kontağı kurma ve sürdürme, taklit, ortak dikkat ve oyun becerilerinde ciddi düzeyde yetersizlikler sergiledikleri, çocukların sosyal etkileşim becerilerindeki eksikliklerin, ileri dönemlerde olumsuz sonuçların oluşması olasılığını artırdığı pek çok araştırmacı tarafından rapor edilmektedir (Bellini vd., 2007; Bijstra ve Jackson, 1998; Cowart vd., 2004; Haven vd., 2014). Sonuç olarak OSB'nin erken dönemde ortaya çıkardığı sosyal etkileşim becerilerindeki sınırlılıkların ilerleyen dönemlerde sosyal-iletişimsel veya sosyal-bilişsel becerilerin kazanılması üzerindeki olumsuz etkileri göz önüne alındığında, yaşamın bir çok yönünün (arkadaşlık, özel ilişkiler, evlilik veya iş sahibi olmak) kişiler arası etkileşim becerilerine bağlı olduğu bir dünyada, OSB'li bireylerin dezavantajları olacaktır (Haven vd., 2014; Levy ve Perry, 2011). Zayıf sosyal beceriler ile olumsuz yaşam deneyimleri arasındaki güçlü ilişki dikkate alındığında (Levy ve Perry, 2011), etkili sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak faktörleri belirlemek önemlidir (Kesiktaş, 2012). Bu

faktörlerin en başında da aile-çocuk etkileşimi gelmektedir. Bunun nedeni yaşam döngüsü açısından bakıldığında erken çocukluk dönemini içeren yaşamın ilk yıllarında gelişimin çoğunlukla aile çevresine ve ailenin sosyal deneyimlere dayalı olarak şekillenmesidir. Bu deneyimler ve öğrenme süreci de çocuğun zamanını en yoğun biçimde geçirdiği aile ortamında gerçekleşmektedir (Kesiktaş, 2012).

OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerinin değerini fark etmeleri, sonrasındaki ortamlarda benzer deneyimleri istemeleri ve böylece bir ileriki sosyal gelişim basamaklarına geçmelerinin sağlanabilmesi için sosyal etkileşim becerilerine yönelik çalışmalara daha çok yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca müdahale sürecine aileler de dahil olurlarsa, ailelerin katılımlarının oldukça güçlü olumlu etkileri ortaya çıkabilir. Bir sonraki bölümde aile-çocuk etkileşiminin iki taraflı sosyal etkileşim becerilerine etkisine yönelik araştırmalara yer verilmiştir.

3. Sosyal Etkileşim Gelişiminde Aile-Çocuk Etkileşiminin Rolü

Normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan araştırmalara göre, aile-çocuk etkileşimlerinin niteliği, çocukların sosyal yeterliliklerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Baker vd., 2007; Cumberland-Li, vd., 2003; Leidy, Guerra ve Toro, 2010). Aile-çocuk etkileşimleri, çocukların uyum sağlayıcı sosyal yeterlilikleri öğrenip benimsedikleri bir içerikle sunulabilir. Örneğin, ailelerle etkileşimde bulunurken çocuklar duygusal ipuçlarını çözme yollarının yanı sıra sosyal kuralları da öğrenirler (Guralnick, 2011). Aile-çocuk etkileşimlerinin niteliğinin, hem normal gelişim gösteren çocuklar hem de gelişim geriliği olan çocuklar için sosyal gelişim üzerinde uzun-dönemli etkileri bulunmaktadır (McDowell ve Parke, 2009; Skibbe, Moody, Justice ve McGinty, 2010).

Yetersizliğin gelişimsel süreci nasıl gözlemlenirse gözlemlensin, aileler çocuklarının sosyal yetersizliklerinin yıkıcı psikolojik etkilerini ilk yaşayanlardır. Aileler ayrıca, duygusal olarak tepkisiz ve sosyal etkileşimde sınırlılıklar yaşayan çocuk ile gün içerisinde iletişim kurma zorluklarıyla da her zaman karşılaşan kişilerdir. Uzun vadeli sonuçlar üzerindeki doğrudan etkilerinin yanında, bu sosyal sınırlılıkların aileler üzerinde de yıkıcı etkileri olmaktadır. Ailenin, çocuğunun sosyal dezavantajına ve sınırlı kişisel iletişimine yönelik algısı, ailelerin davranışları üzerinde de ciddi olumsuz etkiler doğurmaktadır. Bu nedenle; OSB'li çocukların ailelerinin, normal gelişim gösteren çocukların ailelerine göre daha yüksek miktarda stres, depresyon ve umutsuzluk yaşadıkları bildirilmiştir (Baker-Ericze'n, Brookman-Fraze ve

Stahmer, 2005; Benson ve Karlof, 2009; Ergüner-Tekinalp ve Akkök, 2004; Montes ve Halterman, 2007). OSB'li bir çocuğu büyütmenin zorlukları, ailenin hem söz konusu çocuğa hem de genel olarak aileye sunacağı temel bakım ve ilgiyi de olumsuz yönde etkileme riskini beraberinde getirmektedir (Soresi, Nota ve Ferrari, 2007).

Kanner (1943) bebeklik dönemi otizmini ilk olarak tanımladığında, anne-çocuk etkileşiminin; annenin çocuğunun davranışındaki etkisine vurgu yaparak değerlendirmiştir. Alanda çalışan araştırmacılar ise; anne-çocuk etkileşimlerinin çift taraflı olduğunun ve çocuğun gelişimde aktif rol oynadığı konusunda ve kabul edilmesinde farklı görüşler sunmuşlardır (Dissanayake ve Crossley, 1996, 1997; Rogers, Ozonoff ve Maslin-Cole, 1991; Sigman, 1998).

Küçük çocuklar ve aileleri arasındaki sosyal etkileşimler, çocukların gelecekteki gelişimsel özelliklerinin temelini oluşturmaktadır (Hancock ve Kaiser, 2006). Anne-çocuk etkileşimini ve aralarındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların önemli bir bölümü, annenin çocuk yetiştirme davranışlarını incelemekte ve anne ile çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini, sadece annenin davranış özelliklerine bakarak anlamaya çalışmaktadır (Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Yağmurlu ve Kodalak, 2007). Ne var ki, etkileşimin karşılıklı bir ilişki niteliğini taşıması, annenin davranışları ve özellikleri yanında çocuğun özelliklerinin de irdelenmesi gerektiği görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır. Anne-çocuk etkileşiminde yüksek nitelik, uygun iletişim dili, çocuklardaki dil, sosyal ve bilişsel gelişim ile yüksek düzeyde ilişkili iken, anne davranışlarında ki ortak dikkatin kullanımı, yaşantıyı yansıtan dil kullanımı ve çocuğun iletişim davranışlarına yanıtlayıcılık, sosyal etkileşimin gelişimini kolaylaştıran temel davranışlar olarak görülmektedir (Hancoc ve Kaiser, 2006; Munson ve Odom, 1996). Erken çocukluk dönemi eğitimi ve çocuk gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, ailelerin çocukları ile etkileşimde bulunma düzeyleri ile çocukların erken dönemdeki gelişimsel becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Mahoney vd., 1998). Eğer aileler çocuklarına karşı, özellikle doğdukları andan itibaren erken çocukluk döneminde uygun düzeyde yanıtlayıcı etkileşim davranışları sergilerlerse; çocukların bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlayabilirler, çünkü ailelerin yanıtlayıcılık düzeyi çocuklarının gelişimindeki en önemli etkenlerden biridir (Mahoney, 2009).

Bornstein, Hendricks, Haynes ve Painter (2007) yaptıkları bir çalışmada, aile-çocuk etkileşimi üzerinde, annelerin kişisel özellikleri, çocukların kişisel özellikleri, ailenin içinde yer aldığı sosyal ortam, iş ilişkileri vb. etkili olan birçok faktör olduğunu bulgulamışlardır. Ancak, bu faktörlerden yalnızca anne ve çocukların özelliklerinin aile-çocuk etkileşimi üzerinde yakın etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Mahoney ve MacDonald (2007) yaptıkları gözlemler

sonucunda ailelerin en az dört özelliğinden bahsetmektedirler. Bunlardan ilki, başarı odaklı olmadır. Başarı odaklı olma, ailelerin çocuklarının ileri düzeydeki gelişimsel becerileri kullanmalarını teşvik etmeleri olarak betimlenmektedir. İkinci davranış tarzı, duygusal anlamda ifade edici olmadır. Buradaki davranışın betimi de ailelerin etkileşimde enerjik ve coşkulu olması, aynı zamanda çocuklarına karşı sıcak olmaları ve onlarla olan etkileşimden zevk aldığını onlara göstermeleridir. Üçüncü aile davranış tarzı, yanıtlayıcı olmadır. Yanıtlayıcı olma; çocukların etkileşim sırasında sergilediği davranış ya da etkinliklerden dolayı ailelerin onları teşvik etmesi ve desteklemesi anlamındadır. Dördüncüsü, kontroldür. Aileler çocuklarıyla birlikteyken, çocuklardan çok, kendilerinin etkileşim sırasında ne yapılacağına karar vermesini içerir (Mahoney ve MacDonald, 2007). Ayrıca, anne ve çocukların özellikleri ile annelerin duyarlı ve yanıtlayıcı olma davranışlarının birbirleriyle ilişkili ve iç içe olduğu bu karşılıklı etkileşim davranışlarının da aile-çocuk etkileşimi üzerinde çok büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. 1970'li yıllardan beri yapılan araştırmalar, duyarlı olma, yanıtlayıcı olma, yönlendirici olma, başarı odaklı olma, etkileşimde sıcak olma ve keyif alma gibi ebeveyn özelliklerinin çocukların farklı gelişimsel özellikleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Munson ve Odom, 1996). Çocuklar ve aileler karşılıklı olarak, aile-çocuk etkileşiminin niteliğini etkilemektedirler. Aileleri tarafından, problem davranışlar sergileyen ve yıkıcı davranış gösteren çocuklar, ailelerinden eğlenerek oyun oynamak ve olumlu sosyal etkileşim becerileri yerine daha fazla yönlendirici ve eğitici söz duymaktadırlar. Daha az yanıtlayıcı olan aileler, çocuklarının davranışlarını kontrol etmede zorlanabilmekte ve çocuklarına zengin bir dil ve sosyal paylaşım sunamayabilmektedirler. Hart ve Risley (1995), çocuklarıyla sınırlı konuşan ve sözcük dağarcığına yönelik daha az model olan ailelerin, sık sık olumsuz etkileşim tonu kullandıklarını ve daha çok yönerge vererek çocukları ile etkileşime girdiklerini göstermişlerdir.

Aile-çocuk etkileşimlerini inceleyen birçok çalışmada, çocuklardaki gelişimsel gerilik ölçütlerine göre eşleştirilerek (ileri düzeyden orta ve hafif düzeye kadar) oluşturulmuş anne-çocuk çiftleri ile normal gelişim gösteren anne-çocuk çiftleri karşılaştırıldığında, yetersizlikten etkilenen çocukların annelerinin çocuklarıyla etkileşimde bulduklarında kullandıkları yönlendirici davranış oranının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır (Mahoney, Fors ve Wood, 1990; Karaslan vd., 2011,2013; Töret, Özdemir ve Özkubat, 2015). Aynı zamanda araştırmalar, annelerin yönlendirici olma davranışının yetersizlikten etkilenen çocukların gelişimsel kazanımlarını olumsuz yönde etkilediğini de göstermiştir (Karaslan vd.,

2011; Landry, Smith ve Swank, 2006; Landry, Garner, Pirie ve Swank, 1994; Landry, Garner, Swank ve Baldwin, 1996; Töret vd., 2015). Tutarlı bir biçimde araştırmalarda ortaya konmamış bir eğilim olmasına rağmen, ebeveyn yönlendiriciliğinin ise yanıtlayıcı etkileşim ile negatif yönde ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Kim ve Mahoney, 2004).

Ebeveyn yanıtlayıcılığı, ailelerin sıcak ve kabul edici davranışlar sergileyerek, çocuklarının sergiledikleri davranışsal ipuçlarına ve çocuklarının gereksinimlerine yanıt vermek anlamına gelmektedir (Landry vd., 2012). Ebeveyn yönlendiriciliği ise, karşılıklı etkileşimin doğal akışını yarıda kesip, çocuğunun dikkatini halihazırda yönlendirdiği kişi/nesne üzerinde değil de kendi istediği duruma ya da başka yere yönlendirme şeklindeki ebeveyn davranışlarını kapsamaktadır (Patterson, Elder, Gulsrud ve Kasari, 2013).

Yönlendirici ebeveynlik, “çocuğun anlık davranışını yönetmek için isteme, komut, ipucu verme veya başka şekillerde girişimde bulunma sıklık ve yoğunluğu” olarak kavramsallaştırılmıştır (MBRS, Mahoney, 1999). Aşırı yönlendirme davranışına sahip anne-baba, çocuklarının ilgilerinden ziyade daha üst becerileri edinmelerine odaklıdır. Örneğin, yüksek düzeyde yönlendirici davranışlar sergileyen bir aile çocuğu farklı bir oyuncakla oynarken yeni bir oyuncakla oynamaya, çocuğun ayak uyduramayacağı bir hızda bir etkinlikten diğerine geçmeye veya çocuğun o anda uğraştığı etkinliği sıklıkla kesintiye uğratmaya zorlayabilir (MBRS, Mahoney, 1999). Bu tür bir yönlendirmecilik “müdahaleci olma” olarak değerlendirilebilir.

Birçok çalışmada normal gelişim gösteren çocukların anne-babalarıyla karşılaştırıldığında zihinsel yetersizlikleri olan çocukların anne-babalarında daha yüksek düzeyde yönlendirici ebeveyn davranışı olduğu bildirilmiştir. Örneğin, Mahoney vd. (1990) 18 Down sendromlu çocuğun annelerini aynı sayıda normal gelişim gösteren çocukların anneleriyle karşılaştırmışlar ve Down sendromlu çocukların annelerinin daha yüksek seviyede yönlendirici ebeveyn davranışı sergilediklerini bulmuşlardır. Özel olarak, Down sendromlu çocukların anneleri çocuklarının aktiviteleri yerine getirmeleri için daha fazla istekte bulunmuşlar, çocukları için göreceli olarak zor olan aktiviteleri yapmalarını istemişler ve çocuklarının o anda dikkatlerinin üzerinde olmadığı nesnelere yönelmeleri için girişimde bulunmuşlardır; bu yönlendirmeler bir ölçüde müdahaleci ebeveyn davranışı olarak değerlendirilebilir.

Lemanek, Stone ve Fishel (1993), normal gelişim sergileyen, dil gelişimi problemleri olan ve yetersizliği olan çocukların aileleri ile OSB'li çocukların ailelerinin etkileşim davranış

stilllerini karşılaştırmışlardır. Araştırmada OSB'li çocukların aileleri daha çok dikkat çekici davranışlar yapmaya meyilli olmuşlar, fiziksel yakınlıklarını artırmışlar ve diğer gruptaki çocukların ailelerine göre daha çok sözel olmayan komut kullanmışlardır. OSB'li çocuklar, diğer gruplardaki çocuklara göre daha az uyum ve daha çok kaçınma davranışları göstermişlerdir. Ayrıca araştırma bulguları sonucunda, OSB'li çocukların annelerinin kontrolcü davranış stiline diğer gruptaki annelerin davranış biçimlerine göre çok daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmalar, yönlendiricilik ve genel gelişim arasında olumsuz bir ilişki olduğunu göstermektedirler. Mahoney, Finger ve Powell (1985), 1-3 yaşları arasında zihinsel yetersizliği olan 60 çocuğun anne davranış stili ve çocukların bilişsel gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bayley Bebek Gelişim Ölçeği ve Bayley Zihinsel Gelişim İndeksi ile ölçülen çocukların gelişim puanlarıyla anne davranış stillerinin pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Kim ve Mahoney (2004) yaptıkları bir araştırmada, annenin etkileşim davranış stilleri ve çocuk gelişim alanları arasındaki ilişkiyi incelemekten öteye etkileşime yönelik anne davranışının çocuğun bağlılığına nasıl katkıda bulunduğunu incelemiştir. Araştırmacılar 13 çocuktan oluşan yetersizlikten etkilenmiş bir gruba normal gelişim sergileyen 17 çocuktan oluşan bir grubu karşılaştırarak gruplar arasındaki girişim farklılıklarının yalnızca gelişim durumuna mı bağlanabileceği, yoksa annelerinin onlara karşı davranış stillerinin de bir rolü olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar engelli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre annelerine daha az bağlı olduklarını ve engelli çocukların annelerinin daha az etkileşimli ve daha yönlendirici davranış stili sergilediğini bulmuşlardır.

Alanyazın incelendiğinde, yanıtlayıcı etkileşime dayalı bir iletişim tarzının çocukların karşılıklı girişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bir çocuğun etkileşim girişimi yetersizlik durumunun özelliklerinden etkilenmesinin yanında, deneysel araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, bakım veren kişilerin çocuklarla kurduğu etkileşim stilinden de etkilenmektedir. Araştırmacılar tutarlı olarak yanıtlayıcı etkileşime dayalı iletişim tarzına maruz kalan çocukların, bu maruz kalma sürecinde gelişim alanlarında da destekleneceğini belirtmişlerdir (Kim ve Mahoney, 2004). Aile davranış stilleri daha az yönlendirici daha fazla yanıtlayıcı olduğunda, çocukların kendileri ile etkileşim başlatmalarına, bu etkileşimlerde etkin rol almalarına ve kendi gereksinimleri/ilgileri için iletişim kurmaya devam etmeleri gibi, çocukların temel davranışlarını desteklemektedir (Dunts vd., 2008; Landry vd., 2014).

Diken (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, Türk annelerinin etkileşim davranış stilleri ile çocuklarının etkileşim davranış stilleri incelenmiştir. Araştırmaya 148 anne ve çocuk çifti katılmıştır. Çocukların 73'ü dil ve konuşma bozukluğu, 25'i orta düzeyde zihinsel yetersizlik ve 50'si OSB tanısı almış çocuklardır. Çocukların yaşları 18-72 ay arasında değişmektedir. Çalışmada 15 dakikalık anne çocuk etkileşimleri; annelerin etkileşim davranışları için Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ-TR) ve çocukların etkileşim davranışlarını değerlendirmek için ise Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ-TV) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları farklı yetersizlik grubundan olan çocukların annelerinin farklı özelliklerde etkileşim davranış stili sergilediklerini göstermektedir. Genel olarak, dil ve konuşma bozukluğu, orta düzeyde zihinsel yetersizlik ve OSB tanı grupları kendi aralarında karşılaştırıldığında, dil ve konuşma bozukluğu tanısı almış çocuklara sahip olan annelerin, diğer iki grubun annelerine göre daha yüksek düzeyde duyarlı olduğu görülmüştür. OSB tanılı çocuklara sahip annelerin sözel övgü kullanma ve etkileşim hızı puanları diğer iki gruptaki annelerden olumlu anlamda daha yüksek iken; başarı odaklı olma maddesinde de diğer annelere göre daha yüksek puan almışlardır. Çocukların etkileşim davranış stillerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, dil ve konuşma bozukluğu tanılı çocuklar etkileşim davranışlarından en yüksek puanı almışlar, bu çocuklardan sonra zihinsel yetersizlik tanılı çocuklar takip etmiş ve en düşük etkileşim puanını OSB'li çocukların aldıkları görülmüştür.

Diğer bir araştırmada da, Diken ve Mahoney (2013), OSB tanısı almış çocuklar ve ailelerinin etkileşim davranışlarını incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada OSB'li çocuğa sahip annelerin, çocukları ile nasıl etkileşim kurdukları ve çocukların etkileşim davranışlarının, annelerinin etkileşim tarzları ile bir ilişkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmaya 50 Türk anne ile OSB tanısı almış çocukları katılmıştır. Annelerin etkileşim davranışları EDDÖ-TV- ile çocukların etkileşim davranışları ise ÇDDÖ-TV- kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, OSB'li çocuğa sahip Türk annelerinin çocuklarıyla etkileşimlerinde yüksek düzeyde yönlendirici davranış stili sergilediklerini bulmuşlardır. Bu sonuç batılı annelerin etkileşim stili ile benzer şekilde çıkmıştır. Yurt dışında ve Türkiye'de yapılan çalışmalar bir bütün olarak incelendiğinde; yetersizlikten etkilenmiş çocuğa sahip olan ailelerin etkileşim davranışlarının, normal gelişim gösteren çocukları olan ailelere göre daha yönlendirici, daha kontrolcü iken daha az düzeyde yanıtlayıcı olduğu görülmektedir. Ayrıca OSB'li çocuğa sahip Türk aileleri diğer yetersizlikten etkilenmiş tanı grupları ile karşılaştırıldığında ailelerin yönlendirici olma

davranışlarını daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Araştırmada çocukların davranış stili açısından da incelenmiş sonuç olarak, annelerin daha yönlendirici, daha kontrol edici oldukları durumlarda çocuklarının da daha çok tek başına oynama, etkinliklere daha az katılma ve daha az anneye tepkide bulunma gibi davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Doğan, Özdemir, Gürel-Selimoğlu, Töret ve Ceyhun (2015), yaptıkları bir araştırmada, 34 OSB'li çocuğa sahip ve 28 normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin ebeveyn-çocuk etkileşiminde sergiledikleri etkileşim davranış stillerini incelemişlerdir. Anne davranışları beş kategori (yönlendirici olma, başarı odaklı olma, yanıtlayıcı olma, sıcak olma, etkileşimsizlik) ve annelerin çocuklarına sunduğu pekiştireçlerin sayımı açısından karşılaştırılmışlardır. Araştırmacılar, OSB'li çocuğa sahip Türk annelerin çocuklarına yönelik etkileşim davranışlarının, normal gelişim gösteren çocuğa sahip Türk annelerin çocuklarına yönelik etkileşim davranışlarından farklılaştığını göstermişlerdir. Araştırma bulguları OSB'li çocuğa sahip annelerin, çocuklarına daha fazla yönlendirici ve daha az yanıtlayıcı etkileşim stili sergiledikleri yönündedir. Araştırmacılar, OSB'li çocuğa sahip annelerinin çocukları ile olan etkileşimlerinde, çocuklarının dikkatini çekmek için yoğun olarak sözel destek sunduklarına ve yüksek düzeyde yönlendirici etkileşim stiline sahip olduklarına işaret etmektedirler.

Özetle, aile-çocuk etkileşimi alanyazında, yönlendirici davranış stilinin, yanıtlayıcı etkileşim davranış stilinin karşıtı olmadığı tartışılmaktadır. Aşırı yönlendirici etkileşim stilinin, “müdahaleci” olarak adlandırılması daha uygun kabul edilmektedir (Dollberg, Feldman ve Keren, 2010; Feldman, 2010). Yönlendirici davranışın çocuklara rehberlik ve eğitim sunmasına rağmen, müdahaleci bir tarzın çocuğun etkileşimini sürekli bölebileceği, çocukları ilgi odaklarını değiştirmeye zorlayabileceği veya çocuk için fazla olan bir hızda bir aktiviteden diğerine geçmeye yönlendirebileceği açıklanmaktadır. Ailelerin davranış stillerine yönelik özellikler, Mahoney'in geliştirdiği EDDÖ'de (Maternal Behavior Rating Scale; Mahoney'den aktaran Diken, 2012) de yer almaktadır. Mahoney'in, ailelerin "kontrol" olarak betimlenen davranış tarzını "yönlendiricilik" başlığı altında ele aldığı görülmektedir. Mahoney'in geliştirdiği ölçekte yer alan ve pek çok araştırmada ortaya konan bu ebeveyn etkileşim stili özellikleri, ailelerin çocuklarıyla girdikleri hemen hemen her etkileşimde sergiledikleri ileri sürülmektedir. Bu özellikler, aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarıyla birlikteyken kullandıkları, birçok farklı çocuk yetiştirme tarzını da ortaya koymaktadır (Mahoney'den aktaran Diken, 2012). Araştırmacılar, bu özelliklerin çocuğun gelişimiyle ilişkili olduğunu, ebeveynlerin bu özelliklerinin çocuklarıyla etkileşime girerken sergilemeleri

durumunda, sergiledikleri etkileşim stillerin özelliğine bağlı olarak çocukların gelişimine katkı sağladığını da belirtmektedirler (Mahoney ve MacDonald, 2007).

Sonuç olarak, OSB'li çocukların sınırlı düzeyde sosyal etkileşim becerilerine sahip olması günlük etkileşim içerisindeki aile-çocuk ilişkisini önemli ölçüde etkilemektedir (Meirsschauts, Roeyers ve Warreyn, 2011). Bu doğrultuda, OSB'li çocuklarda gözlenen sınırlı düzeyde sosyal etkileşimi başlatma, etkileşime yanıt verme ve etkileşimi sürdürme becerileri ile ilişkili olarak, çocuklarının düşük yanıtlayıcılık düzeyinin ailelerin çocukları ile etkileşim kurma yeterliliği ve sosyal karşılıklılık düzeyinde anlamlı yetersizlikler göstermesi ailelerin yanıtlayıcı etkileşim stilini kullanarak etkileşim kurmasını sıklıkla güçleştirmektedir (Leach ve Rocque, 2011). Ayrıca OSB'li çocukların sınırlı düzeyde iletişim becerileri sergilemeleri, aile yanıtlayıcılık düzeyi üzerinde de olumsuz etkiye neden olabilmektedir (Dawson, Hill, Spencer, Galpert ve Watson, 1990; Doğan vd., 2015). Erken çocukluk döneminde OSB'li çocuklarda sosyal etkileşim becerisi sınırlılığının anne-çocuk etkileşimi açısından taşıdığı önem çift taraflıdır (El-Ghoroury ve Romanczyk, 1999). Bu nedenle verilecek erken eğitim hizmetlerinin ve yöntemlerinin bu karşılıklı ilişkiye göre oluşturulması önem teşkil etmektedir.

4. OSB'li Çocuklarda Sosyal Etkileşim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar

Sosyal etkileşim, toplumsal işleyişin devam etmesi için gerekli olan bir beceridir. Bireylerin başkaları ile etkileşim sırasında işlevsel olarak kullandığı sözlü ve sözsüz davranışları içeren (Jenson, Clark ve O'Neill, 2014) sosyal etkileşim ve dil-iletişim becerilerinde önemli sınırlılıklar sergileyen OSB'li çocukların hem aile içi iletişimde hem de sonraki hayatını olumsuz etkileyen ve toplumla bütünleşememesine neden olan sınırlılıkların başında gelmektedir (Schertz ve Odom, 2007; Siller ve Sigman, 2008). Sosyal etkileşim alanında görülen bu problemler OSB'li çocukların gelişimlerinin en erken dönemlerinden itibaren ebeveyn- çocuk etkileşimini daha sonra akran ilişkilerini, okul yaşamlarını ve sosyal hayata uyum süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Cassel vd., 2007; Mundy vd., 1990; Rogers, 2000; Jenson vd., 2014).

OSB'li çocukların sosyal etkileşimlerini, sosyal gelişimlerini ortaya çıkarmak amacıyla çok sayıda araştırma yapılmış ve bu araştırmalarda; iletişimsel yeterlilikleri, başkalarının duygu ve ihtiyaçlarına cevap verme, akran etkileşimindeki sınırlılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır (örn.; Sigman ve Ruskin, 1999). Sosyal etkileşim becerisi bağlamında ön koşul

niteliğinde olan farklı beceri alanlarına odaklanan çalışmalarda; OSB'li çocukların genellikle göz kontağı (örn.; Volkmar ve Mayes, 1990), ortak dikkat (örn.; Krstovska-Guerrero ve Jones, 2013; Osterling ve Dawson, 1994; Schertz ve Odom, 2007), sosyal konuşma (örn.; Osterling ve Dawson, 1994), taklit (örn.; Stone vd., 1990) ve OSB'li çocukların oyun becerilerinin geliştirilmesine (Stone vd., 1990) yönelik çalışmalara yer vererek sosyal etkileşim becerisinin yan bir amaç olarak gelişmesine odaklanılmıştır. Aynı zamanda OSB'li çocukların sosyal ipuçları nasıl aldıkları, sosyal başlatmadaki sınırlılıklar ve ortak dikkate yanıt verme becerilerine odaklanan çalışmalar ile (örn., Jenson vd., 2014) sosyal etkileşim becerilerini anlamaya ve geliştirmeye çalışılmıştır. Sosyal etkileşim becerileri alanyazının da sosyal beceri, dil ve iletişim, sosyal iletişim, sosyal katılım, sosyal karşılıklılık gibi bir çok kavramla iç içe olduğu ve bu kavramların birbirleri ile binişiklik göstererek kullanıldığı görülmektedir.

OSB'li küçük çocuklar ile ilgili yapılan araştırmaları inceleyen bir çalışmada (Schertz vd., 2012), incelenen çalışmaların tamamı 36 ay veya daha küçük çocukları kapsamaktadır. Schertz vd. (2012) tarafından incelenen çalışmalar alanyazında, aile aracılığı ile yürütülen erken müdahaleleri (Örn.; Brookman-Fraee, Vismara, Drahot, Stahmer ve Openden, 2009; McConachie ve Diggle, 2007), kapsamlı müdahale programlarını (Örn.; Eikeseth, 2009; Eldevik vd., 2009; Howlin, Magiati ve Charman, 2009; Reichow ve Wolery, 2009; Rogers ve Vismara, 2008; Virues-Ortega, 2010) ve sosyal etkileşimi desteklemeyi hedefleyen müdahaleleri (Örn.; Reichow ve Volkmar, 2010) içermektedir. 10 çalışmadan 6 tanesi yoğun-erken davranışsal müdahale çalışmalarına odaklanmıştır. Araştırmaların çoğu okul öncesi dönemdeki OSB'li çocuklara yönelik kapsamlı müdahale yaklaşımlarını incelemiştir. Araştırmaların tümü kanıt sunmuş; ancak yöntemsel sorunlar nedeniyle bazı sınırlılıklar olduğunu rapor etmişlerdir (Örn.; Eikeseth, 2009; Eldevik vd., 2009; Howlin vd., 2009; Reichow, 2012; Reichow ve Wolery, 2009; Virués-Ortega, 2010). Var olan çalışmalar, okul öncesi çocuklarına (3-5 yaş arası) odaklanan, grup çalışmalarına daha çok yer veren ve aile merkezli olmayan çalışmalardır (Schertz vd., 2012).

Akran aracılı, kapsayıcı ve sosyal odaklı müdahaleler gibi benzer çalışma alanlarına odaklanan araştırmalar gruplandırıldığında, araştırmalarda uygulanan müdahalenin içeriğinin temelde; erken çocukluk döneminde erken dönem iletişimsel öğrenmelere ve bakım veren-çocuk arasındaki ilişkideki özellikle ortak dikkat becerisine yoğunlaştığı görülmektedir (Adamson, McArthur, Markov, Dunbar ve Bakeman, 2001; Tronick'den aktaran Schertz vd., 2012). Siller ve Sigman'ın (2008) boylamsal çalışması erken çocukluk döneminde OSB'li

çocuklarda ortak dikkate odaklanan ilişki temelli yaklaşıma bir örnek olarak gösterilebilir. Bu çalışmada OSB'li çocukların dil becerileri ve zeka bölümlerinden bağımsız olarak dil gelişimini etkileyen iki etken ortaya konulmuştur. Bu iki etken ortak dikkate yönelik diğer bireylerin sosyal etkileşimlerine yanıt verme ve ailelerin çocuklarına yönelik yanıtlayıcılığıdır. OSB'li çocuklarda, dil ile ilgili kazanımlarda ortak dikkatin önemine (Mundy vd., 1990) ve ebeveyn yanıtlayıcılığının önemine (Feldman, Greenbaum ve Yirmiye, 1999; Landry vd., 2006; Mahoney vd., 2007) yönelik araştırma bulguları alanyazında başarılı bir şekilde tekrar edilmiştir.

OSB'li çocuklarda akran aracılığı ile sosyal etkileşim becerisini ilerletmeye yönelik örnek bir araştırma da Goldstein, English, Shafer ve Kaczmarek (1997) çalışmalarıdır. Goldstein vd. (1997), akranlarla oynanan oyun bağlamında dil ve sosyal etkileşim becerisini desteklemeye yönelik akran-aracılı bir strateji çalışması yürütmüşlerdir. Gruplararası çoklu başlama düzeyi deseni uygulaması ile, orta düzeyde bilişsel ve gecikmiş konuşma sergileyen sekiz okulöncesi çocuk, sekiz normal gelişim gösteren akran ile eşleştirilmiştir. Normal gelişim gösteren akranlara ilk olarak, hedef çocukların oyun sırasındaki sözlü ve sözlü olmayan iletişim çabalarını (“kal”, “oyna” ve “konuş”) nasıl anlayabilecekleri ve bunlara nasıl yanıt verecekleri öğretilmiştir. Müdahale aşaması sırasında, yetişkinler, normal gelişim gösteren akranlara oyunla ilişkili yönergeler vermiş ve hedef çocukla girdikleri etkileşimler sırasında, akranları sözel olarak cesaretlendirmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, gerek hedef çocukların gerekse akranların istekte bulunma, yorum yapma ve cevap verme gibi iletişimsel eylemlerinde artışlar olduğunu göstermiştir.

Akran aracılığı ile sosyal etkileşimi ilerletmeye yönelik bir diğer çalışmada, Wolfberg, Witt, Young ve Nguyen'in (2015) yaptıkları çalışmadır. Araştırmacılar bütünleştirilmiş oyun grubu müdahaleleri ile OSB'li çocukların akran eğitimi ile sembolik ve sosyal oyunlarını destekleyerek oyun becerilerini ilerletmeyi ve sosyal etkileşimlerini artırmayı hedeflemişlerdir. Yaşları 5-10 arasında olan toplam 48 OSB'li ve normal gelişim gösteren çocukları gruba ayırıp bire-bir eşleme yaparak 24 grup oluşturmuşlardır. Haftada iki gün 60 dakika bütünleştirilmiş oyun grubu müdahalesi sonucunda OSB'li çocukların, hem sosyal oyun ve sembolik oyun davranışlarında yoğun ilerlemeler gerçekleşmiş hem de sosyal etkileşim becerileri artış göstermiştir.

Alan yazındaki, OSB sergileyen çocuklara yönelik müdahale programları incelendiğinde ebeveynlerin çeşitli yollarla müdahale programına dahil edilmesi durumunun, çocuğun edindiği kazanımların genellenmesini kolaylaştıracağı savunulmaktadır (Kaiser ve Hancock,

2003; Matson, Mahan ve Matson, 2009). Ebeveynlerin dahil edildiği bazı müdahale programları doğrudan ebeveyn aracılı öğretilere yer verirken, bazı erken müdahale uygulamaları ise çocuğa bir eğitimci tarafından öğretilen becerilerin günlük yaşama genellenmesinde ebeveynlere destek sağlamaktadır. Örneğin, ebeveyn aracılı müdahalelerin büyük bir çoğunluğu OSB sergileyen bireylerin temel özelliklerinden olan sosyal ve iletişimsel alanda sergiledikleri yetersizlikler için aileye destek olma üzerine odaklanmış çalışmalardır (örn.; Aldred, Green ve Adams, 2004; Carter vd., 2011; Green vd., 2010; Osterling vd., 2010). Ve yapılan araştırmalarda, ebeveynlerin, OSB sergileyen çocukların sosyal iletişim becerilerini geliştirmek için gerekli teknikler konusunda başarılı bir şekilde eğitilebilecekleri ve OSB'li çocukların da sosyal iletişim becerilerinde ilerleme kaydedildiği görüşü kabul görmektedir (örn., Ingersoll ve Gergans 2007; Vernon, 2014).

Diğer bazı araştırmalarda ise; ebeveynlere, çocuklarının göz kontağı, ortak dikkat ve oyun becerilerini geliştirmeleri için çeşitli yöntemler öğretilmektedir. Örneğin, Kasari, Gulsrud, Wong, Kwon ve Locke, (2010) OSB sergileyen çocukların bakım verenleri ile arasındaki ortak dikkati artırmayı amaçladığı çalışmada, 8 hafta boyunca 24 ebeveyn aracılı oturum gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler, çocuklarının özel ihtiyaçlarına yönelik olarak davranış, iletişim ve sosyal etkileşimi düzenlemeyi ve uygulamayı öğrenmede başarılı olmuşlardır (örn., Hancock, Kaiser ve Delaney, 2002; Koegel, Bimbela ve Schreibman, 1996; Koegel, Koegel ve Carter, 1999).

Sosyal etkileşim becerisini hem akran hem de yetişkin aracılığı ile ilerletmeye çalışan bir araştırma da Unkefer ve Kaiser'in (2002) yaptıkları çalışmadır. Bu çalışmada, çok-bileşenli müdahalenin, dil gelişimi gecikmeleri olan ve davranış problemleri riski taşıyan altı okul öncesi dönem çocuğun sosyal etkileşim ve iletişim becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Oluşturulan ikişerli üç grup çocuğa, (a) oyunlarını planlamaları, (b) sohbete dayalı sosyal etkileşim stratejileri kullanmaları ve (c) oyun etkileşimlerini kendi kendilerine değerlendirmeleri öğretilmiştir. Müdahalede, yeni davranışları öğretmek ve çocuk-çocuk etkileşimlerine yönelik fırsatlar yaratmak için hem akran aracılı hem de yetişkin aracılı eğitime yer vermişlerdir. Her bir çocuk tarafından sergilenen sosyal-iletişimsel davranış sayısı, müdahalenin başlatılmasının ardından artış göstermiştir. Aynı zamanda, bu çocukların oyun oturumları sırasındaki tanımlayıcı ve istek cümle kullanımları da artmıştır. Bunların yanı sıra, müdahale ile birlikte, dil becerilerindeki karmaşıklık ve çeşitlilik ile oyun çeşitliliği de artış göstermiştir.

Schertz ve Odom (2007), yeni yürümeye başlamış OSB'li çocuklardaki ortak dikkat becerilerini artırmak amacıyla ebeveyn-aracılı bir gelişimsel model geliştirmişlerdir. OSB'li çocuklarda doğal yolla gelişemeyen ortak dikkat becerileri, ebeveyn-aracılı, gelişimsel temelli ve araştırmacının rehberlik ettiği bir müdahale modeli kullanılarak, yeni yürümeye başlamış üç çocukta desteklenmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar, çoklu başlama düzeyi deseni kullanılarak geliştirilen müdahalenin dört aşamasında (yüze odaklanma, sıra alma, ortak dikkate yanıt verme ve ortak dikkati başlatmak), çocukların performansını karşılaştırmıştır: Araştırma sonucunda, yürümeye yeni başlamış bu çocukların tamamının, ortak dikkat becerilerindeki performansları ilerlemiştir. İki çocukta ise ortak dikkate yanıt verme becerisinde artış olmuştur. Çalışmada aynı zamanda, aile-çocuk etkileşimi de desteklenmiştir. Ayrıca araştırmada nitel araştırma yöntemiyle ailelerin yaşadığı zorluklar, aile stresi ortaya konmuş ve çalışmanın önemine ve etkisine yönelik veri toplanmıştır. İlerleyen erken dönem müdahale çalışmalarının gittikçe daha küçük yaşta çocukları erken müdahale hizmetlerinden faydalanır hale getirmesinden dolayı, yeni yürümeye başlamış OSB'li çocuklar açısından uygun olan müdahale modellerine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Vernon'da (2014) bir sosyal etkileşim müdahalesi geliştirerek OSB'li çocuklar ile annelerinin sosyal etkileşim davranışları arasında ilişkiyi belirlemeye yönelik üç anne-çocuk ikilisi ile bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacı ailelere Temel Tepki Öğretimine yönelik eğitim verdikten sonra ailelerin belirledikleri gün ve saatlerde evde, oyun parkında ya da alışverişte çocukları ile olan etkileşimlerinin video kayıtlarını tutmuşlardır. Ailelerden çocukları ile iletişimlerini sırasında; sözel ipucu vermeleri, tepki beklemeleri ve tepki gelmez pekiştirmeleri istenmiştir. Eğitimin sonunda analiz edilen video kayıtları sonucunda annenin olumlu iletişimsel davranışları arttığında çocuğun sosyal etkileşim davranışlarında da artış meydana gelmiştir.

Bir başka çalışmada, Baker (2000), OSB'li çocuklar ve kardeşleri arasında sosyal oyun etkileşimini geliştirmeye çalışarak ortak dikkat becerilerini ilerletmeye odaklanmıştır. Yaşları 5-6 arasında olan üç OSB'li çocuk ile yaşları 7-8 olan normal gelişim gösteren kardeşleri eşleyerek oyun müdahalesi yürütmüştür. Müdahalenin amacı her bir çift için birlikte etkileşime dayalı oyunlar oynamayı öğrenmek ve bu şekilde sosyal etkileşimi artırmaktır. Her ne kadar bu müdahale sosyal etkileşim becerisi ile ilişkili olmasa da sosyal etkileşim becerisi bağımlı değişkenler arasında yer almaktadır. Müdahale öncesi ve müdahale sonrası durum karşılaştırıldığında ortak dikkatte %80 artış göstermiştir ve OSB'li çocukların sosyal

etkileşimlerinde de ortak dikkat becerisinin artması ile birlikte ilerleme sergilediği bulgulanmıştır.

Özet olarak OSB'li çocuklarda sosyal etkileşim becerileri sınırlılığı, sosyal etkileşimin desteklenmesi, alanyazında bir çok kavramla iç içe kullanılsada temel amaç bu becerilerin geliştirilmesidir. Bu anlamda müdahaleler; akran-yetişkin ya da ebeveynlerle işbirliği yaparak OSB'li çocuklar için ele alınan hedef davranışı (göz kontağı, başlatma, cevap/etkileşim, sürdürme, ortak dikkat, taklit, oyun, sosyal iletişim vb.) kazandırmaya yöneliktir. Kullanılan müdahale stratejileri, pek çok farklı araştırmalarda sosyal etkileşim becerisini birincil hedef almamış olsa da, yine de sosyal etkileşim becerilerini olumlu yönde etkilediği rapor edilmektedir (örn.; Baker, 2000; Schertz ve Odom, 2007). Alanyazında sosyal etkileşim becerisinin, araştırmacılar tarafından farklı perspektiflerden ele alındığı, genellikle sosyal etkileşimin belirli boyutlarına odaklanmanın olduğu görülmektedir. Bu nedenle sosyal etkileşim becerilerinin bütüncül bir perspektifle incelenmesi ve OSB'li çocukların sergiledikleri sosyal etkileşim sınırlılıklarını en erken dönemde müdahale ederek, etkili müdahale programlarının geliştirilmesi ve uygulanması süreci ile büyük ilerlemeler gösterileceği düşünülmektedir.

5. OSB'li Çocuklar İçin Kanıta-Dayalı Erken Müdahaleler

Günümüzde OSB'li çocukların eğitimlerine yönelik yürütülen birçok uygulama bulunmaktadır. Var olan uygulamaların bilimsel dayanaklı uygulamalar olması hem OSB'li çocuklar ve aileleri, hem de hizmet sağlayıcılar için çok önemli görülmektedir. Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (BDU) kısaca, bilimsel dayanakları en fazla olan yöntemlerin, uygulamacı yeterliliklerinin ve hedef kitlenin görüşlerinin birleşmesi ve etkili uygulamaların seçilmesi anlamına gelmektedir (Trinder ve Reynolds, 2000). Günümüzde yasalar ve politikalarda bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılması ve yaygınlaştırılmasına sıkça vurgu yapılmaktadır (Shavelson ve Towne'dan aktaran Ünlü, 2012). Öncelikle tıp alanında gelişen bilimsel dayanaklı uygulama arayışı, zamanla tüm uygulamalı alanlara yayılmış ve sosyal bilimlere ilişkin uygulamalı alanlarda etkilerini 1990'lı yıllarda göstermiştir (Kurt, 2012).

Son yıllarda ABD'de Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center -NAC) ve Amerikan Otizm Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center-NPDC) gibi kuruluşlar, OSB alanında bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi konusunda etkin rol

oyunmuşlardır. OSB alanında kullanılan eğitim, terapi ve tedavi yöntemleri çok çeşitlidir ve her geçen gün bunlara yenileri eklenmektedir. NAC (2009) tarafından OSB'ye yönelik uygulamalar dört başlık altında ele alınmıştır: 1) Yeterli bilimsel dayanağı olan, 2) Umut vaat eden, 3) Bilimsel dayanaktan yoksun ve 4) Bilimsel açıdan etkisiz ya da olumsuz uygulamalar.

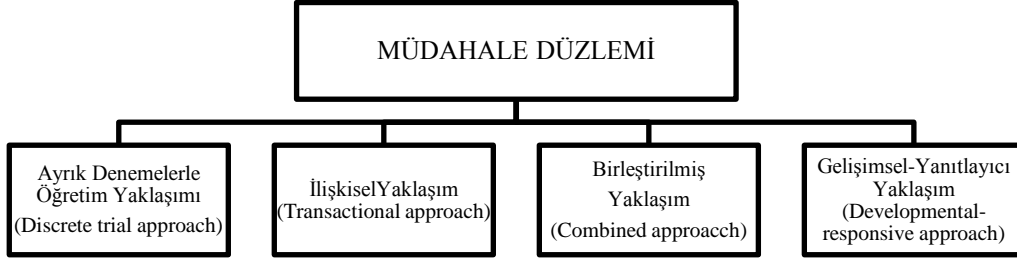
Yeterli bilimsel dayanağa sahip uygulamaların büyük bir çoğunluğu uygulamalı davranış analizi (ABA: Applied Behavior Analysis) yaklaşımına dayalıdır (Reffert, 2008). OSB'li çocuklar için erken müdahale yaklaşımlarına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, geleneksel davranışçı yaklaşımlardan, modern davranış ve ilişki temelli yaklaşımlara doğru bir değişim olduğu görülmektedir ve ilişki temelli yaklaşımlar umut vaat eden uygulamalar arasında yerini almaktadır (NAC, 2009).

Uygulamalı davranış analizi (UDA) yaklaşımı, çocukların kendileriyle aynı yaşta olan normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldıklarında sahip olamayabilecekleri spesifik bilişsel ve dil becerilerine odaklanan yapılandırılmış, bireyselleşmiş öğretimi vurgulamaktadır (Mahoney, 2009). UDA, çocukların gelişimsel geriliklerinin, o anda buldukları kronolojik yaşta sahip olmalarının beklendiği bilişsel, dil ve sosyal davranışlar ve yetkinlikler temelinde kavramlaştırılabileceği varsayımı üzerine temellendirilmiştir. Bu nedenle, gelişimsel geriliklerin iyileştirilmesi her çocuğun sergilediği gecikmeyi karakterize eden spesifik beceri ve kavramların sistematik olarak öğretilmesiyle başarılmaktadır (Hartford, 2010). UDA 19. yüzyılın bir felsefe akımı olan pozitivistten etkilenmektedir (örn., Darwin'in işlevciliği, Pavlov'un tepki koşullanması, Thorndike'in çağrışımıcılığı, Watson'un davranışçılığı ve Skinner'in edimsel koşullanması). Yaklaşımın önemli davranışsal ilkeleri; olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, ceza, sonuçlar ve şekillendirmeyi içermektedir (Alberto ve Troutman, 2006). ABD Sağlık Dairesi Başkanlığına göre, OSB'li çocuklarla UDA araştırmaları, UDA tekniklerinin olumsuz davranışı azalttığını ve iletişim, öğrenme düzeyi ve olumlu davranışı arttırdığını göstermektedir (Rosenwasser ve Axelrod, 2001). Aynı zamanda UDA'nın çocuk gelişimini destekleyen, deneysel olarak desteklenen bir müdahale yaklaşımı olması ve yönlendirici teknikler kullanması önemli bir durumdur.

OSB'li çocuklar ile UDA uygulamaları alanındaki temel veriler ve uzman farkındalığına rağmen, UDA yaklaşımında bazı sınırlılıklar söz konusudur. Örneğin, dil gelişimi ile ilgili farklılaşan bulgular alanyazında mevcuttur. Erken UDA programlarına katılımı birlikte dil kazanımları olduğunun belirtilmesine rağmen, bu ilerleme oldukça yavaş olduğu bunun yanında başarısız sonuçlar da elde edildiği rapor edilmiştir (Rosenwasser ve Axelrod, 2001).

Rapor edilen problemlerin başında özellikle yoğun dil ve iletişim problemleri olan OSB'li çocuklarla ilgilidir. Bu nedenle, diğer erken müdahale programlarının çocukların dil becerilerinde devamlı gelişim sağlayıp sağlayamadığını araştırmak önemlidir. Bir çok müdahale programı, ebeveynleri doğal, günlük rutinler içerisinde desteklemesine rağmen UDA genellikle klinik veya sınıf ortamlarını kullanmaktadır. Mahoney (2009) UDA'nın yapılandırılmış ortamlarda bireysel öğretimle çocuklara yalnızca belli bilişsel, dil ya da sosyal becerileri kazandırmaya odaklandığını ileri sürmektedir. Ayrıca, ailelerin gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarına belli becerileri ev ortamında, doğal, günlük rutinleri sırasında UDA süreçlerini kullanarak kazandırmalarını teşvik eden birçok öğretim programı bulunmasına rağmen, UDA'ya dayalı uygulamaların çoğunlukla klinik ortamlarda ya da sınıfta kullanıldığı belirtilmektedir (Mahoney, 2009).

OSB'li çocuklar için mevcut sosyal etkileşim müdahalelerin teorik yönelimi, müdahale stratejileri ve müdahale hedefleri uygulama sonuçlarını da çeşitlendirmektedir. 60 yılı aşkın bir süredir, alanda tartışılmaya devam eden en kritik tartışma konusu, Gelişimsel Yanıtlayıcı Yaklaşımlar (Developmental Responsive Approach) ile Davranışçı Yaklaşım temelli uygulamalar (örn., Ayrık Denemelerle Öğretim [Discretetrial Approach]) arasında farklılaşmaktadır (Grandin, 1995; Quill, 1995; Prizant vd., 2000). Gelişimsel Yanıtlayıcı Yaklaşım; doğal bir şekilde meydana gelen aile-çocuk etkileşimlerine benzer müdahaleleri içermektedir (örn; Mahoney ve Macdonald, 2003; Greenspan ve Wieder, 2000). Davranışçı Yaklaşım prensibinden yola çıkarak geliştirilen Ayrık Denemelerle Öğretim ise (ADÖ); bir zaman diliminde, çocuğa kazandırılmak istenen becerileri alt basamaklara ayırarak, her bir basamak üst üste tekrar eden denemelerle öğretimi temel alan eğitime vurgu yapmaktadır. Bu iki yaklaşım ile (davranışçı yaklaşım, gelişimsel yanıtlayıcı doğal yaklaşım) iki yaklaşım arasında yer alan İlişkisel Yaklaşım (Transactional approach) (Prizant vd., 2000) ve Birleştirilmiş Yaklaşım (Combined Approach) (Whalen ve Schreibman, 2003), OSB'nin yapısı ve semptomları hakkında görüş birliği sergilerken, OSB'li çocukların iletişim kurma becerileri için gerekli öğrenme süreci hakkında oldukça farklı görüşleri ve müdahale yöntemlerini savunmaktadırlar. İlişkisel Yaklaşım, davranışçı yaklaşıma benzer olarak, çocuğu biraz daha gelişmiş bir üst basamaktaki iletişimsel davranışları kullanması için yönlendirir. Birleştirilmiş Yaklaşım ise İlişkisel ve Davranışçı Yaklaşımlarının bileşenlerini biraraya getirmektedir (Prizant vd., 2000). Şekil 1'de OSB'de erken müdahale öğretim düzleminde her bir yaklaşımın yeri gösterilmektedir.



Şekil 1: Dört müdahale yaklaşımının öğretim düzlemindeki yeri (Prizant vd.,2000)

Ayrık denemelerle öğretim (ADÖ), eğitim düzleminde gelişimsel yanıtlayıcı yaklaşımın tam karşı ucundadır. ADÖ'nün olası avantajı, yeni iletişim biçimlerinin etkili bir şekilde öğretiliyor olmasıdır (Yoder ve Mcduffie, 2006). Lovaas, (1987) tarafından ilk defa uygulanan ADÖ, OSB'li çocukların eğitimlerinde sık kullanılan ve olumlu çıktıları getirdiği farklı araştırmacılar tarafından belirtilen geleneksel davranışçı eğitim yaklaşımını takip etmektedir. (Buffington, Krantz, McClannahan ve Poulson, 1998; Roxburgh ve Carbone, 2013; Smith, 2001). Bu teknikte örneğin, yetişkin hem sözel (“Hadi.....hakkında konuşalım”) hem de sözel olmayan (küçük bir oyuncuğun bulunması gibi) bileşene sahip ayırt edici uyarın sağlar. İstenilen çocuk tepkisi öğretimde iyi bir şekilde tanımlanmıştır (oyuncuğu işaret ederken ve bakarken “bak” demek gibi). Eğer yanıt hatalı veya eksik ise veya yanıt yok ise uygulamacı doğru yanıtı sergiler. Eğer çocuk halen yanıt vermiyorsa; beklenen çocuk yanıtının vücut hareketi/jest bileşeni içerecek şekilde fiziksel yönlendirmede bulunur (ör. çocuğun elini işaret eder pozisyona getirir ve ilgili nesneye yönlendirir) ve istenilen sözel yanıtı taklit etmesini ister (ör. “bak” der). Doğru ve tam yanıtlara bağlı olarak sözel ipucu ve pekiştiriciler de sağlanır (sembol pekiştirme sistemi gibi) (Yoder ve Mcduffie, 2006). ADÖ'nün altında yatan varsayım şudur; eğer yetişkin hedef davranışa uygun ve tutarlı yanıtlar verirse, davranış birey tarafından öğrenilir. Ancak bu varsayım, sosyal etkileşim becerilerinde yoğun sınırlılıklar yaşayan OSB'li çocuklarda test edilmemiştir (Yoder ve Mcduffie, 2006).

İlişkisel yaklaşım gelişimsel-yanıtlayıcı ve ADÖ yaklaşımlarının avantajlarını birleştiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım da; sosyal etkileşimi geliştirecek oyun bağlamı içerisinde oluşturulan etkileşim ortamı ile kazandırılmak istenen beceri, basamaklara ayrılarak öğretime yer verilmektedir. Yaklaşım etkili bir şekilde özellikle ortak dikkati başlatma becerilerini öğretmek için tasarlanmıştır. İlişkisel yaklaşımın müdahaleleri ile ilgili iki örnek sosyal iletişim, duygusal düzenleme ve ilişkisel destek (SCERTS) modeli (Prizant vd., 2000) ve genişletilmiş Milieu öğretimi {Enhanced Milieu Teaching} (EMT; Yoder ve Warren, 2002)

modelidir. Müdahale yöntemlerinin etkili olabilmesi için, bu modellerin her ikisi de, birincil sosyal partnerlerin çocuğun iletişimine karşı duyarlı olması gerektiğini belirtmektedirler (Prizant vd., 2000; Yoder ve Warren, 2002). Gelişimsel-Yanıtlayıcı Yaklaşımlara benzer olarak İlişkisel Müdahale Yaklaşımları da; olası hedef becerileri belirlemek için gelişim alanyazını kullanarak hedef beceri belirler, çocuğun ilgisini ve oyunlarını takip eder ve çocuk ile birlikte oyun bağlamı içinde, sıra alma rutinleri oluşturmayı dener. ADE yaklaşımlarına benzer olarak, İlişkisel yaklaşımlar, çocuğu biraz daha gelişmiş bir üst basamaktaki iletişimsel davranışları kullanması için yönlendirir (Prizant vd., 2000).

Son yaklaşım grubu olan birleştirilmiş yaklaşım ise, İlişkisel ve ADÖ yaklaşımlarının bileşenlerini kombine etmektedir. Söz konusu müdahaleler, bu iki yaklaşımlarının bileşenlerini çok açık bir şekilde bir arada kullandıkları için birleştirilmiş yaklaşım adını almaktadırlar. Yeni bir yöntem oluşturmak için iki yöntemden de farklı bileşenler alarak (Whalen ve Schreibman, 2003) ya da aynı müdahale oturumu esnasında sırasıyla iki ayrı yaklaşımlardan teknikler kullanarak (Kasari, Freeman ve Paparella, 2000) ADÖ ve İlişkisel yaklaşım biraraya getirilir. Whalen ve Schreibman (2003) Temel Tepki Öğretimi (Transactional approach– Pivotal Response Training) ve ADÖ'nün bileşenlerini kombine etmişlerdir. Kasari vd. (2000) önce ADÖ ve ardından da dil öğretimi (Transactional approach –Language Teaching) yöntemini kullanmışlardır.

Şekil 1'de düzlemin en doğal ucunda, Gelişimsel-Yanıtlayıcı Yaklaşımlar olarak tanımlanan müdahale grubu vardır. Bu yaklaşımların iki çeşidi; Etkileşim Temelli Eğitim (Responsive Teaching, RT; Mahoney ve McDonald, 2003; Mahoney ve Perales, 2003) ve Gelişimsel, Bireysel-Farklılıklar-İlişki-Temelli Modeldir (Developmental, Individual-Difference, Relationship-Based, DIR; Greenspan ve Wieder, 2000). Etkileşim temelli eğitim modeli literatürde DIR metoduna göre daha ayrıntılı bir şekilde çalışılmıştır. Mahoney ve McDonald (2003) şu mantık yapısı ile süreci açıklamaktadırlar: (1) çocuğun dikkatini, oyunlarını ve ilgisini takip etmek göz temasının kurulmasını sağlar; (2) çocuğun iletişim davranışlarına yönelik duyarlılık, amaçlı iletişimin etkililiğini ve sıklığını artırır; (3) birden çok ipucunu bir arada kullanmak; çocuğun, yetişkinin dikkat ile ilgili ip uçlarını takip etmesi ile sonuçlanır.

Etkileşim temelli eğitim modeli ve diğer gelişimsel yaklaşımların en önemli önceliği, uzman ve çocuk arasında oluşan olumlu duygusal ilişkidir. Buradaki varsayım; uzman ile olumlu duygusal ilişkinin çocuğun sosyal iletişime yönelik motivasyonu artıracak ve sosyal etkileşim ile ilgili ipuçlarını takip etmeyi kolaylaştıracağıdır. Bu tip yaklaşımlar; çocuğun belirli bir davranışına yönelik aile yönlendirmesinden/komutlarından ve çocuğun istenmeyen

herhangi bir davranışı için cezalandırılması gibi uygulamalardan kesinlikle kaçınılmaktadır. Yönlendirme ve cezalandırma tekniklerinin aile ve çocuk arasındaki olumlu duygusal ilişkinin sağlanması ve sürdürülmesine zarar verici nitelikte olumsuz duygusal etkiler meydana getirebileceği düşünülmektedir.

Günümüzde çocuk gelişimini ve aile-çocuk etkileşiminin desteklenmesinde İlişki Temelli Yaklaşımların (İTY) kullanıldığı görülmektedir. İlişki temelli yaklaşım bilimsel dayanak noktasında umut vaat eden müdahaleler arasında yer almaktadır (NAC, 2009). İTY, çocukların gelişimlerini ve sosyal-duygusal becerileri temel alarak müdahalenin merkezinde yer alan ebeveynlere odaklanmaktadır. Klinikte veya sınıflarda uzmanlar tarafından gerçekleştirilen doğrudan öğretim aktivitelerine yönelik odağı değiştirmeye çalışmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların aldığı uyarım miktarını arttırmaya odaklanmakta ya da onlara belirli kelime ya da davranışları öğretmek yerine günlük aktiviteler ve rutinlerde ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri etkinliklerin nitelik ve etkinliğini en üst düzeye ulaştırmayı hedeflemektedir. İTY, yetersizlikten etkilenmiş çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocukların gelişiminde aileler ve diğer bakım verenlerin temel psikososyal etkileri olduğunu öne süren çocuk gelişiminin ebeveynlik modeline (Goodman'dan aktaran Hartford, 2010) dayanmaktadır. Bu yaklaşım, gelişimin çocuğun genetik yapısı ve biyolojik yapısı kadar, çocuğa günlük rutin aktiviteler sırasında aileler ve diğer bakım verenler tarafından sunulan etkileşim ve yaşantıların niteliğiyle de ilişkili olduğunu öne süren bir etkileşimsel yaklaşım olarak nitelendirilmektedir (Hartford, 2010; Kelly, Zuckerman ve Rosenblatt, 2008; Mahoney, 2009).

İletişim temelli terimi bu yaklaşımın dayandığı çocuk gelişimi araştırmaları alanyazınına dayanmaktadır. Son 30 yılda çocuk gelişimi uzmanları, ailelerin çocukların gelişimlerini nasıl etkilediği ve bu etkinin boyutunun niteliği ile ilgilenmektedirler (örn., Hancock ve Kaiser, 2006; Munson ve Odom, 1996). Bu araştırmaların çoğu, ailelerin çocuklarıyla nasıl etkileşimde bulduklarını gözlemleyerek ve ailelerin çocuklarıyla etkileşimde bulunma veya ilişki kurma stillerindeki çeşitliliklerin, çocukların gelişimleri ve sosyal duygusal işlevlerine nasıl katkıda bulunduğunu belirlemeyi hedeflemişlerdir (Kelly vd., 2008; Mahoney, 2009).

Aile-çocuk etkileşimi araştırmalarından (örn., Diken ve Mahoney, 2013; Kim ve Mahoney, 2004) çıkan sonuçlar tutarlı bir biçimde iki bulguya işaret etmiştir. Birincisi, ailelerin çocuklarına sundukları yaşantı türlerinin tüm çocukların ulaştıkları gelişimsel sonuçların çeşitliliğinin önemli bir bölümünü açıklamasıdır. Ailelerin çocuklarıyla etkileşim kurma yolları, çocukların ulaşacağı gelişimsel sonuçlara katkıda bulunmada önemli bir rol

oynamaktadır. İkincisi, ailelerin yanıt verebilirlik düzeyleri çocukların yaşamlarının en azından ilk beş yıllık bölümünde gelişimlerine katkıda bulunan temel faktörlerden bir tanesidir (Cassel vd., 2007; Kim ve Mahoney, 2004; Mahoney, 2009).

İlişki temelli yaklaşıma dayalı uygulamalar, küçük çocukların sosyal-duygusal ve gelişimsel gereksinimlerine işaret etmekte ve aileleri, kendi çocukları ile daha yanıtlayıcı bir şekilde etkileşime girmeleri amacıyla desenlenen stratejileri kullanmaları için teşvik etmektedir. İlişki temelli uygulamaların, çeşitli şekillerde gelişimsel riskler taşıyan çocukların bilişsel ve iletişimsel becerilerini destekleme konusunda etkili olduğunu gösteren çok sayıda deneysel çalışma bulunmaktadır (Örn., Cassel vd., 2007; Kim ve Mahoney, 2004). Araştırmalar, “Sıra al ve bekle”, “Çocuğun liderliğini izle” ya da “Çocuğu taklit et” gibi etkileşimli stratejilerin kullanılmasıyla, ailelerin, kendi çocukları ile yanıtlayıcı etkileşime girmeleri konusunda teşvik edilebildiklerini göstermektedir. Bununla birlikte araştırmalar, 6 ay ya da daha uzun bir süre sürdürülen sağıaltımlarda, genellikle, çocukların gelişiminde ciddi ilerlemeler elde edildiğini göstermektedir (Cassel vd., 2007; Kim ve Mahoney, 2004; Mahoney, 2009).

İTY, günümüzde yetersizlikten etkilenen çocuklarda kullanılan gelişim müdahalelerinin çoğundan köklü biçimde daha farklı bir kavramsal çerçeveye dayanmaktadır. İTY müdahalede ve yanıt verebilir etkileşimlerde bulunarak çocukların gelişiminde ailelerin oynadığı temel rolün önemini vurgulayan ebeveynlik modeline dayanmaktadır. UDA disiplininden oluşturulmuş yaklaşımlar gibi eğitim modellerine dayanan müdahaleler ailelere karşı uzmanları müdahalenin temel aktörleri olarak görmeye eğilimlidirler ve aynı zamanda çocukları daha üst düzey becerilere yöneltmeye ve bu becerileri öğrenmeye teşvik eden öğretim uygulamalarına yanıtlayıcı etkileşimden daha fazla vurgu yapmaktadırlar. İTY ve UDA her zaman bütünüyle ayrışık değildir; diğeri bir deyimle kısmen yönlendirici olan yanıtlayıcı etkileşim iletişim stilini devam ettirirken, UDA tekniklerini de kullanmak mümkün olabilir. Bazı durumlarda ilişki temelli, bazı durumlarda da UDA daha uygulanabilir yaklaşımlardır. Örneğin, tuvalet eğitimi veya kendini yaralama davranışlarını azaltmada UDA, ilişki temelli uygulamalardan daha etkili olabilecektir (Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009; Luiselli'den aktaran Hartford, 2010). Fakat ilişki temelli uygulamalar, çocuğun ilgi odağını devam ettirirken ortak dikkat ve etkileşimi başlatma becerilerini teşvik etmek için UDA'dan daha uygun olacaktır (Landry, Smith, Swank ve Guttentag, 2008; Mahoney vd., 1998). Her iki müdahale de, farklı zamanlarda, farklı becerilerde, farklı ailelerde etkili olabilecek uygulamalardır.

Günümüzde ilişki temelli uygulama olarak nitelendirilen programlar arasında yurt dışında PLAY Project (Solomon vd., 2007), Relationship Development Intervention (Gunstein vd., 2007), SCERTS Modeli (Prizant, Wetherby, Rubin ve Laurent, 2003), Floor Time/DIR Modeli (Greenspan ve Wieder, 1999), Hanen programları (örn., Pepper ve Weitzman, 2004) ve RT/ETEÇOM'un (Diken, 2013; Mahoney ve MacDonald, 2007) yer aldığı gözlenmektedir. Bütün bu programların ortak özelliği, yanıtlayıcı öğretim stratejileri olarak bilinen stratejileri kullanmaları ve ebeveyn-çocuk etkileşimini ön planda tutmaları ile açıklanmaktadır (Karaaslan, 2010).

Türkiye'de ise çalışmaların daha çok ailelere çocuklarına bir beceri ya da davranışı nasıl kazandırabileceklerini öğretmeyi hedefleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Benzer şekilde erken çocukluk dönemi için sınırlı sayıda da olsa geliştirilmiş ya da uyarlanmış olan OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerinin öğretimi için uygulanan müdahaleler arasında Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) (Güleç-Aslan, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2009), Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP) (Birkan, 2002; Küçüker, Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2001) bulunmaktadır. Aile-çocuk ilişkisini destekleyen programlar arasında Portage Erken Eğitim Programı, ilişki temelli yaklaşımdan yararlanılarak oluşturulan, Gelişimsel Destek Programı (GEDEP) (Diken vd., 2014) ve ETEÇOM (Mahoney ve MacDonald, 2007) Programı yer almaktadır. Ancak bu programların çoğu aileler aracılığı ile çocukların gelişimsel becerilerini desteklemelerine yardımcı olmak amacıyla uygulanmaktadır. Aile-çocuk etkileşime yönelik ise sadece ETEÇOM Programı'nın olduğu dikkat çekmektedir.

İlişki temelli uygulamalardan olan ETEÇOM Programı, çocukların sosyal-duygusal ve gelişimsel ihtiyaçlarına işaret etmekte ve ailelere, kendi çocukları ile daha yanıtlayıcı bir şekilde etkileşime girmelerine destek olmak için geliştirilen stratejileri içeren bir yaklaşım olarak benimsenmektedir (Mahoney ve Perales, 2005). UDA disiplininin gelen bazı erken müdahale hizmetlerinin uygulanması sırasında zaman sınırlamaları (örn, bir yıllık sağaltım) veya hizmetin verilmesinde oluşabilecek aksaklıklar (mesela, okul tatilleri) bulunabilmektedir. ETEÇOM Programı'nda ise birincil bakım veren kişiyi müdahale uygulamasını yapan kişi olarak eğitir. Böylelikle, çocuğun gelişiminin desteklenmesinde günlük yaşam rutinlerinde süreklilik sağlanır.

6. ETEÇOM Programı

İlişki temelli yaklaşımının, farklı risk gruplarında ya da gelişim geriliği gösteren çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar genel olarak haftalık oturumlar halinde düzenlenen, doğrudan aileler ve çocuklarla çalışılarak, ailelere çocukları ile daha yanıtlayıcı bir biçimde etkileşime girme stratejilerinin öğretildiği eğitimler şeklinde yürütülmüştür. İlişki temelli yaklaşımı temel alarak oluşturulmuş bir aile eğitimi programı olan ETEÇOM, çocuk ve ailelerin günlük rutin faaliyetleri içerisinde oluşturulmuş stratejileri öğretmeye odaklanan eğitim programıdır. ABD’de ilişki temelli yaklaşımlar ve ETEÇOM Programı ile hem annelerin hem de çocuklarının temel gereksinimleri olan karşılıklı etkileşim becerileri ve çocukların gelişim aşamaları dikkate alınarak oluşturulmuş stratejilerin, anneler ve çocuklarına kazandırılmasına yönelik olarak araştırmalar yapılmıştır (Örn., Kim ve Mahoney, 2004; Mahoney vd., 2007; Mahoney ve Perales, 2003). Bu araştırmalar, genel anlamda gelişim geriliği sergileyen ya da bu riski taşıyan çocuklar ve ailelerine kurum ve ev temelli olmak üzere haftalık oturumlar şeklinde aile ve çocukların gereksinimleri dikkate alınarak eğitimler verilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Verilen bu eğitimler sonucunda anne-çocuk etkileşim becerilerinin niteliği artarken çocukların gelişim alanlarında da önemli ilerlemeler sergiledikleri kaydedilmiştir.

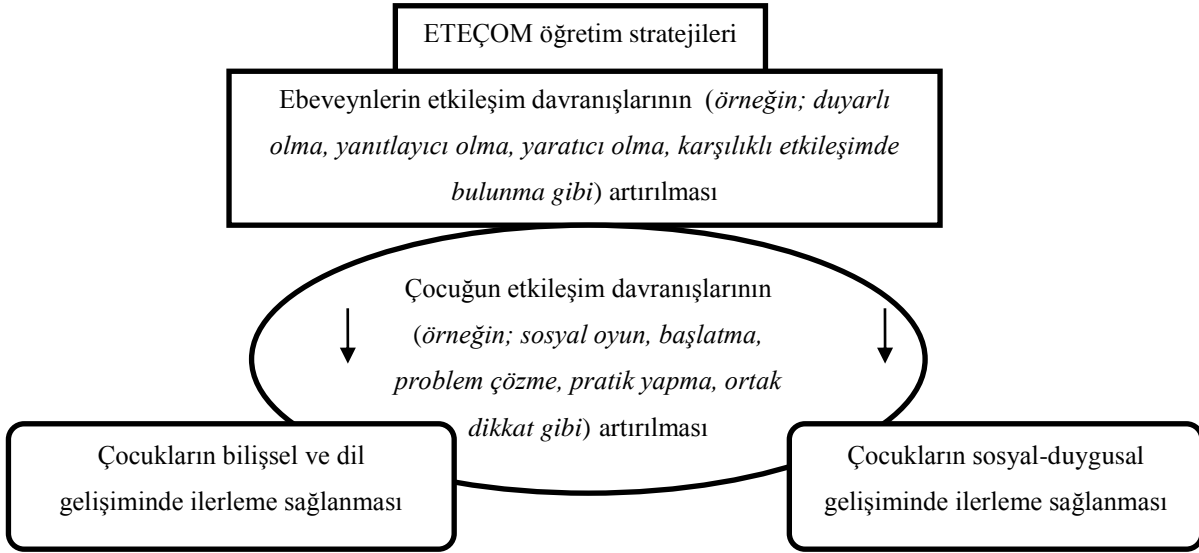
ETEÇOM (Mahoney ve Mac Donald, 2007) çocukların bilişsel, iletişimsel ve sosyal duygusal becerilerini geliştirmek için tasarlanmış ilişki temelli bir programdır. Diğer ilişki temelli uygulamalara dayalı programlara benzer şekilde ailelere, rutin etkileşimler sırasında çocuklarına karşı yanıt verebilirliklerini arttırma aracı olarak birçok etkileşime dayalı strateji öğretilmektedir. Bu stratejiler uzmanların ETEÇOM stratejilerini anlattığı ve gösterdiği ve ailelere bu stratejileri kullanımlarında koçluk ettikleri, haftalık bireysel aile-çocuk oturumları şeklinde öğretilmektedir. Program uygulamacıları ailelerin bu stratejileri nasıl uygulayacaklarını öğrenmeleri için uygulama yapmak üzere evde kısa zaman dilimleri ayırmalarını önermektedirler. Çünkü bu müdahalenin odak noktası ailelerin çocukları ile ilgilenirken, onlarla sosyalleşirken ve oynarken buldukları rutin etkileşimler sırasında stratejileri kullanmalarını sağlamaktır.

ETEÇOM, yetişkinlerin, çocuklarının gelişimlerini destekleyebilmeleri amacıyla, çocukları ile girdikleri rutin etkileşimlerin potansiyelini en üst seviyeye çıkarmalarına yardım etmek için geliştirilmiştir. Bu program, çocukların; sosyal oyun, etkileşim başlatma, problem çözme, yeterlilik duygusu ve süreklilik gibi, gelişimsel öğrenmeye temel oluşturabilecek temel davranışları geliştirmelerini ve kullanmalarını teşvik etmektedir. ETEÇOM'da yer alan eğitsel

stratejiler, yetişkinlerin, çocukları ile girdikleri günlük rutinlerde kolayca uygulayabilecekleri hatırlanması kolay öneri içermektedir. ETEÇOM, gelişimin üç alanı olan bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimi desteklemek üzere desenlenmiştir (Mahoney ve Mac Donald, 2007). Erken müdahale programı ya da yanıtlayıcı eğitimin çocuğun öğrenmesi ve uygulamasına yardımcı olduğu davranışlar, temel davranışlardır. Çağdaş çocuk gelişim teorilerine göre bu davranışlar erken gelişimsel öğrenmenin başlıca yapı taşlarıdır. ETEÇOM, Bilişsel Gelişimin Yapılandırmacı Kuramları (Constructivist Theories of Cognitive Development; Piaget, 1963; Vygotsky, 1978), Dil Gelişiminde İletişim Kuramları (Communication Theories of Language Development; Bruner, 1974, 1983), Bağlanma Kuramı (Attachment Theory; Bowlby, 1969; Goleman, 1995) ve Başarı Motivasyon Kuramına (Achievement Motivation Theory; Atkinson, 1964; Weiner, 1980) dayanmaktadır (aktaran Hartford, 2010). Bu kuramların her biri, çocuğun rutin etkinliklere ve sosyal etkileşime etkin katılımı sonucunda çocuktaki gelişimsel öğrenmenin gerçekleşebildiğini savunur. Öğretim odaklı diğer çocuk gelişimi programlarından farklı olarak ETEÇOM, çocuk gelişimini desteklemek için özel olarak tasarlanmış oyuncak ya da eğitsel etkinlikleri önermez. Aksine, yukarıda verilen dört kuramdan yola çıkarak çocuğun oyun, iletişim ve etkileşim gibi günlük rutin etkinliklere katılımını ve bundan keyif almasını destekler ve teşvik eder. Bu kuramların her biri çocukların etkileşimde aktif olarak yer almalarının ve sosyal etkileşimlerde bulunmalarının onların gelişimsel öğrenmeleri açısından büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla, ETEÇOM çocuğun etkileşim sırasında sergileyeceği etkileşim davranışlarının çocuğun gelişiminde temel yapı taşları niteliğinde olduğu ileri sürülmektedirler. Bu nedenle, programın içeriğinde çocukların öğrenmeleri ve kullanmaları için temel davranışları (örneğin; sosyal oyun, başlatma, problem çözme, uygulama yapma, ortak etkinlikte bulunma, ortak dikkat, işbirliğinde bulunma, kendine güven duyma gibi) bulunmaktadır. Aynı zamanda program aile ya da birincil bakım verenlerin günlük rutin etkinlikler sırasında çocuklarıyla etkileşimde bulunurken, kullanabilecekleri 66 yanıtlayıcı etkileşim stratejisi ve 132 tartışma noktasını içerir. Bu stratejilerin, ailelerin çocuklarıyla yanıtlayıcı şekilde etkileşimde bulunmalarına yardım eden, onların günlük yaşamlarında kolaylıkla hatırlayabilecekleri ve kullanabilecekleri uygulama önerileri şeklinde olduğu görülmektedir (Mahoney ve MacDonald, 2007).

ETEÇOM'un etkililiğine yönelik yapılan araştırmalar, ailelerin etkileşimde ETEÇOM stratejilerini kullanmaları sonucunda, öncelikle çocukların ve ailelerin etkileşim davranışlarında artış meydana geldiğini, bu artışa bağlı olarak aile-çocuk etkileşiminin daha nitelikli hale geldiği ve bunun sonucu olarak da çocukların hem temel davranışlarında hem de

gelişimsel alanlarda ilerlemeler kaydettiklerini ortaya koymaktadır (Karaaslan, 2010; Karaaslan vd., 2011; Kim ve Mahoney, 2005; Mahoney ve Perales, 2003; 2005; Mahoney vd., 2004; Mahoney vd., 2007; Topper, 2015). Şekil 2'de ETEÇOM'un gelişim üzerindeki etkisi gösterilmektedir.



Şekil 2: ETEÇOM Öğretim Stratejilerinin Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkisi (Mahoney ve Perales, 2005).

Mahoney ve Perales (2005), yaygın gelişimsel bozukluk ile gelişimsel gerilik sergileyen yürümeye yeni başlamış okul öncesi dönemdeki 50 çocuk üzerinde ilişki temelli müdahalenin etkisini karşılaştırmışlardır. Araştırma kapsamında verilen eğitim haftalık, bireysel aile-çocuk oturumlarından oluşmuş ve eğitim uygulaması bir yıllık sürede tamamlanmıştır. Eğitimin öncesinde ve sonrasında yapılan karşılaştırmalar, ailelerin çocukları ile olan etkileşim niteliğinde ve çocukların sergiledikleri davranışlarda belirgin düzeyde ilerlemeler olduğunu göstermiştir. Her iki grupta yer alan çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimlerinde önemli ilerlemeler gösterdikleri bulgulanmıştır.

Kim ve Mahoney (2004) yaptıkları bir diğer araştırmalarında ise; Koreli annelerin çocukları ile etkileşimlerinde, ilişki temelli uygulamanın etkilerini ve ilişki temelli uygulamada kullanılan stratejilerin, çocukların etkileşim davranışları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 3 ile 8 arasında değişen ve gelişimsel problemleri olan 18 okul öncesi dönemdeki çocuk ve anneleri katılmıştır. Verilen eğitimlerde, annelere model olma, rehberlik yapma, rol yapma ve video dönütleri gibi farklı teknikler kullanılarak ETEÇOM'un nasıl uygulanacağı öğretilmiştir. Eğitim uygulaması 3 aylık süreçte yürütülen bireysel eğitim oturumları ile tamamlanmıştır. Anne-çocuk etkileşimi değerlendirmelerinin müdahale öncesi

ve sonrası karşılaştırılmalarında ilişki temelli müdahale sonucunda ailelerin çocukları ile olan etkileşimlerinde, çocukları daha cesaretlendirici iletişime girdikleri bulgulanmıştır. Annelerin çocuklarını daha teşvik edici nitelikteki etkileşim davranış stillerindeki bu değişimler çocukların etkileşim becerilerinde de %18'lik düzeyde bir artışa yol açtığı bulgulanmıştır.

Mahoney ve Perales (2003), yaygın gelişimsel bozukluğu tanısı almış 20 çocuk ve aileleri ile yürütülen bir diğer araştırmada da, ETEÇOM Programının anne-çocuk etkileşimi ve çocukların sosyal ve duygusal becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Eğitim öncesi ve sonrasını karşılaştıran değerlendirmeler, verilen eğitimin annelerin çocukları ile daha yanıtlayıcı etkileşimlerde bulunmaları alanında başarılı olduğunu ve annelerin, yanıtlayıcı etkileşim becerilerindeki artışın, çocukların sosyal etkileşim becerilerinde gösterdikleri ilerlemelerle bire bir ilişkili olduğunu göstermiştir.

Mahoney vd. (2006), ETEÇOM'un etkinliğini değerlendirmek için yürüttükleri bir araştırmada iki farklı soruya cevap aramışlardır: 1) ETEÇOM'un çocukların genel gelişimlerini ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyip desteklemediği ve 2) Çocuklarda kaydedilen gelişimsel ilerlemelerin ailelerin çocuklarıyla daha yanıtlayıcı etkileşim becerileri sergilemeleri ile ilişkili olup olmadığıdır. Araştırmaya yaşları 12-54 ay arasında değişen down sendromu ve gelişimsel problemler sergilediği saptanmış 50 anne-çocuk ikilisi katılmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların etkileşim davranışlarındaki artışların, ailelerin etkileşim davranışlarındaki artış oranlarında gösterdikleri ilerlemeler ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir.

Türkiye'de Karaaslan vd. (2011), tarafından yapılan bir araştırmada da ETEÇOM'un gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Çalışma, yaşları 0-6 arasında değişen gelişimsel gerilikleri bulunan 19 çocuk ve anneleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın etkililik bulguları; deney ve kontrol grubunda yer alan gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların ve annelerinin etkileşim davranışları ve çocukların gelişimlerine ilişkin öntest-sontest sonuçları karşılaştırıldığında, ETEÇOM'un gelişimsel yetersizliğe sahip küçük çocukların ve annelerinin etkileşim davranışlarını arttırmada ve çocukların bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında ilerleme kaydetmelerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Toper (2015), tarafından yapılan bir çalışmada, eve dayalı olarak gerçekleştirilen ETEÇOM Programı'nın OSB tanısı almış çocuklar ve anneleri üzerindeki etkisi incelemiştir. Araştırma, yaşları 3 ile 5 arasında değişen OSB tanısı almış altı çocuk ve anneleri ile her bir katılımcı anne-çocuk çiftinin kendi evinde, bireysel oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her bir

katılımcı anne-çocuk çifti ile haftada bir öğretim oturum düzenlenmiş ve ortalama 10 haftalık bir sürede program tamamlanmıştır. Anne ve çocuklarının etkileşim davranışları EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV ölçekleri ile değerlendirilmiş ayrıca nitel veri toplama teknikleri kullanılarak (video analizi, gözlem, saha notları ve görüşmeler) programın anneler ve çocukları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak, ETEÇOM Programı'nın çalışmaya katılan anne-çocuk çiftinin etkileşim davranış stilleri üzerinde olumlu etkileri olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca anneler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde de, anneler çocukları ile olan etkileşimlerine ve ETEÇOM programına yönelik olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Tüm araştırmaların sonuçları dikkate alındığında, yetersizlikten etkilenen çocuklara sahip olan Türk annelerinin de aile-çocuk etkileşimine yönelik desteklere ihtiyacı olduğu ancak bu amaçla Türkiye'de yürütülen çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir (Diken, 2012; Diken ve Mahoney, 2013; Karaaslan vd., 2011; 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Toper, 2015). ETEÇOM ile gerçekleştirilen var olan araştırmaların ise, OSB, Down Sendromu, Serebral Palsi, Zihinsel Yetersizlik ve Gelişimsel Yetersizlik gibi farklı tanı gruplarından çocuklarla yürütüldüğü görülmektedir. ETEÇOM Programı uygulanarak gerçekleştirilen araştırmaların tümü, ETEÇOM'un ailelerin ve çocuklarının etkileşim davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermekle beraber, ETEÇOM'a katılan çocukların gelişim becerileri düzeylerinde de ilerlemeler olduğunu göstermektedir (Karaaslan vd., 2011; Mahoney ve Perales, 2005).

ETEÇOM, OSB'li çocukların eğitiminde kullanılan ve umut vaat eden yöntemler arasında yer almaktadır (NAC, 2009). Her geçen gün çalışmalar artmakla birlikte hala ETEÇOM ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışma ile hem uluslararası alanda ETEÇOM'un bilimsel dayanağını desteklemek hem de ulusal alanda aile-çocuk etkileşimini desteklemeyi amaçlayan programların kullanımının artacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda sosyal geçerliliğe yönelik verilerin çok sınırlı olduğu ve kültüre uygunluğunu ortaya çıkarabilmek için de bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

OSB'li çocukların sınırlı düzeyde sosyal etkileşim becerilerine sahip olması günlük etkileşim içerisindeki aile-çocuk ilişkisini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Erken çocukluk döneminde OSB'li çocukların sergiledikleri sosyal etkileşim becerilerindeki sınırlılıklar, anne-çocuk etkileşiminin taşıdığı önem açısından bakıldığında birbirlerini etkileyebilecek değişkenler olarak kabul edilmektedir (Mahoney ve MacDonald, 2007). Türkiye'de ise erken çocukluk dönemi için geliştirilmiş olan ya da kullanılan programların ebeveyn-çocuk

etkileşiminin niteliğini arttırmayı hedeflemediği görülmektedir. ETEÇOM, yetişkinlerin, çocuklarının gelişimlerini destekleyebilmeleri amacıyla, çocukları ile girdikleri rutin etkileşimlerin potansiyelini en üst seviyeye çıkarmalarına yardım etmek için geliştirilmiş bir program olması nedeniyle, bu çalışmadan elde edilecek sonuçların OSB'li çocuklar ve aileleri ile yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda anne yanıtlayıcılığının artması sonucu yetersizlikten etkilenen çocukların genel gelişimlerinin de arttığı, ebeveyn yanıtlayıcılığı ve çocuk gelişiminin birbiri ile iç içe olduğu alanyazında belirtilmektedir (Örn., Diken, 2012, Karaaslan vd., 2011). Bu araştırma ile ETEÇOM Programı ile annelerin etkileşim stillerinde değişim olup olmadığını belirlemek, anneler daha yanıtlayıcı etkileşim stiline sahip olurlar ise OSB'li çocuklarının sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.

OSB'nin tanı ölçütlerinin başında gelen ve bir çok araştırmaya konu olmasına rağmen sosyal etkileşim becerisinin alt boyutlarını geliştirmeyi temel alan ama genel gelişimsel ilerlemeleri hedefleyen çalışmaların yoğunluğu bir alan yazın sınırlılığı olarak ele alınmaktadır (Özdemir, 2010). Sosyal etkileşim becerilerini desteklemek amaçlı oluşturulan müdahaleler, başta ortak dikkat becerileri olmak üzere bu beceri alanını ortak dikkati başlatma, taklit gibi beceriler takip etmektedir (örn., Schertz vd., 2012; Schertz ve Odom, 2007). Aynı zamanda ETEÇOM Programı'nın uygulandığı var olan araştırmaların da, spesifik olarak sosyal etkileşim becerilerine odaklanmadığı dikkat çekicidir. Bu araştırma ile tüm gelişim alanlarını ve aile-çocuk etkileşimini odak noktası olarak ele alan ETEÇOM Programı aracılığıyla OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerindeki sınırlılıklarına bütüncül bir müdahalenin uygulanması ve uygulanan müdahalenin sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı, ETEÇOM Programı ile yapılan eğitimin, OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri ve anne-çocuk etkileşimi üzerine etkisini belirlemektir. Bu bölümde sırasıyla; katılımcılar ve katılımcılarda aranan önkoşul özellikler, ortam, araştırmanın bağımlı değişkeni ve bağımsız değişkeni, araştırma deseni, deney süreci, gözlem verilerinin kodlanması, gözlemciler arası güvenirlik, uygulama güvenirliği ve verilerin analizi konularında bilgilere yer verilmiştir.

1. Katılımcılar ve Katılımcılarda Aranan Önkoşul Özellikler

Bu araştırma, üç OSB'li çocuk ve OSB'li çocukların anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken, çocuklar ve anneleri için önkoşul özellikler dikkate alınmıştır. Bunlar;

Çocuk katılımcılardan;

- a) 36-72 ay yaş diliminde olması,
- b) Yetersizliğe ilişkin klinik tanı almış olması (Devlet hastaneleri ve Üniversite hastanelerinin, çocuk psikiyatri bölümlerinden),
- c) OSB haricinde ek bir yetersizlik tanısı almamış olması,
- d) Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın (GEÇDA; Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2004), uygulanması sonucunda, gelişim alanlarının aynı düzeyde olması,
- e) Uygulama sertifikasına sahip olan araştırmacı tarafından Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV; Diken, Ardıç ve Diken, 2011)

uygulaması sonucunda, ölçek karar rehberi doğrultusunda, otistik bozukluk indeksi puanı en az 85 ve daha yüksek puan almış olması,

f) Anne-çocuk serbest oyun etkinliği sırasında alınan 15'er dakikalık çocukların temel davranışlarının ölçümlendiği Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (ÇDDÖ-TV, Diken, 2009) değerlendirmesinin sonucunda, ölçek karar rehberi doğrultusunda temel davranışların düşük düzeyde olduğuna karar verilmesi, ancak ölçek puanı doğrultusunda en fazla 16 puan alınmış olması (ölçekten en fazla 35 puan alınmakta) temel seçim ölçütleri olarak kabul edilmiştir.

Anne katılımcılardan;

a) Sosyo-ekonomik düzeylerinin birbirine yakın özellikte olması,

b) Annelerin son bir sene içerisinde ETEÇOM benzeri bir programa katılmamış olması,

c) Anne-çocuk serbest oyun etkinliği sırasında alınan 15'er dakikalık annelerin etkileşim davranışlarının ölçümlendiği Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV, Diken, 2009) değerlendirmesinin sonucunda, ölçek karar rehberi doğrultusunda annelerin etkileşim davranışların düşük düzeyde ve başarı odaklı olma ve yönlendirici olma davranışlarının yüksek düzeyde olması,

d) Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı istemeleri temel seçim ölçütleri olarak kabul edilmiştir.

1.1.Katılımcıların Belirlenmesi ve Özellikleri

Araştırmaya katılacak anne-çocuk ikililerini seçebilmek için Ankara il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara'da bulunan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde (RAM) çalışma yapılmasına izin verilmesine ilişkin görüşmeler yapılmış ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile resmi yazışmalar yapılarak gerekli izin belgeleri alınmıştır. Daha sonra Altındağ RAM, Çankaya RAM ve Mamak RAM müdürleri ile birebir görüşülerek, araştırma ile ilgili gerekli bilgi verilmiş, ön koşul özellikleri taşıyan çocuk bulunamadığının ifade edilmesi sonucu, katılımcı seçiminde özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile işbirliği yapılmıştır.

Araştırmaya katılan anne-çocuk ikilisini belirleyebilmek için çalışmanın amacını, kısaca içeriğini, ne kadar süreceğini, katılımcılarda aranan özellikleri anlatan bir tanıtıcı yazı yazılmıştır. Daha sonra Ankara ilinde bulunan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine gidilerek, bu merkezlerin idarecileri ile görüşülmüş ve tanıtım yazısı kurumlarda ailelerin görebileceği yerlere asılmıştır. Aynı zamanda gidilen kurumların müdürlerine çalışma hakkında bilgi verilmiş ve kendilerinden aileleri çalışma ile ilgili olarak yönlendirmeleri istenmiştir. Duyuruların tamamlanmasının ardından bekleme sürecine geçilmiştir. Bu süreçte kimi aileler duyuruyu görüp ararken, kimi aileler devam ettikleri kurumun müdürü ya da öğretmenleri tarafından yönlendirilmiştir. Bu yönlendirmeler sonucunda Özel Çankaya Özel Eğitim Okulu, Gülhane Askeri Tıp Akademisi Özel Eğitim Okulu ve Kurs Merkezi, Türk Silahlı Kuvvetleri Güvercinlik Elele Vakfı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Hacı Şahin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve Özel Yonca Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri eğitim koordinatörleri ile görüşme yapılmış ve kurumlarda 36-72 yaş diliminde yer alan toplam 52 kayıtlı OSB'li çocuk olduğu belirlenmiştir. Daha sonra bu okullara gidilerek eğitim koordinatörü ile yüz yüze görüşülmüş ve OSB tanısı dışında herhangi bir ek yetersizliği olmayan ve 36-72 yaş diliminde yer alan çocukların ve onların derslerine giren öğretmenlerin isimleri belirlenmiştir. Alınan bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılmak için koyulan ölçütlere uygun çocukları belirlemek üzere araştırmacı serbest oyun etkinliklerinde çocukların sosyal etkileşim becerilerini (etkileşim başlatma, etkileşime yanıt verme, etkileşimi sürdürme) gözlemlemiş ve çocuklar ile sosyal etkileşim kurabilmek amacıyla görüşmelerini sürdürmüştür. Gözlemler sırasında ek yetersizliği olduğu belirlenen ve öğretmenlerin görüşüne dayalı olarak sosyal etkileşim becerilerinin iyi olduğu belirlenen (arkadaşları ile sohbet başlatabildiği, kendisine yöneltilen sözlü/sözlü olmayan iletişim davranışlarına yanıt verdiği, arkadaşları ile oyun kurup oyunu devam ettirdiği belirtilen) çocuklar çıkartılmıştır. Tüm gözlemler ve öğretmen görüşmeleri sonucu ön koşullara uygun olan toplam 15 çocuğun annelerinin bu çalışmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacaklarını belirlemek için de okul idaresinden alınan iletişim bilgileri doğrultusunda annelerle telefon görüşmesi yapılmış ve ortak belirlenen tarih ve saat aralığında özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ve Gazi Üniversitesi Öğrenme Gelişim Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (ÖGEM) görüşme kararı alınmıştır. Görüşmede araştırmacı ilk önce kendini daha sonrada kısaca programın içeriğini anlatmıştır. Anneler ile GOBDÖ-2-TV ölçeği doldurulmuş ayrıca annelerden çocukları ile 15-20 dakika arası serbest oyun bağlamında her zaman çocuklarıyla nasıl oynuyorlarsa o şekilde oynamaları istenmiştir. Araştırmacı kamera kaydına alınan anne-çocuk etkileşimini ÇDDÖ-TV ve EDDÖ-TV ile kodlamıştır. Çocukların

gelişim alanlarındaki durumunu belirlemek için GEÇDA uygulanmıştır. Ön koşullarda yer alan bilgiler doğrultusunda katılımcılar değerlendirilmiştir. GOBDÖ-2-TV, ÇDDÖ-TV, EDDÖ-TV ve GEÇDA ölçeklerinin değerlendirmeleri sonucu araştırmaya uygun olan yedi anneye bilgi verilmiştir. Toplantı sonunda yedi annenin dört'ü çalışmayı kabul etmiş, üç anne eşlerinin uygun görmediğini ve zaman ayıramayacaklarını ifade ederek çalışmaya katılamayacaklarını ifade etmişlerdir. Çalışmayı kabul eden dört anne, çalışmaya gönüllü olarak katılacaklarını ifade etmişlerdir (Ek-1 çalışmaya katılım sözleşmesi). Bu dört anne-çocuk ikilisinden biri ile araştırmanın ön uygulamasına diğer üçü ile de araştırma kapsamına alınarak çalışılmıştır.

Birinci Katılımcı Çocuk

Birinci katılımcı çocuk, çalışmaya başladığı tarih itibarıyla 6 yaş 0 aylıktır. Bir üniversite hastahanesi tarafından OSB tanısı almış olan bir erkek çocuktur. Yaklaşık üç yıldır özel özel rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Haftada üç saat bireysel, bir saat grup eğitimi almaktadır. OSB dışında herhangi bir ek yetersizliği bulunmamaktadır. 2-3 kelimelik karmaşık olmayan cümleler kurabilmektedir. ÇDDÖ-TV kodlanması sonucunda birinci katılımcı çocuğun temel davranışlarından (dikkat, devamlılık, katılım, işbirliği, başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum) ortalama 2 puan aldığı, ÇDDÖ-TV puanlama el kitabına göre temel davranışlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. GOBDÖ-2-TV ölçeğinde Stereotip Davranışlar alt ölçeğinden aldığı ham puan 8, İletişim Davranışları alt ölçeğinden aldığı ham puan 35, Sosyal Etkileşim Davranışları alt ölçeğinden aldığı ham puan 17'dir. Otistik Bozukluk İndeksi puanı 103'dür ve bu sonuçlara göre ölçek karar rehberi doğrultusunda birinci katılımcı çocuğun Otistik Bozukluk Görülme Olasılığı oldukça yüksektir. GEÇDA ölçeğinde, çocuğun Psikomotor Becerileri alt testinden aldığı puan 70, Bilişsel Gelişim alt testinden aldığı puan 48, Dil Gelişimi alt testinden aldığı puan 53 ve Sosyal-Duygusal Gelişimi alt testinden aldığı puan 51'dir. Bu puanlar ölçekte alt sınır olarak değerlendirilmektedir.

Birinci Katılımcı Anne

Birinci katılımcı anne, üniversite mezunu, çalışan, 35 yaşında, tek çocuk annesidir. Sosyo-ekonomik durumu iyi düzeydedir (eve iki maaş girmekte, evleri kendilerine aittir ve arabaları bulunmaktadır). Çalışmaya katılmaya gönüllü, ETEÇOM Programı benzeri bir eğitim almamış olan annedir. Çocukları ile etkileşim davranışlarının ölçümlendiği EDDÖ-TV değerlendirmesinin sonucunda birinci katılımcı anne duyarlı-yanıtlayıcı olma alt faktöründe

ortalama 2 (düşük düzeyde duyarsız ve yanıtlayıcı olmama) puan, duygusal ifade edici olma alt faktöründe ortalama 3 (orta düzeyde duygusal ifade edici) puan, başarı odaklı-yönlendirici olma alt faktöründe 5 (çok yüksek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici olma) puan aldığı belirlenmiştir. Ölçek karar rehberi doğrultusunda birinci katılımcı annenin etkileşim davranış stili, düşük düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı davranışları içerirken; daha çok başarı odaklı ve yönlendirici olduğu belirlenmiştir.

İkinci Katılımcı Çocuk

İkinci katılımcı çocuk, çalışmaya başladığı tarih itibariyle 4 yaş 0 aylıktır ve bir üniversite hastahanesi tarafından OSB tanısı almış olan bir erkek çocuktur. Yaklaşık bir yıldır özel özel rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Haftada iki saat bireysel, bir saat grup eğitimi almaktadır. OSB dışında herhangi bir ek yetersizliği bulunmamaktadır. 5-6'yı geçmeyen tek kelime çıkarmakta ve seslendirmelere yer vermektedirler. ÇDDÖ-TV kodlanması sonucunda ikinci katılımcı çocuğun temel davranışlarından (dikkat, devamlılık, katılım, işbirliği, başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum) ortalama 1 puan aldığı, ÇDDÖ-TV puanlama el kitabına göre temel davranışlarının çok düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. GOBDÖ-2-TV ölçeğinde Stereotip Davranışlar alt ölçeğinden aldığı ham puan 11, İletişim Davranışları alt ölçeğinden aldığı ham puan 32, Sosyal Etkileşim Davranışları alt ölçeğinden aldığı ham puan 21'dir. Otistik Bozukluk İndeksi puanı 105'dir ve bu sonuçlara göre ölçek karar rehberi doğrultusunda ikinci katılımcı çocuğun Otistik Bozukluk Görülme Olasılığı oldukça yüksektir. GEÇDA ölçeğinde, çocuğun Psikomotor Becerileri alt testinden aldığı puan 62, Bilişsel Gelişim alt testinden aldığı puan 40, Dil Gelişimi alt testinden aldığı puan 50 ve Sosyal-Duygusal Gelişimi alt testinden aldığı puan 48'dir. Bu puanlar ölçekte alt sınır olarak değerlendirilmektedir.

İkinci Katılımcı Anne

İkinci katılımcı anne, lise mezunu, ev hanımı, 33 yaşında, iki çocuk annesidir. Sosyo-ekonomik durumu orta düzeydedir (eve tek maaş girmekte, evleri kendilerine aittir ve arabaları bulunmaktadır). Araştırmaya katılan OSB'li çocuğu dışında normal gelişim sergileyen 16 yaşında bir erkek çocuğu bulunmaktadır. Çalışmaya katılmaya gönüllü, ETEÇOM Programı benzeri bir eğitim almamış olan annedir. Çocukları ile etkileşim davranışlarının ölçümlendiği EDDÖ-TV değerlendirmesinin sonucunda ikinci katılımcı anne duyarlı-yanıtlayıcı olma alt faktöründe ortalama 1 (yüksek düzeyde duyarsız ve yanıtlayıcı olmama) puan, duygusal ifade edici olma alt faktöründe ortalama 2 (düşük düzeyde keyif

alma, sıcak olma, ifade edici olma) puan, başarı odaklı-yönlendirici olma alt faktöründe 5 (çok yüksek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici olma) puan aldığı belirlenmiştir. Ölçek karar rehberi doğrultusunda birinci katılımcı annenin etkileşim davranış stili, düşük düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı davranışları içerirken; daha çok başarı odaklı ve yönlendirici olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü Katılımcı Çocuk

Üçüncü katılımcı çocuk, çalışmaya başladığı tarih itibarıyla 3 yaş 2 aylıktır ve bir üniversite hastahanesi tarafından OSB tanısı almış olan bir kızdır. Yaklaşık bir buçuk yıldır özel özel rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Haftada üç saat bireysel eğitim almakta ve yarım zamanlı kreşe gitmektedir. OSB dışında herhangi bir ek yetersizliği bulunmamaktadır. 5-6'yı geçmeyen tek kelime çıkarmakta ve seslendirmelere yer vermektedirler. ÇDDÖ-TV kodlanması sonucunda üçüncü katılımcı çocuğun temel davranışlarından (dikkat, devamlılık, katılım, işbirliği, başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum) ortalama 1 puan aldığı, ÇDDÖ-TV puanlama el kitabına göre temel davranışlarının çok düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. GOBDÖ-2-TV ölçeğinde Stereotip Davranışlar alt ölçeğinden aldığı ham puan 23, İletişim Davranışları alt ölçeğinden aldığı ham puan 27, Sosyal Etkileşim Davranışları alt ölçeğinden aldığı ham puan 20'dir. Otistik Bozukluk İndeksi puanı 114'dür ve bu sonuçlara göre ölçek karar rehberi doğrultusunda üçüncü katılımcı çocuğun Otistik Bozukluk Görülme Olasılığı oldukça yüksektir. GEÇDA ölçeğinde, çocuğun Psikomotor Becerileri alt testinden aldığı puan 57, Bilişsel Gelişim alt testinden aldığı puan 37, Dil Gelişimi alt testinden aldığı puan 46 ve Sosyal-Duygusal Gelişimi alt testinden aldığı puan 48'dir. Bu puanlar ölçekte alt sınır olarak değerlendirilmektedir.

Üçüncü Katılımcı Anne

Üçüncü katılımcı anne, üniversite mezunu, çalışan, 32 yaşında, tek çocuk annesidir. Sosyo-ekonomik durumu iyi bir ailedir (eve iki maaş girmekte, evleri kendilerine aittir ve arabaları bulunmaktadır). Çalışmaya katılmaya gönüllü, ETEÇOM Programı benzeri bir eğitim almamış olan annedir. Çocukları ile etkileşim davranışlarının ölçümlendiği EDDÖ-TV değerlendirmesinin sonucunda üçüncü katılımcı anne duyarlı-yanıtlayıcı olma alt faktöründe ortalama 2 (düşük düzeyde duyarsız ve yanıtlayıcı olmama) puan, duygusal ifade edici olma alt faktöründe ortalama 2 (düşük düzeyde keyif alma, sıcak olma, ifade edici olma) puan, başarı odaklı-yönlendirici olma alt faktöründe 5 (çok yüksek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici olma) puan aldığı belirlenmiştir. Ölçek karar rehberi doğrultusunda birinci

katılımcı annenin etkileşim davranış stili, düşük düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı davranışları içerirken; daha çok başarı odaklı ve yönlendirici olduğu belirlenmiştir.

2. Ortam

Bu araştırmanın uygulamaları 2012 yılında, Ankara'da ÖGEM ile bir katılımcı çocuğun devam ettiği kurumda (özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi) gerçekleştirilmiştir. Her iki kurumda, yaklaşık yirmi metrekare olan iki bireysel çalışma sınıfı bulunmaktadır. Sınıflarda bir dolap küçük çocuklara yönelik olarak çeşitli oyun setleri, eğitim materyalleri, çocuğun boyuna uygun bir masa ve sandalyeler bulunmaktadır. Ayrıca sınıfın bir köşesinde yerde çalışmaya uygun olarak oluşturulmuş minderler yer almaktadır. Kapalı devre kamera sistemi ile yapılan etkinlikler kaydedilmiştir. Ayrıca odanın içine bir el kamerası yerleştirilerek uygulamalar kaydedilmiştir. Araştırmanın izleme oturumları ise katılımcıların evlerinde doğal ortamlarında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın uygulandığı odalarda, odanın tabanına halı serilerek etkileşimlerin yerde gerçekleştirilmesine olanak verilmiştir. Ayrıca masa başı etkinliklerle etkileşime olanak vermek amacıyla çocukların fiziksel özelliklerine uygun masa ve üç sandalye bulundurulmuştur. Çocukların anneleriyle etkileşimleri sırasında kullanabilecekleri oyuncaklar (örn. oyuncak araba, legolar, evcilik seti, çiftlik hayvanları, oyun hamuru gibi) ve masa başı etkinlikleri için araç-gereçler (örn., kağıt, boya kalemi, makas vb.) bulundurulmuştur.

Her bir oyuncak ve araç-gereç, çocukların yaşı, gelişim düzeyi, sahip olduğu beceriler de dikkate alınarak seçilmiş, manipulatif, işlevsel ve sembolik oyun gibi farklı oyun davranışlarını çocukların sergilemesine fırsat vermek amacıyla oyun setleri oluşturulmuştur. Her birinde çocuğun birbirinden ayırıp birleştirme yapabileceği oyuncaklar (iç içe geçen kaplar, bloklar ve kovalar, yapbozlar), sembolik oyunu kendisi veya bir bebekle ilişkilendirebileceği oyuncaklar (kaşık, oyuncak tabak, oyuncak bebek, tarak, telefon) ve genel birleşimler oluşturabilecekleri materyaller (bloklar, boncuklar ve boncuk kutusu) bulundurulmuştur. Ayrıca kurmalı arabalar, üçlü vagonlu tren, çiftlik hayvanları maketi, tamir seti ve mutfak araç-gereçleri de yer almıştır.

3. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada tek denekli deneysel desenlerden çoklu başlama deseni uygulanmıştır. ETEÇOM Programı'nın çocuk katılımcıların sosyal etkileşim becerilerine etkisi uygulama öncesi, sırası ve sonrası gözleme dayalı veriler yoluyla toplanmıştır. Aynı zamanda araştırmada a) çocukların temel davranışlarının düzeyi açısından, b) çocukların gelişimsel düzeyleri açısından, c) çocukların OSB sergileme düzeyleri açısından ve d) anne katılımcıların etkileşim davranışları düzeyi açısından kullanılan ölçeklerle bağlantılı (EDDÖ-TV, ÇDDÖ-TV, GOBTÖ2-TV ve GEÇDA) öntest-sontest verilerle betimsel özetine yer verilmiş, sosyal geçerlilik verisi için, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla anne katılımcılardan toplanmıştır.

3.1. Tek Denekli Deneysel Desenler

Tek denekli deneysel desenler araştırma örnekleminin bir ya da birkaç denekten oluştuğu durumlarda kullanılmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bağımlı değişken değiştirilmesi hedeflenen davranıştır. Bağımsız değişken ise, uygulanan sağıltım programıdır. Bu modellerde, bağımsız değişken uygulanırken bağımlı değişkendeki gelişme ve değişme sürekli olarak ölçülerek kaydedilir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Çoklu başlama düzeyi deseninde her durumda (davranış, ortam ya da denek) sağıltım için başlama düzeyi verisi eşzamanlı olarak toplanır. Birinci durumun başlama düzeyi verileri en az üç kez alınır, diğer durumlardan başlama düzeyi verisi alınmaya devam edilir. Tüm başlama düzeyi verilerinde kararlılık sağlanınca birinci durumda uygulama başlatılır. Birinci durumdaki uygulamada istenen ölçüt düzeye ulaşıldığında veya veriler kararlılık gösterdiğinde ikinci durumun başlama düzeyi verileri de kararlıysa ikinci durumda uygulama başlanır. Üçüncü durumdan başlama düzeyi verisi alınmaya devam edilir. İkinci durumda ölçüt düzeyine ulaşıldığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde üçüncü durumdaki uygulamaya başlanır (Kırcaali İftar ve Tekin,1997; Tawney ve Gast, 1984).

Bu araştırmada denekler arası çoklu başlama deseni uygulanmıştır. Her bir durumdaki başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi verileri karşılaştırılarak uygulamanın etkililiği incelenmiştir. Çoklu başlama düzeyi deseninde verilerin analizi grafikselidir. Bağımlı değişkene ilişkin veriler dikey ekseninde (oran, sıklık, süre, amaçlar), araştırmada hangi zaman boyutu kullanılıyorsa (ders saati, gün, hafta, gözlem oturumları gibi) yatay ekseninde gösterilir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada deneklerin sosyal

etkileşim beceri yüzdeleri “x” dikey ekseninde, oturum sayıları ise “y” yatay ekseninde gösterilmiştir.

Çoklu başlama deseninde sağaltım yöntemlerinin etkililiğine, grafik üzerinde oluşan başlama düzeyi eğrileri ile sağaltım eğrilerinin karşılaştırılması sonucu karar verilir. Çocuğun başlama düzeyi ve kullanılan ETEÇOM Programı ile yapılan öğretim sonu verileri grafiğe işlenir. Programın etkililiğine karar vermek için düzeye ve eğime bakılmaktadır (Tawney ve Gast, 1984).

Denekler arası çoklu başlama deseninin araştırmada uygulanması: Bu araştırmada birinci çocuk için üç, ikinci çocuk için altı, üçüncü çocuk için on bir oturum başlama düzeyi verisi, üç çocuk için yirmi dört oturum uygulama verisi ve beş oturum da izleme verisi toplanmıştır. Çoklu başlama düzeyi deseni uygulanırken ilk olarak üç çocuk ile eş zamanlı üç oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci çocuk ile başlama düzeyinde tutarlı sosyal etkileşim verileri alındıktan sonra ETEÇOM Programı'yla belirlenen stratejilerin öğretimi yapılmış ikinci ve üçüncü çocuk ile başlama düzeyi verileri alınmaya devam edilmiştir. Birinci çocukta uygulamanın etkisi gözlemlendikten ve ikinci çocukta başlama düzeyinde tutarlı sosyal etkileşim verileri alındıktan sonra ikinci çocuk ile ETEÇOM Programı oturumlarına başlanmış üçüncü çocuk ile başlama düzeyi verileri alınmaya devam edilmiştir. İkinci çocukta uygulamanın etkisi gözlemlendikten ve üçüncü çocukta başlama düzeyinde tutarlı sosyal etkileşim verileri alındıktan sonra üçüncü çocuk ile ETEÇOM Programı oturumlarına başlanmıştır. Denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni uygulanırken belirlenen ölçüt, sosyal etkileşimi başlama düzeyi evresinin son üç oturumunun yüzdesinden %40'lık bir artış sergilendiğinde ve veriler kararlılık gösterdiğinde diğer durumlara geçilmektir (Özdemir, 2008). Tüm çocuklarla araştırmanın uygulama evresi bitirildikten iki ay sonra izleme oturumu uygulanmıştır. Anneler için de araştırma amaçları çerçevesinde veriler öğretim öncesinde, öğretim bittikten sonra ve izleme evresinde toplanmıştır.

4. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, ETEÇOM Programıdır (Diken, 2013; Mahoney ve MacDonald, 2007). Zamanlarının büyük bölümünü, küçük yaştaki çocuklara bakarak ve dolayısıyla da onlarla etkileşime girerek geçiren ebeveynler ve diğer bakıcılar tarafından uygulanması amacıyla tasarlanmış, çocuk gelişimi ile ilgili bir erken müdahale müfredatıdır. ETEÇOM Programı yetişkinlerin, çocuklarının gelişimlerini destekleyebilmeleri ve de

ilerletebilmeleri amacıyla, çocukları ile girdikleri her bir rutin etkileşimlerin potansiyelini en üst seviyeye çıkarmalarına yardım etmek için geliştirilmiştir. Bu müfredat, çocukların, sosyal oyun, başlatma, problem çözme, yeterlilik duygusu ve süreklilik gibi, gelişimsel öğrenmeye temel oluşturabilecek “temel davranışları” geliştirmelerini ve kullanmalarını teşvik etmektedir. 16 temel davranış ve 66 yanıtlayıcı etkileşim stratejisi önemini ebeveyne/uzmana/eğitimciye açıklayan 132 detaylı bilgi notu ve açıklamalarını kapsamaktadır. Araştırmada OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri ve anne-çocuk etkileşimi üzerine etkisini belirlemek amacıyla ETEÇOM Program'ı uygulanmıştır.

5. Bağımlı Değişkenler ve Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın temel bağımlı değişkeni; çocuk katılımcıların sosyal etkileşim beceri düzeyleridir. Araştırmanın alt amaçları ile birlikte araştırma soruları altı bağımlı değişken dikkate alınarak ölçülmüştür. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; 1) Çocuk katılımcıların sosyal etkileşim düzeyleri, 2) Çocuk katılımcıların temel davranış düzeyleri, 3) Çocuk katılımcıların genel gelişim düzeyleri, 4) Çocuk katılımcıların otistik bozukluk sergileme düzeyleri 5) Anne katılımcıların etkileşim davranışları ve 6) Anne katılımcıların ETEÇOM Program'ı hakkındaki görüşleridir (Araştırma soruları, soruları ölçme araçları ve hedef katılımcılar Tablo 1'de yer almaktadır).

Tablo 1. Araştırma Soruları, Soruları Ölçme Araçları ve Hedef Katılımcılar

Araştırma Sorusu	Ölçme Araçları	Hedef Katılımcı	Uygulama Zamanı
1. ETEÇOM Programı'nın OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerinde etkisi var mıdır?	Gözlem kayıtları	Çocuk katılımcılar	Uygulama öncesi, sırası ve sonrası
2. ETEÇOM Programı'nın OSB'li çocukların temel davranışları üzerinde etkisi var mıdır?	ÇDDÖ-TV	Çocuk katılımcılar	Öntest-sontest
3. ETEÇOM Programı'nın, OSB'li çocukların, genel gelişim düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?	GEÇDA	Çocuk katılımcılar	Öntest-sontest
4. ETEÇOM Programı'nın, OSB'li çocukların, otistik bozukluk sergileme düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?	GOBDÖ-2-TV	Çocuk katılımcılar	Öntest-sontest
5. ETEÇOM Programı'nın, OSB'li çocukların annelerinin, etkileşim davranışları üzerinde etkisi var mıdır?	EDDÖ-TV	Anne katılımcılar	Öntest-sontest
6. Annelerin ETEÇOM Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?	Sosyal geçerlik görüşme formu	Anne katılımcılar	Uygulama sonrası

5.1. Gözlem Kayıtları

Bu araştırmanın temel bağımlı değişkeni olan OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerinin tanımlanmasında sosyal etkileşim becerilerine yönelik yapılan araştırmalar incelenmiştir. Lee vd. (2007) yaptıkları OSB'li çocukların sosyal etkileşim ve stertotip davranışlarına yönelik çalışmalarında, ilk olarak Strain ve Timm (1974) tarafından geliştirilmiş olan bir dizi standart gözlemsel kategoriler kullanmışlardır. Bunlar; *Başlatma*, bir katılımcının/akranın başka bir katılımcıya/akrana yönelttiği sesli/sözlü veya jest/mimik davranışı olarak tanımlanmaktadır (ortada daha önceden sosyal anlamda bir davranış sergilenmemişken; bir başka deyişle, başlatma olabilmesi için ilk davranış olması gerekiyor). *Yanıt* ise, başlangıcı yapan katılımcıya veya akrana, yapılan davranıştan sonraki 5 saniye içinde yöneltilen sözlü ya da jest/mimik davranışı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, gözlemciler, yapılan başlatmanın veya verilen cevabın, OSB'li olan çocuktan mı yoksa akrandan mı geldiğini de kodlamaktadırlar. *Etkileşim*, başlatmalara 5 saniye içerisinde cevap verildiği ya da etkileşimin cevap sonrasında da devam ettiği durumlarda puanlanmaktadır. Etkileşim süresi, cevap tarafından takip edilen sosyal başlatım ile başlamış ve öncül cevap veya başlatmadan sonraki 5 saniye içerisinde herhangi bir yanıtın gelmediği durumlarda sona ermiştir. *Öğretmen teşvikleri/güdüleyicileri*, bir öğretmenin veya yetişkinin, OSB'li katılımcı ya da akranın diğer çocukla oynaması yönünde herhangi bir sözlü direktif sağlaması halinde puanlanmıştır.

Garfinkle ve Schwartz'de (2002) yaptıkları çalışmada sosyal etkileşimi tanımlarken; *Sosyal başlatmalar*, sosyal bir yanıt alabilmek maksadıyla, akranlara yöneltilen taklit edici olmayan sözel ve sözel olmayan davranışlardır. Başlatmalar, yalnızca, sosyal bir etkileşimin oluşması halinde kaydedilmişlerdir. *Negatif yanıtlar*, bir şekilde bilgilendirici özellik taşıyan, taklit edici olmayan sözel ve sözel olmayan davranışlardır; ancak, daha önceden yapılmış sosyal başlatma içerisinde vurgulanan istekle uyumlu değildirler. Sosyal başlatmalarda, çocuk etkileşim başlatmasının sonunda herhangi bir yanıt alamadığında veya görmezden gelindiğinde, herhangi bir *cevap oluşmadığı* varsayılmıştır. Hedef çocuğun, herhangi bir yetişkin tarafından sözlü ya da fiziksel bir destekleyici verilmeksizin, orjinal davranışın hemen ardından akran davranışını kopyaladığı durumlarda, *bağımsız akran taklitleri* puanlanmıştır. Hedef çocuğun, herhangi bir yetişkin tarafından sözlü ya da fiziksel bir destekleyici verilmediği ancak öğretmen tarafından sözlü veya sözlü-olmayan direktiflerin verildiği vakalarda, orjinal davranışın hemen ardından akran davranışını aynı bağlam içerisinde kopyaladığı durumlarda, *güdülenmiş akran taklitleri* puanlanmıştır. Hedef çocuğun, etrafında bulunan materyallere ulaştığı ve onlarla gelişimsel açıdan uygun bir şekilde

etkileştiği durumlarda, *sosyal-olmayan bir araya gelmeler* (sosyal bir amacın olmadığı toplanmalar) kaydedilmiştir. Hedef çocuğun, akranına dört adım uzaklıkta veya aynı oyun alanında olduğu durumlarda, *yakınlık* kaydedilmiştir.

Alan yazının incelenmesi sonucunda bu araştırmada, OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri üç alt kategoride gözlemlenmiştir. 1) Etkileşimi başlatma, 2) Etkileşime yanıt verme, 3) Etkileşimi sürdürme. Çocukların sosyal etkileşim becerilerine yönelik veriler, video yoklamalarının analiz edilmesi yoluyla lclmştr.

Bu araştırmada sosyal etkileşim gözlem verileri üç davranış kategorisini içermektedir. Bunlar:

1. Etkileşimi Başlatma (Initiation):

Davranışsal tanım; Çocuğun annesine yönelttiği, sesli/sözlü veya jest/mimik davranışlarını içermektedir. Davranış rnekleri; Selamlaşma, paylaşma, yardım etme, yardım isteme, dokunma, yorum yapma, annesinin adını söyleme, yönerge verme, soru sorma, anneyi taklit ederek tepki verme etkileşim başlatma olarak puanlanmaktadır. Aynı zamanda aynı oyun materyalini farklı şekilde kullanarak eş zamanlı olarak anneye yönelmiş jest/mimik veya sesli/sözlü iletişimsel davranış gösterme, gülümseyerek ya da gülerek bir oyuncadığı/ nesneyi anneye uzatma, gösterme, işaret etme /vererek anneye doğru gitme ya da bakma ve de sosyal bir yanıt alabilmek amacıyla doğrudan anneye yöneltilmiş herhangi bir motor ya da sesli davranışlar etkileşim başlatma olarak puanlanmaktadır.

2. Etkileşime Yanıt Verme (Response):

Davranışsal tanım; Annenin başlatmalarına 5 saniye içerisinde, sesli/sözel, sözel olmayan jest/mimik ile cevap vermeyi içermektedir. Davranış rnekleri; Annenin başlattığı etkinliği sürdürmeye yönelik ses çıkarma, konuşma, soru sorma, açıklama yapma, bir şey ya da yardım isteyerek ya da annenin söylediğini taklit ederek anneye tepki verme. Gülümseyerek ya da gülerek, bir oyuncadığı/nesneyi anneye uzatarak, göstererek, işaret ederek ya da vererek, anneye doğru giderek ya da oyuncak/nesne götürerek, bakarak tepki verme davranışları etkileşime yanıt verme olarak puanlanmaktadır.

3. Etkileşimi Sürdürme (Interaction-Engagement):

Davranışsal tanım; Başlatmalara ve annenin etkileşim yanıtlarına cevap verildiği ya da etkileşimin cevap sonrasında da devam ettiği durumları içermektedir. Davranış rnekleri; Sözel-sözel olmayan etkileşimde, anneye tepki olarak ya da kendi başlattığı etkinliği sürdürmek amacıyla sözel/sözel olmayan davranışlar sergilendiği zaman, anneye birlikte oyuncaklarla sosyal oyun (araba, uçak, bebek) ya da fiziksel oyun (annenin vileri tahtaya

takması, birlikte şarkı söyleme) oynaması ve oyunu sürdürmesi, anne ve çocuğun aynı nesne ile ilgilenmesi ve çocuğun aktif olarak annenin katılımını kabul etmesi gibi davranışlar etkileşimi sürdürme olarak puanlanmaktadır (örn., örneğin çocuk annesine doğru kamyonu iter annesi de kamyonu iter çocuk anneye sonrada kamyonu bakar; çocuk annesi ile aynı oyuncağın üzerine elini koyar ve anne oyuncağı kullanır, çocuk gülümser; çocuk uçağı uçurur annesine gösterir, annesi de gülümseyerek ya da uçak sesi yaparak katılımı kabul eder) (Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002; Lee vd., 2007; Schertz ve Odom, 2007).

5.2. Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği- Türkçe Versiyonu (ÇDDÖ-TV):

Araştırmanın başında çocuk katılımcıların seçiminde ve sonrasında çocuk katılımcıların anneleri ile olan etkileşim/ temel davranışlarının değerlendirilmesi sırasında ÇDDÖ-TV kullanılmıştır. Temel davranışlar, gelişim alanlarında ilerlemek için çocukların günlük rutinlerinde kullanmaları gereken davranışlar olarak tanımlanabilmektedir (Mahoney ve MacDonald, 2007). ÇDDÖ-TV, Mahoney ve Wheeden (1999) tarafından Child Behavior Rating Scale (CBRS) adıyla geliştirilmiş olup, Türkiye'deki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları farklı gelişimsel gecikmeleri olan toplam 123 anne-çocuk çifti üzerinde Diken (2009) tarafından yapılmış olan, ebeveyn ve çocuk etkileşimi sırasında, çocukların etkileşim/temel davranışlarını değerlendirmede kullanılan bir ölçektir (Diken, 2009).

ÇDDÖ-TV, “Dikkat” ve “Başlatma” başlıkları altında iki alt ölçekten oluşmaktadır. Bu iki alt ölçekte, “Dikkat” başlığı altında “Dikkat, Devamlılık, Katılım ve İşbirliği”; “Başlatma” başlığı altında ise “Başlatma, Ortak Dikkat ve Duygusal Durum” olmak üzere, çocukların temel/etkileşim davranışlarını değerlendirmeye yönelik toplam yedi madde yer almaktadır (Ek-2). Çocukların temel/etkileşim davranışları, anne-çocuk etkileşimine dair yapılmış video kaydı gözlemleri kullanılarak değerlendirilmektedir (Kim ve Mahoney, 2004). Çocuklar ve anneleri, gelişimsel dönemlerine uygun olarak düzenlenmiş oyuncaklarla 10 ile 20 dakikalık bir süre boyunca oyun oynarlarken video kaydına alınmaktadırlar. Annelerden, her zaman nasıl oynuyorlarsa, çocukları ile yine aynı şekilde oynamaları istenilmektedir. ÇDDÖ-TV ile değerlendirme, araştırmacı tarafından video kaydı gözlemleri izlendikten sonra, 5 noktalı Likert türü cevaplandırma skalası kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bu derecelendirme puanları (1) için “çok düşük”; (2) için “düşük”, (3) için “orta”, (4) için “yüksek” ve (5) için

“çok yüksek” olarak yorumlanmaktadır. Değerlendirmenin ardından hedef, çocuğu tüm davranışlarda (5) seviyesine getirebilmektir (Diken, 2009).

ÇDDÖ-TV'nin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin yapı, kavram ve dil eşitliği sağlanmış, yapı geçerliliğine açıklayıcı/keşfedici faktör analizi, güvenilirlik iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ve madde analizi yapılarak bakılmıştır. Türkçe uyarlama çalışmasında, yapı geçerliliğine ilişkin bulgular Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu'nda (ÇDDÖ-TV) yer alan 12 maddenin, `Dikkat` (dikkat, devamlılık, katılım ve işbirliği) ve `Başlatma` (başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum) olmak üzere orijinal ölçekte olduğu gibi 2 alt faktörde toplandığını göstermektedir. ÇDDÖ-TV'nin Türkçe Versiyonu'nun güvenilirliğine ilişkin bulgular ise; “Dikkat” boyutunun 0.79 ve “Başlatma” boyutunun ise 0.91 iç tutarlık katsayısına sahip olduğunu göstermiştir. Tek boyutlu bir ölçek olarak ÇDDÖ-TV'nin iç tutarlılık katsayısı ise .90 bulunmuştur (Diken, Topbaş ve Diken, 2009). Ayrıca sonuçlar, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.82 ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğunu ve iki faktörlü yapının varyansın %78.86'sını açıkladığını göstermektedir. Geçerlik ve güvenilirlik bulguları, ÇDDÖ-TV'nin çocuk davranışlarını geçerli ve güvenilir olarak ölçmek için kullanılabileceğini göstermektedir (Diken vd., 2009).

5.3.Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA):

Araştırmanın başında çocuk katılımcıların seçiminde ve katılımcı çocuklar belirlendikten sonra araştırmada ETEÇOM Programı'nın, OSB'li çocukların, genel gelişim düzeyleri üzerinde etkisini belirlemek amacıyla GEÇDA kullanılmıştır. GEÇDA, 0–72 ay Türk çocuklarının gelişimlerini ayrıntılı olarak değerlendirebilecek, eğitim yaşantılarının düzenlenmesinde ve çocuklardaki gelişimsel geriliklerinin erken tanılanmasında kullanılabilecek bir gelişim değerlendirme aracıdır. GEÇDA, Türk çocuklarında, Psikomotor (73 madde), Bilişsel (60 madde), Dil (60 madde) ve Sosyal-Duygusal Gelişim (56 madde) olmak üzere toplam dört alt test ve 249 maddeden oluşmaktadır. Özbakım becerilerine ilişkin maddeler ise Sosyal-Duygusal Gelişim alt testinde yer almaktadır. GEÇDA maddeleri, standart materyal seti kullanılarak uygulanmakta ve gereken durumlarda çocuğu yakından tanıyan anne, baba veya bakıcısından bilgi alma yoluyla uygulanmaktadır (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2004).

Aracın yaş aralıklarının belirlenmesinde, gelişim dönemlerine göre gelişim hızlarının farklılaşması dikkate alınarak yirmi bir alt yaş aralığı kullanılmıştır. Bir-on iki aylar arası

birer aylık, on üç-yirmi dört aylar arası üçer aylık, yirmi beş- otuz altı aylar arası altışar aylık, otuz yedi-yetmiş iki aylar arası ise onikişer aylık periyotlar halinde düzenlenmiştir (Temel vd., 2004). 1993 yılında, GEÇDA'nın geliştirilme süreci başlamıştır. Ankara il merkezinde 1890 çocuktan elde edilen verilerle ilk geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış olup, erken çocukluk döneminde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya konmuştur. Aracın, 1890 çocukla yapılan ilk güvenilirlik çalışmalarında, testi yarılama (iç tutarlılık) ve gözleyenler arası güvenilirlik yöntemleri kullanılmıştır. Testi iki eşit yarıya bölmede "tek-çift numaralı" soruların iki ayrı yarıya ayrılması yaklaşımı kullanılmıştır. Aracın iki yarısı arasındaki korelasyon .99 olarak bulunmuştur. Aynı nitelikler yönünden bireylerin davranışlarını değerlendirme ya da gözlemede görüşmecilerin tutarlılık derecesini saptamak amacıyla ise gözlemler arası güvenilirlik hesaplanmış, aylara göre gözlemler arası korelasyon değerleri verilmiştir. Aracın gözlemlerarası korelasyon değerleri .77 ile .99 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar gözlemciler arasındaki tutarlılığı göstermektedir (Temel vd., 2004).

Çocukların ölçeğin her bir maddesinden aldığı puanlarla, tüm ölçekten aldığı puanlar arasındaki madde test korelasyon katsayıları hesaplanmış ve bu sonuçlar iç tutarlılık göstergesi olarak ele alınmıştır. Elde edilen en düşük madde test korelasyon katsayısı .04 ($p>0.01$), en yüksek korelasyon katsayısı ise .99 ($p<0.01$) dur. Bu bulgular doğrultusunda, madde toplam korelasyonu düşük olan ($p>0.01$) maddeler değerlendirme aracından çıkartılmıştır (Temel vd., 1999). Alt testler ile genel gelişim puanı arasındaki korelasyonu incelemek amacı ile, beş ayrı yaş grubu (0-6, 7-12, 13-24, 25-48, 49-72 aylar) oluşturulmuştur. Genel Gelişimi puanı (GGP) ile Alt Test (PMG, BG, DG, SDG) puanlarının karşılıklı ilişkileri Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonları ile incelenmiştir. Alt testlerin toplam puan ile olan korelasyonları hesaplanırken, hem her alt testin puanı toplam puan içine katılarak, hem de toplam puan içindeki katkısı toplam puandan çıkarılarak iki türlü hesaplama yapılmıştır. Korelasyonlar her iki hesaplamada da yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Alt testlerin genel gelişim puanı ile korelasyonları .81 ile .98 arasında, düzeltilmiş toplam puanları ile korelasyonları ise .72 ile .96 arasında değişmektedir. Bu değerler, maddelerin ve alt testlerin aracı temsil etme gücüne sahip olduğunu göstermektedir (Temel vd., 2004).

5.4.Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV):

Araştırmanın başında çocuk katılımcıların seçiminde ve katılımcı çocuklar belirlendikten sonra araştırmada ETEÇOM Programı'nın, OSB'li çocukların, otistik bozukluk sergileme düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla GOBDÖ-2-TV kullanılmıştır. GOBDÖ-2-TV, James Gilliam tarafından ilk olarak 1995 yılında ABD'de geliştirilmiş ve 2005 yılında revize edilmiş olan orjinal adı Gilliam Autism Rating Scale-2 ölçeğinin Türkiye'de ki standardizasyon çalışmasını Diken, Ardıç ve Diken (2011) gerçekleştirmiştir. GOBDÖ-2-TV, OSB'yi karakterize eden davranışlar sergileyen 3-23 yaşları arasındaki bireylerin değerlendirilmesini amaçlayan bir derecelendirme ölçeğidir. GOBDÖ-2-TV aşağıdaki amaçlar için güvenli bir şekilde kullanılabilir: 1) OSB'li bireyleri tarama, 2) OSB'li bireyleri tanıma, 3) Ağır düzeyde davranış problemlerini değerlendirme, 4) Davranışsal ilerlemeyi belirleme/değerlendirme, 5) Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı için amaçları belirleme ve 6) Bilimsel araştırmalar için veri toplama. GOBDÖ-2-TV'nin Türkiye standardizasyon çalışmasında öncelikle dil eşitliği çalışması yapılmıştır. GOBDÖ-2-TV'nin Türkçe dil eşitliği çalışmasında Dil ve Konuşma Terapistliği, Özel Eğitim, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Psikoloji alanında yüksek lisans ve/veya doktora derecesine sahip, OSB'li bireyler ile çalışma deneyimi olan altı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Çalışmada öncelikle GOBDÖ-2-TV Puanlama Formu'ndan ortak bir Türkçe metin oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe metin önce özel eğitim alanında uzman olan ve İngilizce'ye hakim bir profesyonel tarafından İngilizce'ye çevrilmiştir. Çevrilen metin başka bir uzman tarafından tekrar Türkçe'ye çevirisi yapılmış ve çeviriler arasındaki anlamsal farklılıklar ve ifadeler üzerinde çalışılarak Türkçe metnin son hali elde edilmiştir Daha sonra elde edilen bu son metin OSB'li çocuğu olan ve farklı eğitim düzeyinde 15 anneye uygulanmış, böylece formun son hali elde edilmiştir. GOBDÖ-2-TV, Türkiye'de 1191 OSB'li birey üzerinde standardize edilmiştir.

GOBDÖ-2-TV görüşe dayalı dördü bir derecelendirme ile puanlanan likert-tipi bir ölçektir. GOBDÖ-2-TV, stereotipik davranışlar, iletişim ve sosyal etkileşim ile ilgili özel, gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışları içeren maddelerin yer aldığı üç alt ölçekten oluşmaktadır. GOBDÖ-2-TV, her alt ölçekte 14 olmak üzere toplam 42 maddeden oluşmaktadır (Diken vd., 2011).

GOBDÖ-2-TV'nin iç tutarlılığa dayalı güvenilirliği, Cronbach's Alpha katsayısı kullanılarak incelenmiştir. GOBDÖ-2-TV puanlarının zamana göre kararlı olup olmadığını belirlemek

amacıyla ayrıca Test-Tekrartest güvenilirliğinede bakılmıştır. Stereotip Davranışlar .98, İletişim .99, Sosyal Etkileşim .99 ve Otistik Bozukluk İndeksi .99 çıkmıştır. Yapılan analizler sonucu yüksek düzeyde Cronbach's Alpha ve korelasyon katsayılarının elde edildiği görülmüştür.

5.5. Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ-TV):

Araştırmanın başında anne katılımcıların seçiminde ve katılımcı anneler belirlendikten sonra araştırmada anne katılımcıların çocukları ile etkileşimleri sırasındaki davranışlarını değerlendirmek amacıyla EDDÖ-TV kullanılmıştır. EDDÖ-TV, 2008 yılında Mahoney tarafından Maternal Behaviors Raiting Scale (MBRS) adıyla geliştirilmiş olup, Türkiye'deki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları farklı gelişimsel gecikmeleri olan toplam 123 anne-çocuk çifti üzerinde Diken (2009) tarafından yapılmış olan, ebeveyn ve çocuk etkileşimi sırasında, ebeveynlerin etkileşim davranışlarını değerlendirmede kullanılan bir ölçektir (Diken, 2009).

EDDÖ-TV, “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma”, “Duygusal İfade Edici Olma” ve “Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma” olmak üzere toplam üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bu üç alt ölçek altında ebeveyn davranışlarını değerlendiren toplam 12 madde yer almaktadır. Bu maddeler, “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” alt ölçeğinde “Duyarlı Olma, Yanıtlayıcı Olma, Etkili Olma ve Yaratıcı Olma”; “Duygusal İfade Edici Olma” alt ölçeğinde “Kabullenme, Keyif Alma, Sözel Pekiştireç Kullanma, Sıcak Olma ve Duygusal İfade Edici Olma” ve “Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma” alt ölçeğinde ise “Başarı Odaklı Olma, Yönlendirici Olma ve Etkileşim Hızı” maddelerinden oluşmaktadır (Ek-3). Ebeveynlerin, çocukları ile etkileşimlerini değerlendirmek için, anne-çocuk etkileşiminin 10 ila 20 dakikalık bir süre boyunca videoya kaydedilmesi ile uygulanır. Bu gözlemler için, annelere, yalnızca kendilerine verilen oyuncakları kullanarak, genel anlamda her zaman yaptıkları gibi, çocukları ile oynamaları söylenmektedir. Bu oyuncaklar arasında oyuncak telefon, resimli kitaplar, resimli kartlar, oyun evinde kullanılan bir oyuncak, oyuncak bir araba, ahşap bulmacalar, halka yığınları, gömme bloklar ve ahşap dominolar bulunmaktadır. EDDÖ-TV ile değerlendirme, araştırmacı tarafından video kaydı gözlemleri izlendikten sonra annelerin davranışları her bir ölçekte yer alan her bir madde için 5 noktalı Likert türü cevaplandırma skalası kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bu derecelendirme puanları (1) için “çok düşük”; (2) için “düşük”, (3) için “orta”, (4) için “yüksek” ve (5) için “çok yüksek” olarak yorumlanmaktadır. “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” ve “Duygusal İfade Edici Olma” alt ölçeklerinde amaç ebeveynleri (5) puan düzeyine

getirebilmekken; “Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma” alt ölçeğinde hedef ebeveynleri (3) puan düzeyine çekebilmektir (Diken, 2009).

EDDÖ-TV Diken (2009) tarafından gerçekleştirilen, EDDÖ'nün geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin yapı, kavram ve dil eşitliği sağlanmış, yapı geçerliliğine açıklayıcı/keşfedici faktör analizi, güvenilirlik iç tutarlılık kat sayısı (Cronbach Alpha) ve madde analizi yapılarak bakılmıştır. EDDÖ-TV'nin 12 maddesi ise üç alt faktörde toplanmıştır. EDDÖ-TV'nin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı her bir alt faktörde ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre, “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” boyutunun 0.86, “Duygusal İfade Edici Olma” boyutunun ise 0.87 ve “Başarı odaklı-Yönlendirici Olma” boyutunun ise 0.61 iç tutarlık katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca sonuçlar, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.84 ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğunu ve üç faktörün varyansın %73.40'ını açıkladığını göstermektedir. Ölçeğin toplam geçerliği %73,40 olarak belirtilirken, güvenilirliği ise, Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak .80 olarak bulunmuştur (Diken vd., 2009). Geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili olarak elde edilen bulgular, EDDÖ-TV'nin ebeveyn davranışlarını geçerli ve güvenilir olarak ölçmek için kullanılabileceğini göstermektedir (Diken vd., 2009).

5.6. Sosyal Geçerlik Görüşme Formu

Sosyal geçerlik, sosyal olarak anlamlı amaçların seçildiğinden emin olmak, sosyal olarak kabul edilebilir programlar geliştirmek anlamına gelmekte, bu anlama ilişkin olarak, ulaşılması planlanan amacın uygunluğu, bu amaç çerçevesinde kullanılan programın uygunluğu, elde edilen bulguların uygunluğu ve elde edilen sonuçların öneminin çevreye katkıları açısından uygulamaların incelenmesini ve veri toplanmasını içermektedir (Tekin ve Kırcaali-iftar, 2004; Vuran ve Sönmez, 2008).

Bir uygulamanın sosyal geçerliğini belirlemek için temel olarak yaklaşımlardan biri öznel değerlendirmedir. Bu yaklaşım uygulanan yöntem ya da programla ilgili ve sonuçlara ilişkin algılarına yönelik bilgi toplama yolunu kullanır (Kennedy, 1992). Doğrudan çalışmaya katılanlar ya da bunların yaşamındaki önemli kişilerden bilgi toplama şeklinde yapılabilmektedir (Baer ve Schwartz'den aktaran Vuran ve Sönmez, 2008). Bu araştırmada da sosyal geçerlilik, eğitime katılan annelerden ETEÇOM Programı'nın kullanımı ve etkililiğine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Sosyal geçerlilik görüşme formunda toplam altı soru yer almaktadır. Bu soruların içeriği; a) Uygulanan ETEÇOM Programı'nın anne-çocuk etkileşimine ve çocukların sosyal etkileşim becerilerine

etkisine yönelik, b) Programın kendisine yönelik ve c) Uygulamacıya yönelik soruları içermektedir (Ek-4).

5.7. Kişisel Bilgi Formu

Bilgi formu, katılımcılara ilişkin kişisel bilgileri kaydetmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formu, iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm katılımcı anneler ile ilgili bilgileri içermektedir. Bu bölümde annelerin yaşı, eğitim düzeyleri, meslekleri gibi sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise, katılımcı çocukların cinsiyetleri, doğum sırası, kardeş sayısı, eğitim alıp almadıkları ve sağlıkları gibi konulara yer verilmiştir (Ek-5).

6. Araştırmada İç Geçerliliğin Sağlanması

Denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni iç geçerliliği yüksek bir desendir. Bu desende iç geçerlilik deneklere sağaltım uygulanmadan önce başlama düzeyinde bir değişiklik olmamasıyla, sağaltım uygulanınca ise belirlenen ölçüt düzeyde değişiklik olmasıyla kanıtlanır (Gast ve Ledford, 2010).

Araştırmada iç geçerliliği sağlamak amacıyla bazı etmenler kontrol altına alınmıştır:

a) Araştırmacı, katılımcıların, bağımlı değişkeni etkileyebilecek uygulamaları (sosyal etkileşim çalışmaları, oyun terapisi, etkileşim temelli aile eğitimleri) araştırmada uygulama süreci boyunca almamalarını sağlamak amacıyla katılımcıların anneleri ile görüşmeler yapılmıştır ve uygulama süresince herhangi bir başka eğitime katılmamaları gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda katılımcıların öğretmenleri ile de görüşmeler yapılmış ve çocuklara oyunu ve sosyal etkileşimi destekleyecek herhangi bir çalışmaya yer vermemeleri rica edilmiştir. Bu şekilde dış etmenlerin etkisi kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır.

b) Araştırmada olgunlaşma etkisi katılımcılardan başlama düzeyi verisi alınarak kontrol edilmiştir.

c) Araştırmada, verilerde ani değişkenlikler söz konusu olduğunda çocuğun annesiyle görüşmeler yapılmış ve yaşamlarında değişen herhangi bir durumun olup olmadığı araştırılmıştır. Bu süre zarfında çalışılan stratejiye devam edilmiştir.

d) Çocuklarla ve anneleriyle çalışmaya başlamadan bir hafta önce çalışmanın yapılacağı ortamda çalışılarak yapay ortam etkisi en aza indirilmeye çalışılmıştır.

7. Araştırma Süreci

Araştırma pilot ve deney süreci olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

7.1. Pilot Çalışma

Deney sürecinde ortaya çıkabilecek olası aksaklıkları önceden belirleyebilmek, gerekli uyarlamaları gerçekleştirebilmek ve uygulamacının ETEÇOM Programı'na ilişkin günlük planın hazırlanması ve öğretimi ile ilgili deneyim sahibi olmasını sağlamak amacı ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada araştırma için çalışma grubunda belirtilen gerekli olan ön koşul becerilere sahip OSB'li bir çocuk ile çalışılmıştır. Pilot çalışmada yer alan çocuk katılımcı, Ankara İlinde Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve bulunduğu ildeki hastane tarafından (örn., üniversite ya da devlet hastanesi) OSB tanısına ilişkin onaylanmış rapora sahiptir.

Pilot çalışmanın yürütüldüğü dönemde OSB'li çocuk, 4 yaşındadır ve cinsiyeti erkektir. Yaklaşık olarak bir yıldır özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte, haftada iki saat bireysel bir saat grup eğitimi almaktadır. Pilot çalışmada yer alan çocuğa ve annesine, ÇDDÖ-TV, EDDÖ-TV, GEÇDA ve GOBTÖ-2 TV ölçekleri uygulanmıştır. OSB'li çocuk-anne ikilisine 15-20 dakikalık oyun bağlamında sosyal etkileşim/temel davranışları ETEÇOM Programı uygulanmadan önce ÇDDÖ-TV ile kodlanmıştır. Bu kodlamalar sonucunda çocuk öntest toplam puanından 10 almıştır (ölçekten en fazla toplam 35 puan alınmaktadır). Bu kodlamalar sonucunda çocuğun dikkat alt faktöründen öntest toplam puanı 7 (ölçekten en fazla toplam 20 puan alınmaktadır) çocuğun ÇDDÖ-TV'nin ikinci alt faktörü olan başlatmadan öntest toplam puanı 3'tür (ölçekten en fazla toplam 15 puan alınmaktadır).

Anne-çocuk ikilisine 15-20 dakikalık oyun bağlamında annenin etkileşim davranışları ETEÇOM Programı uygulanmadan önce EDDÖ-TV ile kodlanmıştır. Bu kodlamalar sonucunda OSB'li çocuğun annesinin duyarlı-yanıtlayıcı olma alt faktöründen öntest toplam puanı 8 (ölçekten en fazla toplam 20 puan alınmaktadır), EDDÖ-TV'nin ikinci alt faktörü olan duygusal ifade edici olmadan öntest toplam puanı 9 (ölçekten en fazla toplam 25 puan alınmaktadır), EDDÖ-TV'nin üçüncü alt faktörü olan başarı odaklı-yönlendirici olma öntest toplam puanı 14 (ölçekten en fazla toplam 15 puan alınmaktadır fakat beklenen 9 puan alınmasıdır) çıkmıştır.

GEÇDA ölçeğinde, OSB'li çocuğun öntestte Psikomotor Becerileri alt testinden aldığı puan 63'tür, Bilişsel Gelişim alt testinden aldığı puan 40'dır bu puanlar ölçekte alt sınır olarak değerlendirilmektedir. Dil Gelişimi alt testinden aldığı puan 47 iken, Sosyal-Duygusal Gelişimi alt testinden aldığı puan 45 çıkmıştır. Bu puanlarda ölçekte alt sınır olarak değerlendirilmektedir. Annenin görüşüne dayalı olarak doldurulan GOBDÖ-2-TV ölçeğinde, çocuğun öntestte Otistik Bozukluk İndeksi puanı 105'dir ve bu sonuca göre çocuğun Otistik Bozukluk Görülme Olasılığı oldukça yüksek çıkmıştır.

Pilot uygulama ÖGEM'de haftada iki gün gerçekleştirilmiştir. Üçüncü oturumun sonunda katılımcı anne çalışmadan ayrılmak istemiştir ve pilot çalışma tamamlanamadan yarıda bırakılmıştır. Çalışma yarıda kalmış olmasına rağmen ETEÇOM Programı'nın uygulanmasına ilişkin bazı düzenlemeler gerçekleştirilmiştir:

a) Pilot çalışma sonunda asıl uygulamaya geçmeden önce o günkü öğretim oturumu için belirlenen oyuncakların dışındaki diğer tüm oyuncaklar dolapta tutulmuştur. Oyuncakların ortamda olması çocukların dikkatinin sağlanmasında güçlük yaşanabileceği belirlenmiştir.

b) Pilot çalışmada günlük planların açıklanması, günlük planın anneye model olunması, rehberlik edilmesi ve ev ödevi planının oluşturulması aşamalarında uygulamacı, anne ve çocuk şeklinde yürütülürken, pilot çalışmanın sonunda ortamda bir başka kişinin dahil edilmesi sağlanmıştır. Anneyle daha önce uygulanan günlük plan hakkında konuşurken ve ev ödevi planı oluşturulurken, diğer kişinin (4. sınıf özel eğitim bölümü öğrencisi) çocukla oyun etkinlikleri gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

7.2. Deney Süreci

Araştırmanın deney süreci dört aşamada uygulanmıştır. Bu aşamalar, katılımcıların başlama düzeylerinin belirlenmesi, ETEÇOM Programı'nın uygulanması, ETEÇOM Programı sonu değerlendirme ve izlemedir.

7.2.1. Başlama Düzeyinin Belirlenmesi

Araştırmanın deney sürecinde her bir çocuk için, çocukların sosyal etkileşim becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla ardı ardına farklı günlerde üç oturum, başlama düzeyi verileri alınmıştır. Birinci çocuk için üç, ikinci çocuk için altı, üçüncü çocuk için on bir oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Anne çocuk ikilisinden, gelişimsel dönemlerine uygun olarak düzenlenmiş oyuncaklarla 10 ile 20 dakika süresince oyun oynamaları istenmiş ve

oyun video kaydına alınmıştır. Annelerden, her zaman nasıl oynuyorlarsa, çocukları ile yine aynı şekilde oynamaları istenilmiştir.

Ayrıca öğretim öncesinde, çocukların gelişim alanlarındaki (dil-bilişsel,sosyal-duygusal) becerilerini, çocukların temel davranışlarındaki gelişim düzeylerini ve otistik bozukluk sergileme düzeylerini belirlemek amacıyla başlama düzeyinde, verilerin toplanmasında açıklanan ölçme araçları kullanılmıştır (ÇDDÖ-TV, GEÇTA, GOBDÖ-2-TV). Bu ölçme araçları, deney sürecinin başında ve deney sürecinin sonunda uygulanmıştır.

Annelerin çocukları ile etkileşim davranışlarını belirlemek içinde deney sürecinin başında ve deney sürecinin sonunda EDDÖ-TV uygulanmıştır.

7.2.2. ETEÇOM Programı'nın Uygulanması:

7.2.2.1.ETEÇOM Programı Aşamaları- Öğretim Oturumları

Uygulamada her bir anne-çocuk ikilisi ile haftada iki toplamda yirmi dört öğretim oturumu düzenlenmiştir. Öğretim oturumları araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiş, oturumlar ortalama 1.5 saat sürmüştür (aileye o gün yapılacakların açıklanması, bilgi notlarının sunulması, etkileşim stratejilerin açıklanması, strateji kullanımının gösterilmesi, ailenin stratejileri kullanmasına rehberlik edilmesi, ev ödevi planının aileyle birlikte doldurulması). Her öğretim oturumunda o güne ilişkin günlük plan kullanılmıştır (Ek-6). Öğretim oturumları ETEÇOM Programı'nın uygulama kılavuzunda belirtildiği üzere aşağıdaki gibi uygulanmıştır.

1- Günlük Planın Hazırlanması

Günlük öğretim planları ETEÇOM kılavuzuna göre hazırlanmıştır. ETEÇOM kılavuzunda annelerin çocuklarıyla günlük etkileşimleri sırasında kullanabilecekleri, 16 temel davranış kazandırmaya yönelik 66 yanıtlayıcı etkileşim stratejisi ve her bir etkileşimsel stratejisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayan ve stratejilerin destekleyicileri niteliğinde olan 132 bilgi notu bulunmaktadır. Bilgi notları stratejilerden farklı olmakla birlikte stratejilere paralel bilgiler sunmaktadır. Günlük planda ikiden fazla olmaması kaydıyla en az bir strateji ve bilgi notu içerecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Uygulamacı ETEÇOM' da bulunan 66 yanıtlayıcı etkileşim stratejisi ve 132 bilgi notunun tamamını çalışmak zorunda değildir. ETEÇOM Programı kılavuzunda stratejiler ve bilgi notları çocukların her bir gelişim alanına uygun olarak belirlenmiş, uygulama oturumları sırasında uygun strateji ve aileye açıklanacak bilgi notlarının seçimi uygulamacıya bırakılmıştır. Programda yer alan gelişim alanları için

oluşturulmuş strateji ve bilgi notları bazen paralellik gösterebilmekte, bir strateji ya da bilgi notları birden fazla gelişim alanında yer alabilmektedir.

2- Günlük Planın Anneye Açıklanması

Uygulamacı, öğretim oturumuna o gün anne-çocuk etkileşiminde anneye kazandırmayı hedeflediği öğretimsel stratejiyi ve bu stratejiyi açıklayan bilgi notlarını anneye açıklayarak başlamıştır. Günlük planda anneye kazandırılması hedeflenen öğretim stratejileri ve bu stratejileri açıklayan bilgi notları yer almaktadır. Her bir öğretim stratejisi ve bilgi notları ETEÇOM'un uygulama kılavuzunda yer alan "Planlama ve İzleme Formu"ndan yararlanılarak belirlenmiştir. Örnek günlük plan Ek-6'da, örnek planlama ve izleme formu da Ek-7'de yer almaktadır. Anneye bu planlar açıklanırken, anne-çocuk ve uygulamacı araştırmanın yürütüldüğü odada, halıda oturmaktadır. Önlerinde çocuğun gelişimi için hazırlanmış oyuncaklar yer almaktadır.

3- Günlük Planın Uygulanması

Bu aşamada, uygulamacı anneye açıkladığı stratejileri, nasıl uygulayabileceğini göstermek amaçlı anneye model olmakta ve rehberlik etmektedir. Model olma; günlük planda yer alan stratejiyi, annenin daha iyi anlamasını sağlamak amaçlı uygulamacı sergilemektedir. Uygulamacı serbest oyun etkinliklerinde çocukla etkileşimde bulunarak anneye model olmuştur. Rehberlik etme sürecinde ise, uygulamacının yaptığı örnek uygulamaya benzer bir uygulamayı annenin gerçekleştirmesi istenmiştir. Annenin çocuğuyla gerçekleştirdiği öğretim oturumu esnasında, karşılaştığı sorunları ya da stratejiyi eksik uygulaması durumunda uygulamacı anneye rehberlik etmiştir.

4- Ev Ödevinin Hazırlanması

Uygulamacı ve anne-çocuk ile gerçekleştirilen öğretim oturumunda model olunan ve rehberlik edilen stratejilerin, annenin çocuğu ile zaman geçirdiği ortam ve zamanlarda bu stratejileri nasıl gerçekleştireceğine ilişkin Ev Ödevi Planı (EÖP) hazırlanmıştır (Örnek EÖP, Ek-8'de yer almaktadır). Bu süreçte, uygulamacı anne ile birlikte bu öğretim oturumunu günlük rutinlerde nasıl uygulayabileceklerine karar vermişlerdir. Annenin bu EÖP'yi bir sonraki öğretim oturumuna kadar hergün fırsat yaratabildiği her an uygulaması istenmiştir. Bir sonraki öğretim oturumunda, anne ile birlikte bir önceki uygulama oturumuna ilişkin değerlendirme yapılmış ve ortaya çıkmış ya da çıkacak olası problemlerin bir daha yaşanmaması için annelere rehber olunmuştur. Aşağıdaki Tablo 2'de katılımcılara toplam

uygulanan yanıtlayıcı etkileşim strateji, bilgi notlarının sayıları ve uygulama süresi yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcılara Uygulanan ETEÇOM Yanıtlayıcı Etkileşim Stratejileri, ETEÇOM Bilgi Notları Toplam Sayıları ve Toplam Uygulama Süresi

ETEÇOM Programı Uygulaması	1.Katılımcı	2.Katılımcı	3.Katılımcı
Yanıtlayıcı Etkileşim Strateji	40	39	40
Bilgi Notu	34	36	36
Uygulama Süresi	3ay 2 hafta	3ay 1 hafta	3ay

ETEÇOM Programı'nın aşamaları ve öğretim oturumları sırasında, uygulamacı oturumlarında çocuğun ve ailenin bireysel özelliklerine uygun olarak stratejiler seçebilmektedir (Mahoney ve MacDonald, 2007). Dolayısıyla program, çocuk ve ailelerin bireysel özellikleri ve gereksinimlerine göre plan yapmaya izin veren yapıda esnek bir programdır (Mahoney ve MacDonald, 2007). ETEÇOM Programı'nın standart uygulama basamaklarının yanı sıra bu araştırmada, katılımcıların özelliklerine göre ve ETEÇOM Programı'nın esnek yapısına bağlı olarak araştırmacı bazı uyarlamalar yapmıştır. Günlük planın hazırlanması, günlük planın anneye açıklanması ve ev ödevlerinin verilmesi aşamalarında programın standart yapısı korunmuş bilgi notlarının ve stratejilerin sunulması aşamalarında araştırmacı bazı uyarlamalara yer vermiştir. Stratejilerin sunulması aşamasında, ETEÇOM temel davranış seçici ve ETEÇOM temel davranış profili kullanılmamıştır. Araştırmanın temel amacının OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerini desteklemek olması bağlamında her katılımcı anne-çocuk çiftinin bireysel farklılıkları ve gereksinimlerine bağlı olarak seçimler yapılmıştır. Aynı zamanda stratejiler ailelere gösterildikçe yeni bir stratejiye geçildiği zaman annelerin ve çocukların tam olarak stratejiyi benimseyip uygulayabilmesi için uygulama aşamasında aralarda o zamana kadar verilen tüm stratejilerin ve bilgi notlarının tekrarı niteliğinde genel tekrarlara da yer verilmiştir. Tablo 3,4,5'te çocukların deney sürecinde, oturumlar, oturumlarda yer verilen öğretimsel strateji, bilgi notu sayıları, oturumlarda yer verilen temel davranışlar ve hangi gelişim alanını içerdiği bilgisine yer verilmektedir.

Tablo 3. Birinci Katılımcı Çocuğa Uygulanan Yanıtlayıcı Etkileşim Strateji Sayısı/Gelişim Alanları

Birinci Katılımcı				
Oturum	Yanıtlayıcı Etkileşim Strateji Sayısı	Bilgi Notu Sayısı	Temel Davranış	Gelişim Alanı
1	2	2	Sosyal Oyun	Bilişsel
2	2	1	Sosyal Oyun	Bilişsel
3	2	2	Sosyal Oyun	Bilişsel
4	Genel Tekrar			
5	2	2	Etkileşim Başlatma	Bilişsel
6	2	1	Ortak Dikkat	İletişim
7	1	1	Araştırma	Bilişsel
8	2	1	Pratik Yapmak	Bilişsel
9	2	1	Pratik Yapmak	Bilişsel
10	Genel Tekrar			
11	2	2	Problem Çözme	Bilişsel
12	1	1	Amaçlı İletişim	İletişim
13	2	2	İşbirliği Yapma	Sosyal-Duygusal
14	2	2	Güven	Sosyal-Duygusal
15	2	2	Karşılıklı Konuşma/Sohbet	İletişim
16	2	1	Kendine Güven	Sosyal-Duygusal
17	1	1	Karşılıklı Konuşma/Sohbet	İletişim
18	1	1	Ortak Dikkat	İletişim
19	2	2	Etkinliğe Katılım	İletişim
20	2	2	Kendine Güven	Sosyal-Duygusal
21	2	2	Ortak Etkinlik	İletişim
22	2	2	Empati Kurma	Sosyal Duygusal
23	2	2	İşbirliği Yapma	Sosyal Duygusal
24	2	1	Kontrol Etme	Sosyal Duygusal

Tablo 4. İkinci Katılımcı Çocuğa Uygulanan Yanıtlayıcı Etkileşim Strateji Sayısı/Gelişim Alanları

İkinci Katılımcı				
Oturum	Yanıtlayıcı Etkileşim Strateji Sayısı	Bilgi Notu Sayısı	Temel Davranış	Gelişim Alanı
1	2	2	Sosyal Oyun	Bilişsel
2	2	1	Sosyal Oyun	Bilişsel
3	1	2	Sosyal Oyun	Bilişsel
4	2	2	Etkileşim Başlatma	Bilişsel
5	2	2	Etkileşim Başlatma	Bilişsel
6	Genel Tekrar			
7	1	1	Etkinliğe Katılım	İletişim
8	2	1	Pratik Yapmak	Bilişsel
9	2	2	Problem Çözme	Bilişsel
10	1	1	Ortak Dikkat	İletişim
11	1	1	Ortak Etkinlik	İletişim
12	2	2	Güven	Sosyal-Duygusal
13	2	2	Karşılıklı Konuşma/ Sohbet	İletişim
14	2	1	Karşılıklı Konuşma/ Sohbet	İletişim
15	2	2	Amaçlı İletişim	İletişim
16	2	1	Amaçlı İletişim	İletişim
17	2	2	Seslendirme	İletişim
18	2	2	Keşif	Bilişsel
19	Genel Tekrar			
20	2	2	Empati Kurma	Sosyal Duygusal
21	2	2	İşbirliği Yapma	Sosyal Duygusal
22	2	2	Seslendirme	İletişim
23	2	2	Kontrol Etme	Sosyal Duygusal
24	1	1	Ortak Dikkat	İletişim

Tablo 5. Üçüncü Katılımcı Çocuğa Uygulanan Yanıtlayıcı Etkileşim Strateji Sayısı/Gelişim Alanları

Üçüncü Katılımcı				
Oturum	Yanıtlayıcı Etkileşim Strateji Sayısı	Bilgi Notu Sayısı	Temel Davranış	Gelişim Alanı
1	2	2	Sosyal Oyun	Bilişsel
2	2	1	Sosyal Oyun	Bilişsel
3	1	1	Sosyal Oyun	Bilişsel
4	2	2	Etkileşim Başlatma	Bilişsel
5	Genel Tekrar			
6	1	1	Pratik Yapmak	Bilişsel
7	2	2	Güven	Sosyal-Duygusal
8	2	2	Ortak Dikkat	İletişim
9	2	2	Problem Çözme	Bilişsel
10	2	2	Etkinliğe Katılım	İletişim
11	2	2	Amaçlı İletişim	İletişim
12	1	1	Amaçlı İletişim	İletişim
13	2	2	Etkileşim Başlatma	Bilişsel
14	2	2	Karşılıklı Konuşma/Sohbet	İletişim
15	2	1	Ortak Dikkat	İletişim
16	2	2	İşbirliği Yapma	Sosyal-Duygusal
17	2	2	Seslendirme	İletişim
18	Genel Tekrar			
19	2	2	Araştırma	Bilişsel
20	2	1	Güven	Sosyal-Duygusal
21	2	1	İşbirliği Yapma	Sosyal-Duygusal
22	1	1	Ortak Dikkat	İletişim
23	2	2	Empati Kurma	Sosyal-Duygusal
24	2	2	Kontrol Etme	Sosyal-Duygusal

7.2.3.ETEÇOM Sonu Değerlendirme

Araştırmada ETEÇOM uygulanması bittikten sonra her bir çocuk için, çocukların sosyal etkileşim becerileri düzeylerini belirlemek için öğretim sonu değerlendirmesi yapılmıştır ve ayrıca öğretim öncesinde uygulanan ölçü araçları farklı günlerde tekrar kullanılmıştır. Anne çocuk ikilisinden, gelişimsel dönemlerine uygun olarak düzenlenmiş oyuncaklarla 10 ile 20 dakika süresince oyun oynamaları istenmiş ve oyun video kaydına alınmıştır. Annelerden, her zaman nasıl oynuyorlarsa, çocukları ile yine aynı şekilde oynamaları istenilmiştir. Bu oyun çekiminin sonunda ÇDDÖ-TV ve EDDÖ-TV tekrar kodlanmıştır. GOBTÖ-2-TV, ailelerden bilgi alınarak, GEÇDA standart materyal seti kullanılarak ve gerekli yerlerde anneye sorularak öğretim sonunda tekrar uygulanmıştır.

7.2.4.İzleme

Araştırmada ETEÇOM uygulanması bittikten iki ay sonra her bir çocuk için, çocukların sosyal etkileşim becerileri düzeylerini ve annelerin etkileşim davranışlarını belirlemek için anne ve çocuk çiftlerine izleme değerlendirmesine yer verilmiştir. İzleme değerlendirmesi öğretim öncesinde olduğu gibi anne ve çocuğun kendi evlerinde beş gün süresince 10-20 dakikalık oyun etkinliği gerçekleştirmeleri istenmiş ve kamera kaydı alınarak toplanmıştır. Bu oyun çekiminin sonunda, gözlem kayıtları, ÇDDÖ-TV ve EDDÖ-TV tekrar kodlanmıştır.

8. Verilerin Toplanması ve Kodlanması

Araştırmada verilerin toplanılmasında, uygulanan programın OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkisi gözlem verilerinin toplanması ve kodlanmasına yer verilerek gerçekleştirilmiştir.

OSB'li çocukların temel davranışları, genel gelişim düzeyleri ve otistik bozukluk sergileme düzeyleri üzerindeki etkileri öntest-sontest ölçek uygulamaları ile gerçekleştirilmiştir. OSB'li çocukların annelerinin etkileşim davranışları programın başında ve sonunda ölçekler ile toplanmıştır. Ayrıca annelerin ETEÇOM Programı hakkındaki görüşleri sosyal geçerlilik görüşme formu ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

8.1.Gözlem Kayıtlarının Kodlanması

Bu araştırmanın temel bağımlı değişkeni olan OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerinin tanımlanmasında alan yazının incelenmesi sonucunda bu çalışmada, OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri üç alt kategoride gözlemlenmiştir: 1) Etkileşimi başlatma, 2) Etkileşime yanıt verme, 3) Etkileşimi sürdürme davranışlardır. Çocukların sosyal etkileşim becerilerine yönelik veriler, video yoklamalarının analiz edilmesi yoluyla ölçülmüştür (sosyal etkileşim beceri tanım ve davranış örneği formu Ek-9'da yer almaktadır). Haftada iki gün 10'ar dakika araştırmacı tarafından, çocukların anneleri ile sosyal etkileşim becerileri kaydedilmiştir. Çocukların sosyal etkileşim becerileri arttırılmak istenen bir davranış olduğu için, eğitim oturumları boyunca çocukların davranışları kısmi aralık kaydı kullanılarak kaydedilmiştir. Kısmi aralık kaydında, 10 dakikalık gözlem süresi, 10 saniyelik zaman aralıklarına bölünmüş, gözlem yapılacak davranışın bu zaman aralığı içinde var olup olmamasına bakılmıştır (Kısmi aralık kayıt formu örneği Ek-10'da yer almaktadır). Gözlemlenen davranış bölünmüş olan 10 saniyelik zaman aralıkları içinde davranışı gerçekleşirse (davranışı 10 saniyelik zaman aralığı içinde bir defa sergilediğinde de) "+" gerçekleşmezse (10 saniyelik zaman aralığı içinde hiç bir şekilde davranışı sergilemezse) "-" olarak kabul edilmiştir. Çocukların sosyal etkileşim beceri yüzdesini hesaplarken; Davranışın olduğu aralık sayısı/Toplam aralık sayısı X 100 formülü kullanılmıştır.

8.2.Öntest- Sontest Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Öntest Verilerin Toplanması. Öntest verileri uygulamaya geçmeden önceki hafta toplanmıştır. Anne ve çocuğun uygulama öncesi etkileşim davranışlarını belirlemek için anne-çocuk etkileşimleri video kaydına alınmıştır. Uygulama odasında anne-çocuk arasında serbest oyun bağlamında sağlanan gelişimsel oyuncaklar ile etkileşimleri (yaklaşık 10-20 dakika) kaydedilmiştir. Çocukların temel davranışları (ÇDDÖ-TV) bu oyun bağlamı çerçevesinde bu ölçeğin kullanım eğitimini alan bu araştırmanın uygulamacısı tarafından kodlanmıştır.

Çocuğun gelişimsel alanlarına ilişkin değerlendirme aracı (GEÇDA), bu araca ilişkin uygulama sertifikası bulunan bir uzman tarafından uygulanmıştır.

OSB'li çocukların, otistik bozukluk sergileme düzeylerini belirlemek amacıyla müdahale öncesi annelere sorularak doldurulan GOBTÖ-TV-2 uygulanmıştır. Bu ölçeğin kullanım eğitimini alan ve sertifikası bulunan bu araştırmanın uygulamacısı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Uygulama odasında anne-çocuk arasında serbest oyun bağlamında sağlanan gelişimsel oyuncaklar ile etkileşimleri (yaklaşık 10-20 dakika) kaydedilmiştir. Annenin etkileşim davranışları (EDDÖ-TV) bu oyun bağlamı çerçevesinde bu ölçeğin kullanım eğitimini alan bu araştırmanın uygulamacısı tarafından kodlanmıştır.

Sontest Verilerinin Toplanması. Sontest verileri uygulama bittikten sonraki hafta toplanmıştır. Anne ve çocuğun uygulama sonrası etkileşim davranışlarını ve çocukların temel davranışlarını belirlemek için anne-çocuk etkileşimleri video kaydına alınmıştır. Uygulama odasında anne-çocuk arasında serbest oyun bağlamında sağlanan gelişimsel oyuncaklar ile etkileşimleri 10-20 dakika süresince kaydedilmiştir. ÇDDÖ-TV/EDDÖ-TV bu oyun bağlamı çerçevesinde kodlanmıştır.

Çocuğun gelişimsel alanlarına ilişkin değerlendirme aracı (GEÇDA) bu araca ilişkin uygulama sertifikası bulunan bir uzman tarafından uygulanmıştır.

OSB'li çocukların, otistik bozukluk sergileme düzeylerini belirlemek amacıyla müdahale sonrası annelere sorularak GOBTÖ-TV-2 uygulanmıştır. Bu ölçeğin kullanım eğitimini alan ve sertifikası bulunan bu araştırmanın uygulamacısı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Son olarak, uygulama sonrası katılımcı annelerle ETEÇOM'a ilişkin yarı-yapılandırılmış sosyal geçerlilik görüşme formu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında sorular doğrudan sorulmuş, annelerin verdiği yanıtlar çok kısa olduğu zaman ya da sorulan sorulardan uzaklaşan cevaplar geldiği zaman ek sorularla ya da sorulan soruya dikkat çekmek amacıyla soru tekrarlanarak "Biraz daha açıklar mısınız?" gibi ifadeler kullanarak görüşme yürütülmüştür. Bu görüşmeler sırasında katılımcılara görüşmenin video/ses kaydının yapılacağı, video/ses kayıtlarının sadece araştırmacı tarafından izleneceği, annelerin bilgilerinin ve isimlerinin araştırmada gizli tutulacağı bilgileri verilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 60 ile 90 dakika sürmüştür.

9. Güvenirlik Verileri

Çalışmada uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlilik belirlenmiştir.

9.1.Uygulama Güvenirliliği

Bu araştırmada ETEÇOM'un uygulama oturumlarının araştırmacı tarafından doğru şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği, hazırlanan form üzerinden hesaplanmıştır. Bu form oluşturulurken

planlarda bilgilendirme oturumu için nelerin yapılacağı, olumlu ilişkilerin oluşturulması ve oturumların gözden geçirilmesi, amaç ve gerekçe, öğretim stratejilerin gösterilmesi ve uygulanması ve aile ev ödevi planı yer almaktadır (Uygulama güvenilirliği formu Ek-11'de yer almaktadır). Araştırmacı her oturumda izleyeceği adımları kontrol listesi haline getirerek oturum sırasında kontrol listesine bakarak kendisine rehber olarak kullanmış ve oturum sonunda aşamalara uygun olarak uygulama yapıp yapmadığını kontrol etmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listesi uygulama güvenilirliği formu olarak kullanılmıştır. Anne-çocuk ikilisi ile yapılan uygulama oturumlarının videoları Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olan aynı zamanda doktora eğitimini alan ikinci bir gözlemciye verilerek izlemesi ve uygulama basamaklarını işaretlemesi istenmiştir. Başlama düzeyi oturumları, öğretim uygulama oturumları, öğretim sonu değerlendirme ve izleme oturumlarının her birinden örnekler içerecek şekilde tüm uygulamaların en az %30'unu karşılayacak sayıda (30) videolar ve kayıt formları verilerek bu kayıt formlarını kendisine verilen videoları izleyerek doldurması istenmiştir. Araştırmacının gerçekleştirdiği ve gerçekleştiremediği aile eğitim programı uygulama aşamalarını kontrol listesinde yer alan uygun, uygun değil ve açıklama sütunlarına işaretlemesi istenmiştir. Uygulama güvenilirliği gözlenen uygulamacı davranışının planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması yolu ile hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Uygulama güvenilirliği, başlama düzeyi için % 100, öğretim oturumları için %100, izleme için %100 olarak belirlenmiştir.

9.2.Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması

9.2.1.Çocuklardan Elde Edilen Gözlem Verilerin Gözlemciler Arası Güvenirliğinin Belirlenmesi

Doğrudan çocukların sosyal etkileşim becerilerini ölçümlemeye dayalı verilerle ilgili gözlemciler arası güvenilirlik verileri hesaplanmıştır. Bu çalışmada araştırmaya katılan üç çocuk için toplam 107 oturum gözlem verisi toplanmıştır. Elde edilen verilerin %30'u seçkisiz atama ile seçilerek Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktora eğitimi alan bir uzman olan ikinci bir gözlemci tarafından kodlanmıştır. Birinci çocuk için, yapılan gözlem verilerinden seçkisiz atama ile belirlenen; bir tane başlama düzeyi gözlem verisi, yedi tane uygulama gözlem verisi, iki tane izleme gözlem verisi, ikinci çocuk için; iki tane başlama düzeyi gözlem verisi, yedi tane uygulama gözlem verisi, iki tane izleme gözlem verisi, üçüncü

çocuk için; üç tane başlama düzeyi gözlem verisi, yedi tane uygulama gözlem verisi, iki tane izleme gözlem verisi olmak üzere üç çocuk için toplam otuzüç tane gözlem verisi ikinci gözlemciye verilmiştir. İkinci gözlemci tarafından otuzüç gözlem verisi izlenerek, kısmi aralık kayıt formuna kodlanmıştır. İkinci gözlemci ile ilk olarak araştırmanın bağımlı değişkeninin kodlanması hakkında bir ön çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, araştırmanın katılımcıları dışında farklı anne-çocuk ikilisinden toplanan, ikinci gözlemci ile birlikte seçkisiz atama ile belirlenen bir gözlem verisini izleyerek kodlama yapılmıştır. İkinci gözlemcinin kodlama ile ilgili soruları cevaplanmış, kodlama kriterlerini açık bir şekilde ifade edilmiştir. Daha sonra araştırmacı, seçkisiz atama ile belirlenen bir veriyi kodlarken ikinci gözlemciyi izlemiştir. Araştırmacı ve gözlemci birbirlerinden bağımsız olarak gözlem verilerini kodlamışlardır. En az üç gözlem verisinde art arda %80 tutarlılık oranına erişinceye kadar kodlama süreci devam etmiştir. Gözlemci bağımsız olarak kodlama yapabilir duruma geldiğinde, verilerin %30'unu ikinci gözlemci kodlamıştır.

Gözlemciler arası güvenilirlik; Görüş birliği/ Görüş birliği +Görüş ayrılığı X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Birinci çocuğun seçkisiz atama ile seçilmiş 10 tane gözlem verisi için en az %81 en fazla %85 olmak üzere ortalama %83, ikinci çocuğun seçkisiz atama ile seçilmiş 11 tane gözlem verisi için en az %83 en fazla %92 olmak üzere ortalama %87,5, üçüncü çocuğun seçkisiz atama ile seçilmiş 12 tane gözlem verisi için en az %84 en fazla %92 olmak üzere ortalama %88 düzeyinde gözlemciler arası güvenilirlik bulunmuştur. Seçkisiz atama ile %30'u seçilen tüm verilerin, gözlemciler arası güvenilirliği ortalaması %86 düzeyinde hesaplanmıştır.

9.2.2.Öntest-Sontest Etkileşim Kayıtlarının Gözlemciler Arası Güvenirliğinin Belirlenmesi

Çocukların temel davranışları ve annelerin etkileşim davranışlarını belirlemek amaçlı serbest oyun etkinliği sırasında video kaydı alınmış olan 10-20 dakikalık anne-çocuk etkileşimine ilişkin öntest ve sontest video kayıtları (ortalama; 15 dakika), ÇDDÖ-TV ve EDDÖ-TV'nin Türkçe versiyonları kullanılarak, iki bağımsız gözlemci tarafından kodlanmıştır. Anne-çocuk etkileşim kayıtlarının kodlanmasına geçilmeden önce EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV'ye ilişkin kodlayıcılar eğitim sürecinden geçmişlerdir. Araştırmada, birinci kodlayıcı EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV ölçeğine ilişkin eğitim almış ve edindiği deneyim doğrultusunda ikinci kodlayıcıya ÇDDÖ-TV ve EDDÖ-TV'nin kodlanmasına ilişkin eğitim vermiştir. Videoların

analizinde, araştırmacının kendisi birinci kodlayıcı, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olan halen aynı programda doktora yapan doktora öğrencisi ikinci kodlayıcı olmuştur. Bu eğitim süresince, çalışmaya dahil edilmeyen anneler ve farklı yetersizliklere sahip çocukların etkileşimlerine ait videolar kullanılmıştır. ÇDDÖ-TV ve EDDÖ-TV'nin eğitim sürecinde kodlayıcılar arasında en az %80 görüş birliği sağlandıktan sonra, gözlemciler arası güvenilirlik analizleri için araştırmacı ve diğer gözlemci uygulama sürecince anne katılımcılardan elde edilen toplam 9, çocuk katılımcılardan toplanan toplam 9, genel toplam 18 video kayıtlarını eşzamanlı olarak izlemiş ve aynı anda ÇDDÖ-TV ve EDDÖ-TV'ye işaretleme yapmışlardır. Birinci kodlayıcı (araştırmacı) kayıtların tümünü kodlamaya başlarken, ikinci kodlayıcı kayıtların % 30'unu kodlamıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik " $\text{Görüş birliği} / \text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı} \times 100$ " formülü (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) ile analiz edilmiştir. ÇDDÖ-TV ve EDDÖ-TV'nin çalışmalarında olduğu gibi görüş birliğinin % 80'in altında olduğu durumlarda kayıtlar iki kodlayıcı tarafından tekrar izlendikten sonra uzlaşılabilen bu maddeler üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Bağımsız iki kodlayıcı tarafından üzerinde uzlaşmaya varılan ÇDDÖ-TV'ye ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik en az %84 en fazla %92 olmak üzere ortalama %88, EDDÖ-TV'ye ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik sonucu da en az %81 en fazla %87 olmak üzere ortalama %84 olarak belirlenmiştir.

9.2.3.ETEÇOM'a İlişkin Sosyal Geçerlik Görüşme Kayıtlarının Gözlemciler Arası Güvenirliğinin Belirlenmesi

Anne katılımcılarla yapılmış olan ETEÇOM Programı'na yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeye ilişkin ses kayıtlarının yazılı dökümleri araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra, araştırmacı ve bir uzman tarafından bu dökümlerin tamamı betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.Yapılan kodlamalara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği ' $\text{Güvenirlik} = [\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})] \times 100$ ' formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Annelerin ETEÇOM Programı'na ilişkin görüşleri, araştırmacı ve uzman tarafından çıkan betimsel analiz sonucu gözlemciler arası güvenilirliğin değeri %100 bulunmuştur.

10. Verilerin Analizi

Tek denekli deneysel desenler ile yapılan araştırmalarda verilerin analizi, sonuçların grafikte gösterilip, grafiğin görsel olarak yorumlanması yoluyla yapılır (Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada, tek denekli desenlerinden denekler arası çoklu başlama deseni kullanılarak grafikte gösterilen verilerin görsel olarak analizi yapılmıştır.

Birinci araştırma sorusu için çocukların etkileşim becerilerinin analizinde uygulama öncesi, sırası ve sonrası gözlem verileri, çoklu başlama desenine uygun çizgi grafiği ile gösterilmiştir. Araştırma sorularından ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci için kullanılan ÇDDÖ-TV, GEÇDA, GOBTÖ2-TV, EDDÖ-TV ölçeklerden elde edilen öntest-sontest verileri sütun grafiği (bar grafiği) ile gösterilmiş ve betimsel analizi yapılmıştır.

Altıncı araştırma sorusu için ise sosyal geçerlilik verileri, annelerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin betimsel analizi yapılarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu başlama desenine yer verilerek ETEÇOM Programı'nın ocuk katılımcıların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği incelenmiştir.

Aynı zamanda araştırmada anne katılımcı ve ocuk katılımcılar için oluşturulan alt amaçlarla ilişkili olarak kullanılan ölçeklerle bağlantılı (EDDÖ-TV, ÇDDÖ-TV, GOBTÖ2-TV ve GEDA) ntest sontest verilere, sosyal geçerlilik verisi için de, katılımcı annelerle yarı yapılandırılmış görüşmelere yer verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla ocuk katılımcıların;

- Sosyal etkileşim becerileri düzeyleri,
- Temel davranış becerileri düzeyleri,
- ocuk katılımcıların genel gelişim düzeyleri,
- ocuk katılımcıların OSB sergileme düzeylerine yer verilmiştir.

Anne katılımcıların;

- Etkileşim davranışlarının bulguları ve yorumlarına yer verilmiştir.
- Ayrıca sosyal geçerlilik için annelerin görüşlerinden hareketle ETEÇOM'un kullanımına ilişkin bulgularda yer almaktadır.

1. ETEÇOM'un Otizm Spektrum Bozukluğu Sergileyen Çocukların Sosyal Etkileşim Becerilerine Etkisine Yönelik Gözlem Verilerinin Bulguları ve Yorumları

Araştırmanın birinci ve temel amacında, ETEÇOM Programı'nın OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerine (etkileşim başlatma, etkileşime yanıt verme, etkileşimi sürdürme) yönelik bir etkisinin olup olmadığını saptama amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak her bir çocuğun sosyal etkileşim becerilerinin bulguları Grafik 1'de gösterilmiştir. Aşağıdaki Tablo 6'da üç katılımcı çocuğun, başlama, uygulama ve izleme evrelerindeki sosyal etkileşim beceri yüzdeleri yer almaktadır.

Tablo 6. Üç Katılımcı Çocuğun Başlama, Uygulama ve İzleme Evrelerindeki Sosyal Etkileşim Beceri Yüzdeleri

Katılımcı	Davranış	Başlama Düzeyi	Uygulama	İzleme
1.Çocuk	Sosyal etkileşim becerisinin yüzdeliği	%31	%85	%87
2.Çocuk	Sosyal etkileşim becerisinin yüzdeliği	%10	%73	%78
3.Çocuk	Sosyal etkileşim becerisinin yüzdeliği	%19	%65	%76

Birinci Katılımcının Sosyal Etkileşim Becerilerinin Gözlem Verileri Bulguları

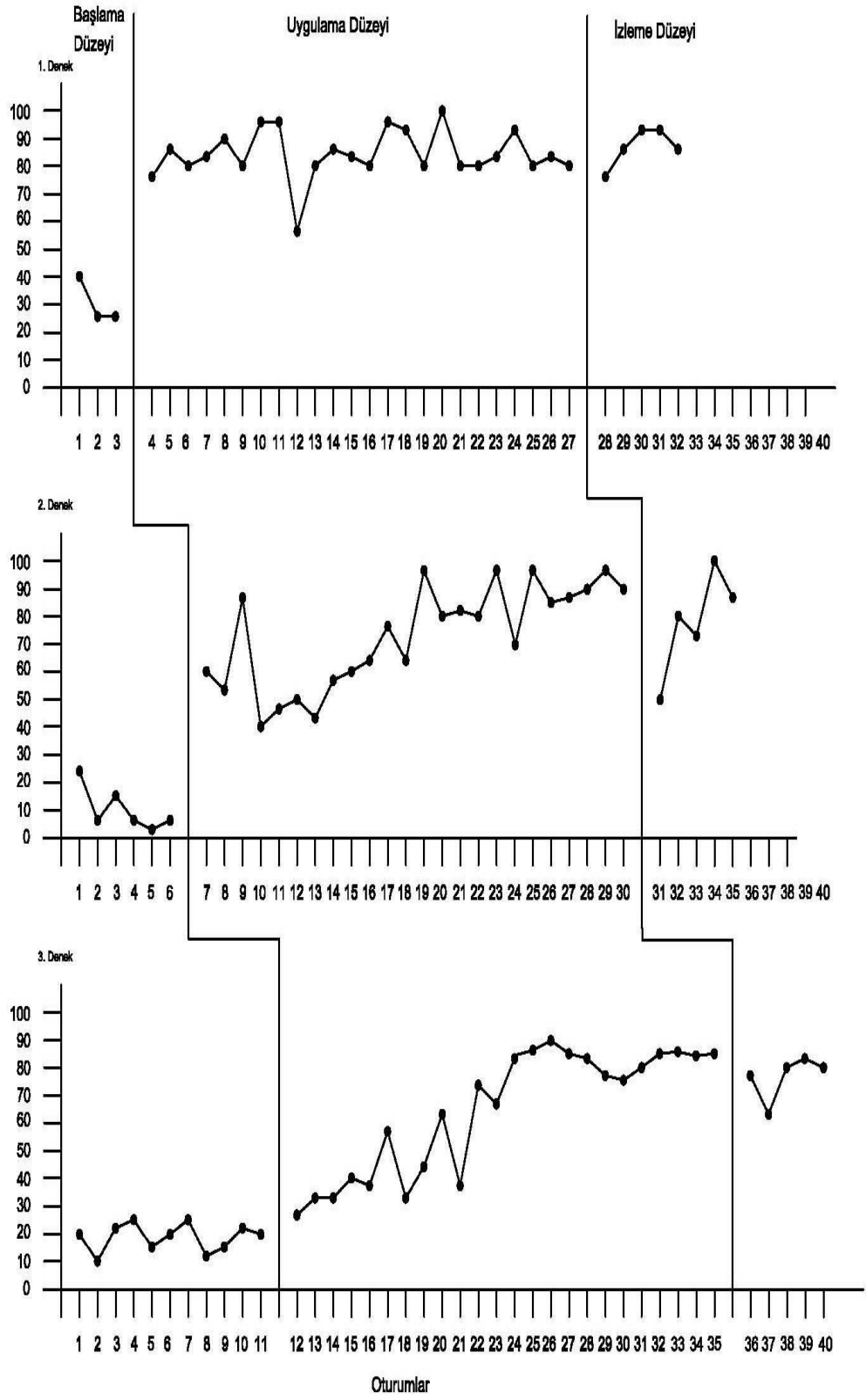
Birinci katılımcının sosyal etkileşim becerilerinin kaydedildiği ETEÇOM Programı'nın uygulanmasının öncesi, başlama düzeyi verileri üç gün süre ile toplanmıştır. Başlama düzeyinde birinci katılımcının annesiyle serbest oyun ortamında sergilediği sosyal etkileşim beceri yüzdesi 27 ila 40 arasında değişmiş olup, sosyal etkileşim beceri ortalaması %31 düzeyindedir. Grafik 1'de görüldüğü gibi birinci katılımcı çocuğun serbest oyun bağlamı içerisinde annesiyle girdiği sosyal etkileşim becerisinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Birinci katılımcının ETEÇOM Programı uygulanmaya başlanıldığında ilk oturumdan itibaren sosyal etkileşim becerilerinin arttığı gözlenmiştir. Başlama düzeyinin son oturumunda birinci katılımcının sergilediği sosyal etkileşim becerilerinin yüzdesi %27 iken uygulama başladıktan sonra birinci oturumda %77, ikinci oturumda %87, üçüncü oturumda %80, beşinci oturumda %90'a yükselmiştir. Uygulamanın 9. oturumunda birinci katılımcının sosyal etkileşim beceri yüzdesi %57'lere düşmüş ancak sonraki oturumlarda yine yükselme görülmüştür. İlk oturumlarda ani bir yükseliş eğilimi yakalanırken uygulama süresince, 9.oturumda veri eğiminde ani düşüşler gözlemlenmiş ancak ani düşüşlerdeki ortalamanın başlama düzeyinden

%30 oranında farklılaştığı görülmüştür. Birinci katılımcının uygulama düzeyinde sosyal etkileşim beceri yüzde ortalaması %85 düzeyindedir (en düşük %57 ile en yüksek %97). Grafik 1'de görüldüğü gibi birinci katılımcının uygulama oturumları sonrasında annesiyle girdiği sosyal etkileşimi başlatma, etkileşime yanıt verme ve etkileşimi sürdürme davranışlarında çok büyük bir oranla artışın olduğu gözlenmiştir (sosyal etkileşim becerilerinde ortalama 2,70 kat artış sergilenmiştir).

Birinci katılımcı ile uygulama bittikten iki ay sonra beş oturum izleme verisi toplanmıştır. Birinci katılımcının izlemenin birinci oturumundaki, sosyal etkileşim veri düzeyinin, uygulamadaki ilk oturumun verisiyle aynı düzeyde olduğu gözlenmekle birlikte (%77), diğer dört oturumda bu oran yükselmiştir (%87, %93, %93, %87). Birinci katılımcının uygulama düzeyinde sosyal etkileşim beceri yüzdesi ortalama %85 düzeyinde iken izleme sürecindeki sosyal etkileşim becerilerinin yüzdesi, %87 olarak gerçekleşmiştir (ranji, %77 ile %93). Grafik 1'de görüldüğü gibi birinci katılımcı çocuğun uygulamadan iki ay sonra kazandığı sosyal etkileşim becerilerini artırarak koruduğu hatta sosyal etkileşim becerilerinin yüzdesinin uygulama oturumundan yüksek düzeyde olduğu dikkat çekicidir.

Sosyal Etkileşim Davranış Yüzdesi



Grafik: Çocuk Katılımcıların Sosyal Etkileşim Davranışları

İkinci Katılımcının Sosyal Etkileşim Becerilerinin Gözlem Verileri Bulguları

İkinci katılımcının sosyal etkileşim becerilerinin kaydedildiği ETEÇOM Programı'nın uygulanmasının öncesi başlama düzeyi verileri altı gün süre ile toplanmıştır. Başlama düzeyinde ikinci katılımcının annesiyle serbest oyun ortamında sergilediği sosyal etkileşim beceri yüzdesi 3 ila 23 arasında değişmiş, sosyal etkileşim beceri ortalaması %10 düzeyinde gerçekleşmiştir. Grafik 1'de görülebileceği gibi ikinci katılımcı çocuğun serbest oyun bağlamı içerisinde annesiyle girdiği sosyal etkileşim becerisinin çok düşük düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

İkinci katılımcının ETEÇOM Programı uygulanmaya başlanıldığında, ilk oturumdan itibaren sosyal etkileşim becerilerinin arttığı gözlenmiştir. Başlama düzeyinin son oturumunda ikinci katılımcının sergilediği sosyal etkileşim becerilerinin yüzdesi %7 iken uygulama başladıktan sonra birinci oturumda %60, ikinci oturumda %53, üçüncü oturumda %86'lara yükselmiştir. Uygulamanın 4. oturumunda ikinci katılımcının sosyal etkileşim beceri yüzdesi %40'lara düşmüş sonraki oturumlarda yine yükselme görülmüştür. İlk oturumlarda ani bir yükseliş eğitimi yakalanırken, 4.oturumda veri eğiminde ani düşüşler gözlemlenmiş ancak ani düşüşlerdeki ortalamanın dahi başlama düzeyinden %30 oranında farklılaştığı görülmüştür. Tablo 6'da görüldüğü gibi ikinci katılımcının uygulama düzeyinde en düşük %40 ile en yüksek %97 olmak üzere sosyal etkileşim beceri yüzde ortalaması %73 düzeyinde gerçekleşmiştir. Grafik 1 incelendiğinde ikinci katılımcının uygulama oturumları sonrasında annesiyle girdiği sosyal etkileşimi başlatma, etkileşime yanıt verme ve etkileşimi sürdürme davranışlarında çok büyük bir oranla artışın olduğu gözlenmiştir (sosyal etkileşim becerilerinde ortalama 7 kat artış sergilenmiştir).

İkinci katılımcı ile uygulama bittikten iki ay sonra beş oturum izleme verisi toplanmıştır. İkinci katılımcının izlemenin birinci oturumundaki veri düzeyinin, uygulamada ilk oturumun verisinden daha düşük düzeyde olduğu gözlenmekle birlikte (%50), diğer dört oturumda bu oran yükselmiştir (%80, %73, %100, %87). İkinci katılımcının uygulama düzeyinde sosyal etkileşim beceri yüzdesi, ortalama %73 düzeyinde iken izleme sürecindeki sosyal etkileşim becerilerinin yüzdesi %78 olarak gerçekleşmiştir (ranji, %50 ile %100). İkinci katılımcı çocuğun uygulamadan iki ay sonra kazandığı sosyal etkileşim becerilerini yüksek oranda artırarak koruduğu hatta sosyal etkileşim becerilerinin yüzdesinin uygulama oturumundan yüksek düzeyde olduğu dikkat çekicidir.

Üçüncü Katılımcının Sosyal Etkileşim Becerilerinin Gözlem Verileri Bulguları

Üçüncü katılımcının sosyal etkileşim becerilerinin kaydedildiği ETEÇOM Programı'nın uygulanmasının öncesi, başlama düzeyi verileri 11gün süre ile toplanmıştır. Başlama düzeyinde üçüncü katılımcının annesiyle serbest oyun ortamında sergilediği sosyal etkileşim beceri yüzdesi 10 ila 25 arasında değişmiş, sosyal etkileşim beceri ortalaması %19 düzeyinde gerçekleşmiştir. Grafik 1'de görülebileceği gibi üçüncü katılımcı çocuğun serbest oyun bağlamı içerisinde annesiyle girdiği sosyal etkileşim becerisinin birinci katılımcıdan düşük düzeyde, ikinci katılımcıdan biraz daha yüksek düzeyde ama genel olarak sosyal etkileşim becerilerinin oranının düşük olduğu görülmüştür.

Üçüncü katılımcının ETEÇOM Programı uygulanmaya başlanıldığında ilk oturumdan itibaren sosyal etkileşim becerilerinin arttığı gözlenmiştir. Ancak diğer iki katılımcıya oranla daha düşük oranda artış gerçekleşmiştir. Başlama düzeyinin son oturumunda üçüncü katılımcının sergilediği sosyal etkileşim becerilerinin yüzdesi, %20 iken uygulama başladıktan sonra birinci oturumda %27, ikinci oturumda %33, üçüncü oturumda %33 düzeyindedir. 11. oturumdan itibaren sosyal etkileşim becerilerinin yüzdesi %73'lere kadar yükselmiştir. Üçüncü katılımcının uygulama düzeyinde en düşük %27 ile en yüksek %90 olmak üzere sosyal etkileşim beceri yüzde ortalaması %65 düzeyinde gerçekleşmiştir. Üçüncü katılımcının uygulama oturumları sonrasında annesiyle girdiği sosyal etkileşimi başlatma, etkileşime yanıt verme ve etkileşimi sürdürme davranışlarında %46'lık bir oranla artışın olduğu gözlenmiştir (sosyal etkileşim becerilerinde ortalama 3,4 kat artış sergilenmiştir).

Üçüncü katılımcı ile uygulama bittikten iki ay sonra beş oturum izleme verisi toplanmıştır. Üçüncü katılımcının izleme sürecinde sosyal etkileşim becerilerinde hem kendi içinde (uygulama düzeyinden) hem de diğer iki katılımcıya oranla yüksek bir artış gerçekleşmiştir. Üçüncü katılımcının uygulama düzeyinde sosyal etkileşim beceri yüzdesi, ortalama %65 düzeyinde iken izleme sürecindeki sosyal etkileşim becerilerinin yüzdesi %76 olarak gerçekleşmiştir. Grafik 1'de görüldüğü gibi üçüncü katılımcı çocuğun uygulamadan iki ay sonra kazandığı sosyal etkileşim becerilerini yüksek oranda artırarak koruduğu dikkat çekicidir.

2. ETEÇOM'un Otizm Spektrum Bozukluğu Sergileyen Çocukların Temel Davranışlarına Etkisine Yönelik Gözlem Verilerinin Bulguları ve Yorumları

Araştırmanın ikinci amacında, ETEÇOM Programı'nın çocukların temel davranışlarına yönelik bir etkinin olup olmadığını saptama amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak her bir çocuğun temel davranışlarına yönelik ÇDDÖ-TV'nin iki alt faktöründen aldıkları puanların öntest-sontest sonuçları Tablo 7'de, her bir çocuğun temel davranışlarına yönelik ÇDDÖ-TV'nin iki alt faktörünün altında yer alan maddelerinden aldıkları puanların öntest-sontest sonuçları Grafik 2-3 ve Grafik 4'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Katılımcı Çocukların ÇDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları

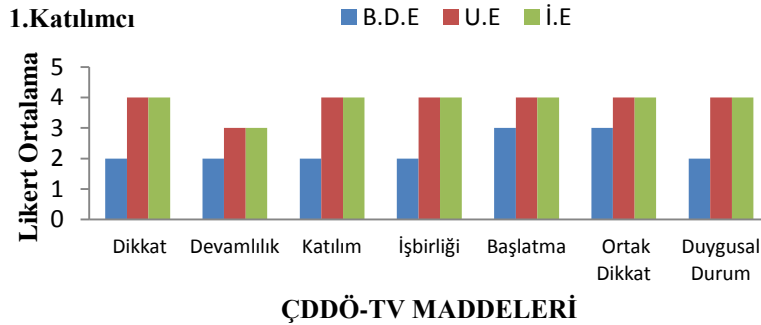
	1 Katılımcı			2. Katılımcı			3. Katılımcı			
	Ölçekten alınacak en fazla puan	Öntest Puanı	Son test Puanı	İzleme Verisi Puanı	Öntest Puanı	Son test Puanı	İzleme Verisi Puanı	Öntest Puanı	Son test Puanı	İzleme Verisi Puanı
Dikkat	20	8	15	15	6	16	16	6	16	16
Başlatma	15	8	12	12	3	11	11	4	12	12

Birinci Katılımcının Temel Davranışlarının Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları

Ebeveyn-çocuk etkileşimini, çocukların temel davranışları bakımından değerlendirmek amacıyla kullanılan ÇDDÖ-TV'nin 7 maddesi iki alt faktörde toplanmıştır. İlk alt faktör olan "dikkat"te dikkat, devamlılık, katılım ve işbirliği maddeleri bulunmaktadır. İkinci alt faktör "başlatma" da ise başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum maddeleri yer almaktadır. Anne-çocuk ikilisinin 15-20 dakikalık oyun bağlamında sergiledikleri oyunları ETEÇOM Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra ÇDDÖ-TV ile kodlanmıştır. Bu kodlamalar sonucunda birinci katılımcının ÇDDÖ-TV toplam öntest puanı 16 (ölçekten en fazla toplam 35 puan alınır) iken sontestte toplam puanı 27'ye yükselmiştir. Bu kodlamalar sonucunda birinci katılımcı çocuğun dikkat alt faktöründen toplam öntest puanı 8 (ölçekten en fazla toplam 20 puan alınır) iken sontestte puanı 15'e yükselmiştir. Birinci katılımcı çocuğun dikkat alt faktöründe önteste göre uygulamadan sonra %35'lik bir artış gözlenmiştir. Birinci katılımcı çocuğun programdan önceki kodlamasında 5'li likert tipi olan ölçekten dikkat, devamlılık, katılım ve işbirliği maddelerinden 2 (düşük) puan almıştır. Bu puan ölçeğin puanlama el kitabına göre düşük olarak betimlenmektedir. Çocuğun annesi ile oyun oynaması sırasında dikkati, devamlılığı, oyuna katılımı ve oyun içerisinde işbirliği düşükken, ETEÇOM

Programı uygulandıktan sonraki oyun bağlamında dikkat, katılım ve işbirliği maddelerinden aldığı puan 4'e (yüksek), devamlılık maddesinden aldığı puan 3'e (orta) yükselmiştir. Grafik 2'de de görüldüğü gibi çocuğun annesi ile oyun oynaması sırasında dikkati, devamlılığı, oyuna katılımı ve oyun içerisinde işbirliği davranışlarında artış olmuştur.

Birinci katılımcı çocuğun ÇDDÖ-TV'nin ikinci alt faktörü olan başlatmadan toplam öntest puanı 8 (ölçekten en fazla toplam 15 puan alınır) iken sontestte puanı 12'ye yükselmiştir. Birinci katılımcı çocuğun başlatma alt faktöründe önteste göre uygulamadan sonra %27'lik bir artış gözlenmiştir. Birinci katılımcı çocuğun programdan önceki kodlamasında 5'li likert tipi olan ölçekten başlatma, ortak dikkat maddelerinden 3 (orta) puan, duygusal durum maddesinden 2 puan (düşük) almıştır. Birinci katılımcı çocuğun ETEÇOM Programı uygulandıktan sonraki oyun bağlamında başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum maddelerinden aldığı puan 4'e (yüksek) yükselmiştir. Grafik 2'de görüldüğü gibi birinci katılımcı çocuğun annesi ile oyun oynaması sırasında annesine karşı başlatması, ortak dikkati ve duygusal durumunda yüksek bir oranda olumlu değişim gerçekleşmiştir. ETEÇOM Programı'nın birinci katılımcının temel davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir (bakınız Grafik 2).



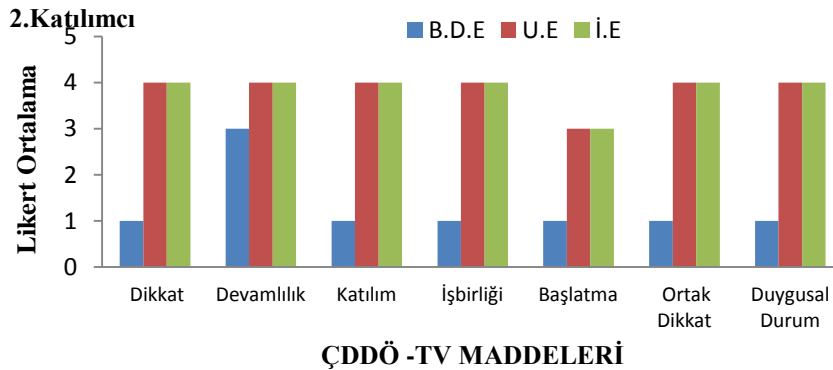
Grafik 2: Birinci Katılımcı Çocuğun ÇDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları (B.D.E: Başlama Düzeyi Evresi, U.E:Uygulama Evresi, İ.E: İzleme Evresi)

İkinci Katılımcının Temel Davranışlarının Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları

Anne-çocuk ikilisinin 15-20 dakikalık oyun bağlamında sergiledikleri oyunları ETEÇOM Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra ÇDDÖ-TV ile kodlanmıştır. Bu kodlamalar sonucunda ikinci katılımcının öntest puanı toplam 9 iken (ölçekten en fazla toplam 35 puan alınır) sontestte puanı toplam 27'ye yükselmiştir. Bu kodlamalar sonucunda ikinci katılımcı çocuğun dikkat alt faktöründen toplam öntest puanı 6 (ölçekten en fazla

toplam 20 puan alınır) iken sontestte puanı toplam 16'ya yükselmiştir. İkinci katılımcı çocuğun dikkat alt faktöründe önteste göre uygulamadan sonra %50'lik bir artış gözlenmiştir. İkinci katılımcı çocuğun programdan önceki kodlamasında 5'li likert tipi olan ölçekten dikkat, katılım ve işbirliği maddelerinden 1 (çok düşük) puan, devamlılık maddesinden 3 puan (orta) almıştır. Çocuğun annesi ile oyun oynaması sırasında dikkati, oyuna katılımı ve oyun içerisinde işbirliği düşükken, ölçeğin puanlama el kitabına göre ETEÇOM Programı uygulandıktan sonraki oyun bağlamında dikkat, devamlılık, katılım ve işbirliği maddelerinden aldığı puan 4'e (yüksek) yükselmiştir. Grafik 3'te görüldüğü gibi dolayısıyla çocuğun annesi ile oyun oynaması sırasında dikkati, devamlılığı, oyuna katılımı ve oyun içerisinde işbirliği davranışlarında artış olmuştur.

İkinci katılımcı çocuğun ÇDDÖ-TV'nin ikinci alt faktörü olan başlatmadan toplam öntest puanı 3 (ölçekten en fazla toplam 15 puan alınır) iken sontestte toplam puanı 11'e yükselmiştir. İkinci katılımcı çocuğun başlatma alt faktöründe önteste göre uygulamadan sonra %53,33'lük bir artış gözlenmiştir. İkinci katılımcı çocuğun programdan önceki kodlamasında 5'li likert tipi olan ölçekten başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum maddelerinden 1 puan (çok düşük) almıştır. İkinci katılımcı çocuğun ETEÇOM Programı uygulandıktan sonraki oyun bağlamında başlatma maddesinden 3 puana (orta), ortak dikkat ve duygusal durum maddelerinden aldığı puan 4'e (yüksek) yükselmiştir. Grafik 3'te görüldüğü gibi ikinci katılımcı çocuğun annesi ile oyun oynaması sırasında annesine karşı başlatması, ortak dikkati ve duygusal durumunda yüksek bir oranda olumlu değişim gerçekleşmiştir. ETEÇOM Programı'nın ikinci katılımcının temel davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğu gözlenmiştir (bakınız Grafik 3).



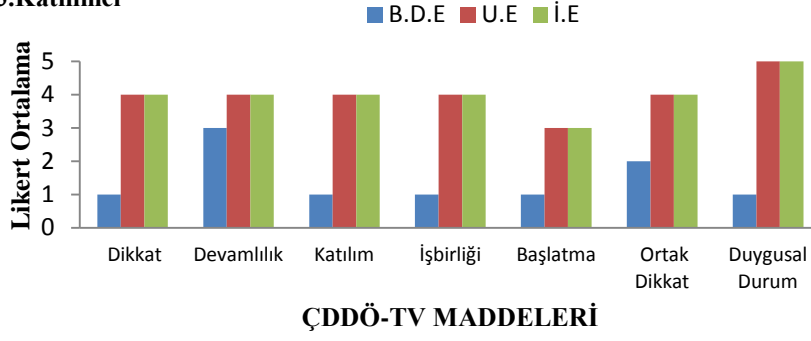
Grafik 3: İkinci Katılımcı Çocuğun ÇDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları (B.D.E: Başlama Düzeyi Evresi, U.E:Uygulama Evresi, İ.E: İzleme Evresi)

Üçüncü Katılımcının Temel Davranışlarının Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları

Anne-çocuk ikilisinin 15-20 dakikalık oyun bağlamında sergiledikleri oyunları ETEÇOM Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra ÇDDÖ-TV ile kodlanmıştır. Bu kodlamalar sonucunda üçüncü katılımcının öntest toplam puanı 10 iken (ölçekten en fazla toplam 35 puan alınır) sontestte puanı toplam 28'e yükselmiştir. Bu kodlamalar sonucunda üçüncü katılımcı çocuğun dikkat alt faktöründen toplam öntest puanı 6 (ölçekten en fazla toplam 20 puan alınır) iken sontestte toplam puanı 16'ya yükselmiştir. Üçüncü katılımcı çocuğun dikkat alt faktöründe önteste göre uygulamadan sonra %50'lik bir artış gözlenmiştir. Üçüncü katılımcı çocuğun programdan önceki kodlamasında 5'li likert tipi olan ölçekten dikkat, katılım ve işbirliği maddelerinden 1 (çok düşük) puan, devamlılık maddesinden 3 puan (orta) almıştır. Çocuğun annesi ile oyun oynaması sırasında dikkati, oyuna katılımı ve oyun içerisinde işbirliği düşükken, ölçeğin puanlama el kitabına göre ETEÇOM Programı uygulandıktan sonraki oyun bağlamında dikkat, devamlılık, katılım ve işbirliği maddelerinden aldığı puan 4'e (yüksek) yükselmiştir. Grafik 4'te görüldüğü gibi çocuğun annesi ile oyun oynaması sırasında dikkati, devamlılığı, oyuna katılımı ve oyun içerisinde işbirliği davranışlarında artış olmuştur.

Üçüncü katılımcı çocuğun ÇDDÖ-TV'nin ikinci alt faktörü olan başlatmadan toplam öntest puanı 4 (ölçekten en fazla toplam 15 puan alınır) iken sontestte toplam puanı 12'ye yükselmiştir. Üçüncü katılımcı çocuğun başlatma alt faktöründe önteste göre uygulamadan sonra %54'lük bir artış gözlenmiştir. Üçüncü katılımcı çocuğun programdan önceki kodlamasında 5'li likert tipi olan ölçekten başlatma ve duygusal durum maddelerinden 1 puan (çok düşük), ortak dikkat maddesinden 2 puan (düşük) almıştır. Üçüncü katılımcı çocuğun ETEÇOM Programı uygulandıktan sonraki oyun bağlamında başlatma maddesinden 3 puan (orta), ortak dikkat maddesi 4 puan (yüksek) ve duygusal durum maddesinden aldığı puan 5'e (çok yüksek) yükselmiştir. Grafik 4 incelendiğinde üçüncü katılımcı çocuğun annesi ile oyun oynaması sırasında annesine karşı başlatması, ortak dikkati ve duygusal durumunda yüksek bir oranda olumlu değişim gerçekleşmiştir. ETEÇOM Programının üçüncü katılımcının temel davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir.

3.Katılımcı



Grafik 4: Üçüncü Katılımcı Çocuğun ÇDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları (B.D.E: Başlama Düzeyi Evresi, U.E:Uygulama Evresi, İ.E: İzleme Evresi)

Sonuç olarak araştırmaya katılan üç katılımcının ETEÇOM Programı uygulanmadan önceki temel davranışları çok düşük düzeyde iken program uygulandıktan sonra temel davranışlarında olumlu artış görülmüştür. Özellikle de ikinci katılımcı ve üçüncü katılımcının temel davranışlarındaki artış ortalama 3 kat ve 2,8 kat olarak gerçekleştiği gözlenmiştir.

3. ETEÇOM Programı'nın, Otizm Spektrum Bozukluğu Sergileyen Çocukların, Genel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü amacında ETEÇOM Programı'nın OSB'li çocukların genel gelişim düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığını saptama amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak her bir katılımcı çocuğun GEÇDA'da yer alan Psikomotor Gelişim (PMG), Bilişsel Gelişim (BG), Dil Gelişimi (DG) ve Sosyal-Duygusal Gelişim (SDG) alanlarına yönelik öntest sontest bulguları Tablo 8'de ve Grafik 5-6-7 'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Katılımcı çocukların GEÇDA Öntest-Sontest Sonuçları

Gelişim Alanları	1.Katılımcı		2.Katılımcı		3.Katılımcı	
	Öntest Puanı	Sontest Puanı	Öntest Puanı	Sontest Puanı	Öntest Puanı	Sontest Puanı
PMG	70	73	62	66	57	64
BG	48	51	40	45	37	41
DG	53	56	50	51	46	48
SDG	51	55	48	53	43	45

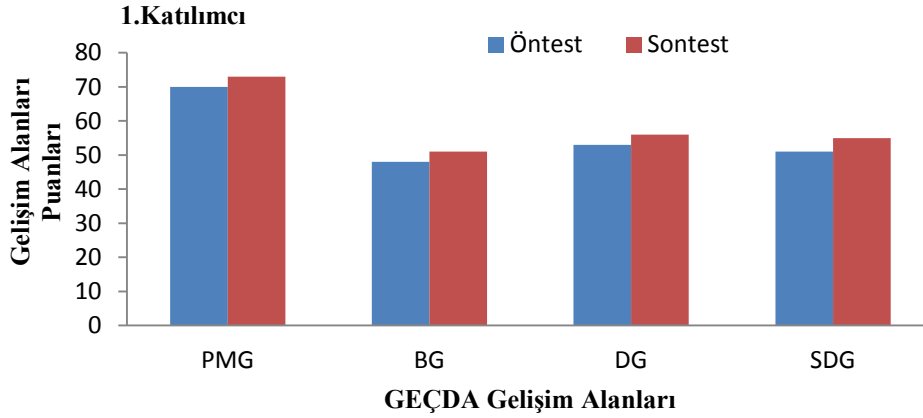
PMG: Psikomotor Gelişim, BG: Bilişsel Gelişim, DG: Dil Gelişimi, SDG: Sosyal-Duygusal Gelişim

GEÇDA'nın kullanım alanlarından biri, bireyin gelişim alanlarında (psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal) müdahale/eğitim öncesi düzeyinin, müdahale/eğitim sürecinde değişiminin ve müdahale/eğitim sonrası ilerlemenin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada da, çocuk katılımcıların Psikomotor, Bilişsel, Dil ve Sosyal-Duygusal gelişim alanlarında ETEÇOM Programı uygulanmadan önce ve ETEÇOM Programı uygulandıktan sonra bir değişimin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, maddelerin değerlendirilmesi ve uygulama sırasında gözlenmesi mümkün olmayan maddeler için annelerinden cevap alınarak doldurulan GEÇDA, uygulama sertifikası bulunan bir uzman tarafından eğitimden önce ve eğitim tamamlandıktan sonra uygulanmıştır.

Birinci Katılımcı Çocuğun GEÇDA Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları

GEÇDA ölçeğinde, birinci katılımcı çocuğun öntestte Psikomotor Becerileri alt testinden aldığı puan 70'dir ve bu puan ölçekte alt sınır olarak değerlendirilmektedir. Son testte ise Psikomotor Becerileri alt testinden aldığı puan 73'e çıkmıştır. Bu puan ölçekte "ortalama" olarak kabul edilmektedir. Birinci katılımcı çocuğun öntestte Bilişsel Gelişim alt testinden

aldığı puan 48'dir ve bu puan ölçekte alt sınır olarak değerlendirilmektedir. Sontestte ise bu puan 51'e yükselmiş yine Bilişsel Becerilerde birinci katılımcı alt sınırdan kalmıştır. Birinci katılımcı çocuğun öntestte Dil Gelişimi alt testinden aldığı puan 53 iken, son testte bu puan 56'ya çıkmış her ikisinde de alt sınırdan kalmıştır. Birinci katılımcı çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimi alt testinden aldığı puan 51 (alt sınır) iken sontestte bu gelişim alanından aldığı puan 55'e yükselmiş alt sınırdan ortalamaya çıkmıştır. Sonuç olarak birinci katılımcı çocuk ETEÇOM Programı uygulanmadan önce GEÇDA ölçeğinde yer alan gelişim alanlarındaki puanları alt sınırdan çıkmış, ETEÇOM Programı uygulandıktan sonra yapılan sontestte Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimin alanlarındaki puanında yükselme olmuş fakat alt sınırdan olmaya devam etmiş, Psikomotor ve Sosyal-Duygusal Gelişim alanlarında alt sınırdan ortalamaya yükselmiştir (bakınız Grafik 5).

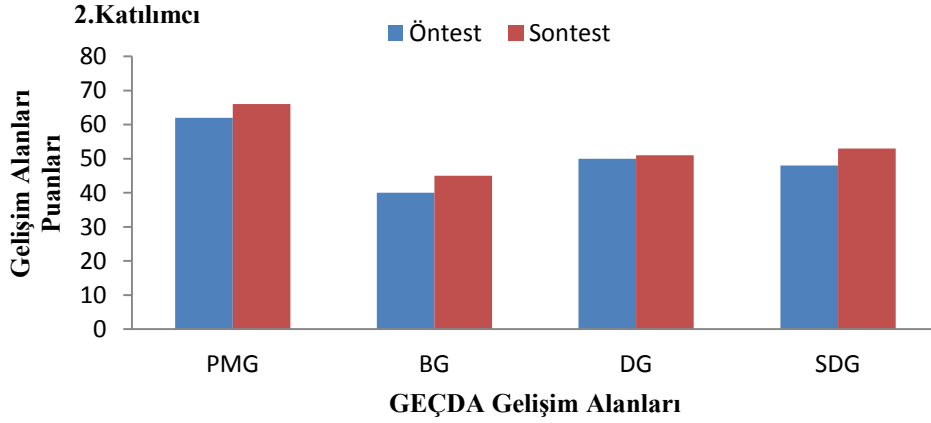


Grafik 5: Birinci Katılımcı Çocuğun GEÇDA Öntest-Sontest Sonuçları (PMG:Psikomotor Gelişim, BG: Bilişsel Gelişim,DG: Dil Gelişimi, SDG: Sosyal Duygusal Gelişim)

İkinci Katılımcı Çocuğun GEÇDA Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları

GEÇDA ölçeğinde, ikinci katılımcı çocuğun öntestte Psikomotor Becerileri alt testinden aldığı puan 62'dir, son testte ise Psikomotor Becerileri alt testinden aldığı puan 66'ya yükselmiş fakat her ikisinde de alt sınırdan kalmıştır. İkinci katılımcı çocuğun öntestte Bilişsel Gelişim alt testinden aldığı puan 40'dır bu puan ölçekte alt sınır olarak değerlendirilmektedir. Sontestte ise bu puan 45'e yükselmiş yine ikinci katılımcı Bilişsel Becerilerde alt sınırdan kalmıştır. İkinci katılımcı çocuğun öntestte Dil Gelişimi alt testinden aldığı puan 50 iken, son testte bu puan 51'e çıkmış her ikisinde de alt sınırdan kalmıştır. İkinci katılımcı çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimi alt testinden aldığı puan 48 (alt sınır) iken sontestte bu gelişim alanından aldığı puan 53'e yükselmiş alt sınırdan ortalamaya çıkmıştır. Sonuç olarak ikinci

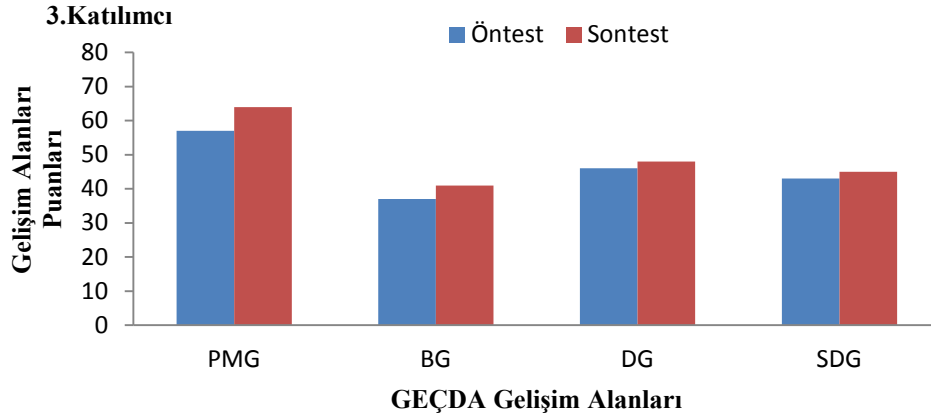
katılımcı çocuk ETEÇOM Programı uygulanmadan önce GEÇDA ölçeğinde yer alan gelişim alanlarındaki puanları alt sınırdan çıkmış, ETEÇOM Programı uygulandıktan sonra yapılan sonekte Psikomotor Gelişim, Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimin alanlarındaki puanında yükselme olmuş fakat alt sınırdan olmaya devam etmiş, Sosyal-Duygusal Gelişim alanında alt sınırdan ortalamaya yükselmiştir (bakınız Grafik 6).



Grafik 6: İkinci Katılımcı Çocuğun GEÇDA Öntest-Sontest Sonuçları (PMG:Psikomotor Gelişim, BG: Bilişsel Gelişim,DG: Dil Gelişimi, SDG: Sosyal Duygusal Gelişim)

Üçüncü Katılımcı Çocuğun GEÇDA Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları

GEÇDA ölçeğinde, üçüncü katılımcı çocuğun öntestte Psikomotor Becerileri alt testinden aldığı puan 57'dir ve puan ölçekte alt sınır olarak değerlendirilirken, sonekte Psikomotor Becerileri alt testinden aldığı puan 64'e yükselmiş alt sınırdan ortalamaya yükselmiştir. Üçüncü katılımcı çocuğun öntestte Bilişsel Gelişim alt testinden aldığı puan 37'dir ve bu puan ölçekte alt sınır olarak değerlendirilmektedir. Sonekte ise bu puan 41'e yükselmiş yine Bilişsel Becerilerde alt sınırdan kalmıştır. Üçüncü katılımcı çocuğun öntestte Dil Gelişimi alt testinden aldığı puan 46 iken, son testte bu puan 48'e yükselmiş, her ikisinde de alt sınırdan kalmıştır. Üçüncü katılımcı çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimi alt testinden aldığı puan 43 (alt sınır) iken sonekte bu gelişim alanından aldığı puan 45'e yükselmiş alt sınırdan kalmaya devam etmiştir. Sonuç olarak üçüncü katılımcı çocuk ETEÇOM Programı uygulanmadan önce GEÇDA ölçeğinde yer alan gelişim alanlarındaki puanları alt sınırdan çıkmış, ETEÇOM Programı uygulandıktan sonra yapılan sonekte Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi ve Sosyal-Duygusal Gelişimlerdeki puanında yükselme olmuş fakat alt sınırdan olmaya devam etmiş, Psikomotor Gelişim alanında alt sınırdan ortalamaya yükselmiştir (bakınız Grafik 7).



Grafik 7: Üçüncü Katılımcı Çocuğun GEÇDA Öntest-Sontest Sonuçları

(PMG:Psikomotor Gelişim, BG: Bilişsel Gelişim,DG: Dil Gelişimi, SDG: Sosyal Duygusal Gelişim)

Sonuç olarak ETEÇOM Programı'nın, OSB'li çocukların, genel gelişim düzeyleri üzerinde etkisine yönelik bulgular incelendiğinde gelişim alanlarından aldığı puanlarda düşük düzeyde yükselmeler olmuş fakat bu yükselmeler programın katılımcı çocukların genel gelişimlerine etkisi bakımından anlamlı değişimlere işaret edecek düzeyde gözlenmemiştir.

4. ETEÇOM Programı'nın Otizm Spektrum Bozukluğu Sergileyen Çocukların, Otistik Bozukluk Sergileme Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt sorusu olan ETEÇOM Programı'nın, OSB'li çocukların, otistik bozukluk sergileme düzeyleri üzerinde etkisine yönelik öntest sontest bulguları Grafik 8-9 ve Grafik 10'da gösterilmiştir.

GOBDÖ-2-TV'nin kullanım alanlarından biri, bireyin davranışsal problemlerinin (stereotip davranışlar, iletişim ve sosyal etkileşim) müdahale/eğitim öncesi düzeyinin, müdahale/eğitim sürecinde değişiminin ve müdahale/eğitim sonrası ilerlemenin değerlendirilmesi amacıdır. Bu araştırmada da, çocuk katılımcıların Stereotip davranışlar, iletişim ve sosyal etkileşim davranışlarında ETEÇOM Programı uygulanmadan önce ve ETEÇOM Programı uygulandıktan sonra bir değişimin olup olmadığı ve otistik bozukluk sergileme düzeylerinde ETEÇOM Programı'nın etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla tüm çocuk katılımcıların annelerinden cevap alınarak doldurulan GOBDÖ-2-TV eğitimden önce ve sonra araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

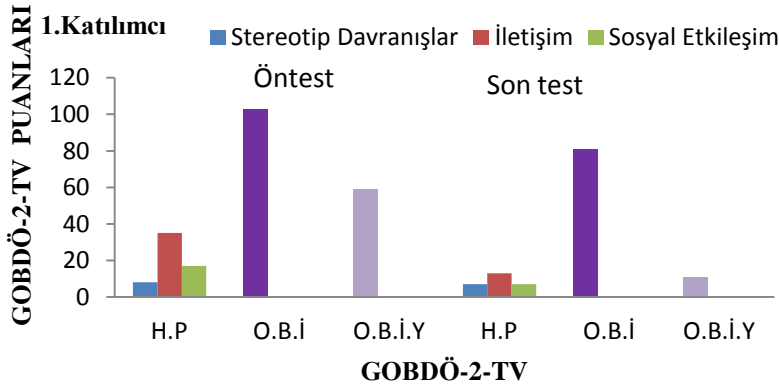
Birinci Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2-TV Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları

Annenin görüşlerine dayalı olarak doldurulan GOBDÖ-2-TV ölçeğinde, birinci katılımcı çocuğun öntestte Stereotip Davranışlar alt ölçeğinden aldığı ham puan 8, Standart Puan 6'dır. Son testte ise Stereotip Davranışlar alt ölçeğinden aldığı ham puan 7'ye düşmüş, Standart Puanı ise aynı kalmıştır (6 puan). Birinci katılımcı çocuğun öntestte İletişim Davranışları alt ölçeğinden aldığı ham puan 35, Standart Puanı 16'dır. Sontestte ise bu puanlarda çok olumlu bir düşüş gerçekleşmiştir. Son testte İletişim Davranışları alt ölçeğinden aldığı ham puan 13, Standart Puan 9'a düşmüştür. Birinci katılımcı çocuğun öntestte Sosyal Etkileşim Davranışları alt ölçeğinden aldığı ham puan 17, Standart Puanı 9 iken, son testte olumlu yönde bir düşüş gerçekleşmiştir. Son testte Sosyal Etkileşim Davranışları alt ölçeğinden aldığı puan 7'ye, Standart Puanı 6'ya düşmüştür. Birinci katılımcı çocuğun Otistik Bozukluk İndeksi puanı öntestte 103'dür ve bu sonuçlara göre birinci katılımcı çocuğun Otistik Bozukluk Görülme Olasılığı oldukça yüksek çıkmıştır. Birinci katılımcı çocuğun son testte Otistik Bozukluk İndeksi puanı 81'e düşmüş, Otistik Bozukluk Görülme Olasılığı Var'a dönmüştür. Sonuç olarak Grafik 8'de de görüldüğü gibi anne görüşüne dayalı olarak doldurulan GOBDÖ-2-TV ölçeğinden birinci katılımcı çocuk ETEÇOM Programı uygulanmadan önceki Stereotip Davranışlar, İletişim ve Sosyal Etkileşim Davranış puanları yüksekken ETEÇOM Programı

uygulandıktan sonra bu puanlarda anlamlı oranda olumlu düşüş gerçekleşmiştir (Tablo 9'da ve Grafik 8'de gösterilmektedir).

Tablo 9. Birinci Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2-TV Öntest-Sontest Sonuçları

1.Katılımcı	Öntest			Son Test		
	Stereotip Davranışlar	İletişim	Sosyal Etkileşim	Stereotip Davranışlar	İletişim	Sosyal Etkileşim
Ham Puan	8	35	17	7	13	7
Standart Puan	6	16	9	6	9	6
Yüzelik Sıralama	13	98	48	13	48	13
Standart Puanlar Toplamı		31			21	
Otistik Bozukluk İndeksi		103			81	
Otistik Bozukluk İndeks Yüzelikliği		59			11	



Grafik 8: Birinci Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2-TV Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları.

H.P: Ham Puan, O.B.İ.: Otistik Bozukluk İndeksi, O.B.İ.Y.: Otistik Bozukluk İndek Yüzelikliği

Annenin görüşlerine dayalı olarak doldurulan GOBDÖ-2-TV ölçeğinde, birinci katılımcı çocuğun ölçekteki 3 alt ölçeğin maddeleri tek tek incelendiğinde annelerin ETEÇOM Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra hangi maddelerde görüşlerinin değiştiiğinin bilgisine Tablo10'da yer verilmektedir.

Tablo 10. Birinci Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2 -TV Öntest-Sontest Sonuçları

Birinci Katılımcı Çocuk		
Stereotip Davranışlar İle İlgili Maddeler		
	Öntest	Sontest
Ellerine, nesnelere ya da çevresindeki uyaranlara en az 5 saniye gözlerini kaçırmadan bakar	1 (Nadiren Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)
Kendini uyarmak amacıyla çok tiz ya da başka sesler çıkarır	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Tokat atar, vurur, ısırır ya da başka yollarla kendini yaralama girişiminde bulunur	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
İletişimle İlgili Maddeler		
Sözcükleri işaretle ya da sözel olarak tekrarlar (ekolali yapar)	3 (Sıklıkla Gözlendi)	1 (NadirenGözlendi)
Sözcük ya da sözcük öbeklerini (bir kaç sözcük) defalarca tekrar eder	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Tek düze, duygudan yoksun ya da bozuk ses tonuyla konuşur	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Basit komutlara (örn., "otur", "kalk") uygun olmayan tepkiler verir	3 (Sıklıkla Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)
Adı söylendiğinde başka tarafa bakar ya da adını söyleyen kişiye bakmaz, gözlerini kaçıır	3 (Sıklıkla Gözlendi)	2 (Bazen Gözlendi)
Elde etmek istediği şey için istekte bulunmaz	3 (Sıklıkla Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)
Yaşlılarıyla ya da yetişkinlerle sohbet başlatmaz	3 (Sıklıkla Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)
"Evet" ve "Hayır" sözcüklerini uygun olmayan biçimlerde kullanır	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Zamirleri uygun olmayan biçimlerde kullanır	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
"Ben" sözcüğünü uygun olmayan şekillerde kullanır	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Nesneleri elde etmek için konuşma ya da standart bir işaret dili yerine jest kullanır	3 (Sıklıkla Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)
Kısa hikaye ya da bir durumla ilgili sorulara uygun olmayan cevaplar verir	3 (Sıklıkla Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Sosyal Etkileşim İle İlgili Maddeler		
Göz kontağından kaçınır; biri ona baktığında gözlerini başka tarafa çevirir	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Oyun ya da öğrenme etkinlikleri sırasında diğer insanları taklit etmesi istendiğinde ya da gerektiğinde taklit etmez	2 (Bazen Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)
Grup içinde soğuk, ilgisiz, çekingen ve içine kapanık davranır	3 (Sıklıkla Gözlendi)	2 (Bazen Gözlendi)
Birisi tanıştırdığında ya da geldiğinde o kişiyi görmezden gelir	3 (Sıklıkla Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Rutinler değiştirildiğinde tedirgin ya da rahatsız olur	1 (Nadiren Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)

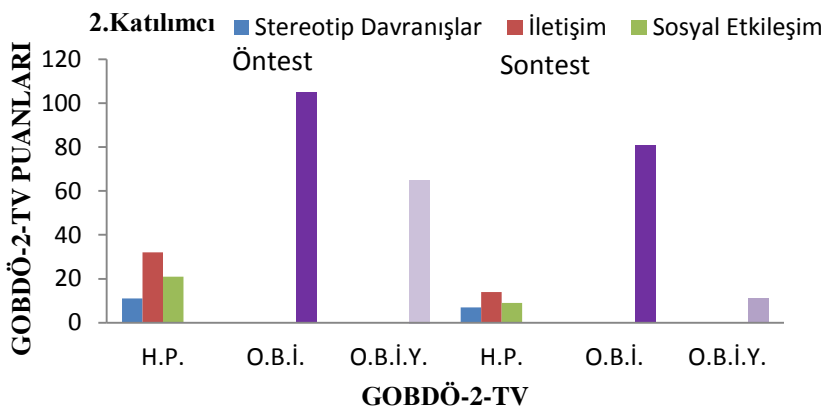
İkinci Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2-TV Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları

Annenin görüşüne dayalı olarak doldurulan GOBDÖ-2-TV ölçeğinde, ikinci katılımcı çocuğun öntestte Stereotip Davranışlar alt ölçeğinden aldığı ham puan 11, Standart Puan 7'dir. Son testte ise Stereotip Davranışlar alt ölçeğinden aldığı ham puan 7'ye düşmüş, Standart Puanı bir puan daha düşmüş 6 puan olmuştur. İkinci katılımcı çocuğun öntestte İletişim Davranışları alt ölçeğinden aldığı ham puan 32, Standart Puanı 15'dir. Sontestte ise bu puanlarda çok olumlu bir düşüş gerçekleşmiştir. Son testte İletişim Davranışları alt ölçeğinden aldığı ham puan 14, Standart Puan 9'a düşmüştür. İkinci katılımcı çocuğun öntestte Sosyal Etkileşim Davranışları alt ölçeğinden aldığı ham puan 21, Standart Puanı 10 iken, son testte olumlu yönde bir düşüş gerçekleşmiştir. Son testte Sosyal Etkileşim Davranışları alt

ölçeğinden aldığı puan 9'a, Standart Puanı 6'ya düşmüştür. İkinci katılımcı çocuğun Otistik Bozukluk İndeksi puanı öntestte 105'dir ve bu sonuçlara göre ikinci katılımcı çocuğun Otistik Bozukluk Görülme Olasılığı oldukça yüksek çıkmıştır. İkinci katılımcı çocuğun son testte Otistik Bozukluk İndeksi puanı 81'e düşmüş, Otistik Bozukluk Görülme Olasılığı var'a dönmüştür. Sonuç olarak anne görüşüne dayalı olarak doldurulan GOBDÖ-2-TV ölçeğinden ikinci katılımcı çocuk ETEÇOM Programı uygulanmadan önceki Stereotip Davranışlar, İletişim ve Sosyal Etkileşim Davranış puanları yüksekken ETEÇOM Programı uygulandıktan sonra bu puanlarda anlamlı oranda olumlu düşüş gerçekleşmiştir (Tablo 11'de ve Grafik 9'da gösterilmektedir).

Tablo 11. İkinci Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2TV Öntest-Sontest Sonuçları

2.KATILIMCI	ÖNTEST			SON TEST		
	Alt Ölçekler	Stereotip Davranışlar	İletişim	Sosyal Etkileşim	Stereotip Davranışlar	İletişim
Ham Puan	11	32	21	7	14	9
Standart Puan	7	15	10	6	9	6
Yüsdelik Sıralama	23	96	58	13	48	13
Standart Puanlar Toplamı		32			21	
Otistik Bozukluk İndeksi		105			81	
Otistik Bozukluk İndeks Yüzdeliği		65			11	



Grafik 9: İkinci Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2-TV Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları.

HP: Ham Puan, O.B.İ.: Otistik Bozukluk İndeksi, O.B.İ.Y.: Otistik Bozukluk İndek Yüzdeliği

Annenin görüşlerine dayalı olarak doldurulan GOBDÖ-2-TV ölçeğinde, ikinci katılımcı çocuğun ölçekteki 3 alt ölçeğin maddeleri tek tek incelendiğinde annelerin ETEÇOM Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra hangi maddelerde görüşlerinin değiştiğinin bilgisine Tablo 12'de yer verilmektedir.

Tablo 12. İkinci Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2 -TV Öntest-Sontest Sonuçları

İkinci Katılımcı Çocuk		
Stereotip Davranışlar İle İlgili Maddeler		
	Öntest	Sontest
Göz kontağı kurmaktan kaçınır; göz kontağı kurulduğunda gözlerini başka tarafa çevirir	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Ellerine, nesnelere ya da çevresindeki uyarılara en az 5 saniye gözlerini kaçırmadan bakar	3 (Sıklıkla Gözlendi)	2 (Bazen Gözlendi)
Belirli yiyecekleri yer ve genellikle çoğu insanın yediği yiyecekleri yemeyi reddeder	3 (Sıklıkla Gözlendi)	2 (Bazen Gözlendi)
Kendini uyarmak amacıyla çok tiz ya da başka sesler çıkarır	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
İletişimle İlgili Maddeler		
Sözcükleri işaretle ya da sözel olarak tekrarlar (ekolali yapar)	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Mevcut durumla ilgili olmayan sözcükleri tekrar eder	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Sözcük ya da sözcük öbeklerini (bir kaç sözcük) defalarca tekrar eder	3 (Sıklıkla Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Tek düze, duygudan yoksun ya da bozuk ses tonuyla konuşur	1 (Nadiren Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)
Basit komutlara (örn., "otur", "kalk") uygun olmayan tepkiler verir	1 (Nadiren Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)
Adı söylendiğinde başka tarafa bakar ya da adını söyleyen kişiye bakmaz, gözlerini kaçıtır	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Elde etmek istediği şey için istekte bulunmaz	3 (Sıklıkla Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)
Yaşlılarıyla ya da yetişkinlerle sohbet başlatmaz	3 (Sıklıkla Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
"Evet" ve "Hayır" sözcüklerini uygun olmayan biçimlerde kullanır	3 (Sıklıkla Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Zamirleri uygun olmayan biçimlerde kullanır	3 (Sıklıkla Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
"Ben" sözcüğünü uygun olmayan şekillerde kullanır	3 (Sıklıkla Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Nesneleri elde etmek için konuşma ya da standart bir işaret dili yerine jest kullanır	3 (Sıklıkla Gözlendi)	2 (Bazen Gözlendi)
Kısa hikaye ya da bir durumla ilgili sorulara uygun olmayan cevaplar verir	3 (Sıklıkla Gözlendi)	2 (Bazen Gözlendi)
Sosyal Etkileşim İle İlgili Maddeler		
Göz kontağından kaçınır; biri ona baktığında gözlerini başka tarafa çevirir	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Başkalarının fiziksel temaslarına karşı koyar	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Oyun ya da öğrenme etkinlikleri sırasında diğer insanları taklit etmesi istendiğinde ya da gerektiğinde taklit etmez	2 (Bazen Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)
Grup içinde soğuk, ilgisiz, çekingen ve içine kapanık davranır	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Birisi tanıştırdığında ya da geldiğinde o kişiyi görmezden gelir	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Rutinler değiştirildiğinde tedirgin ya da rahatsız olur	2 (Bazen Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)

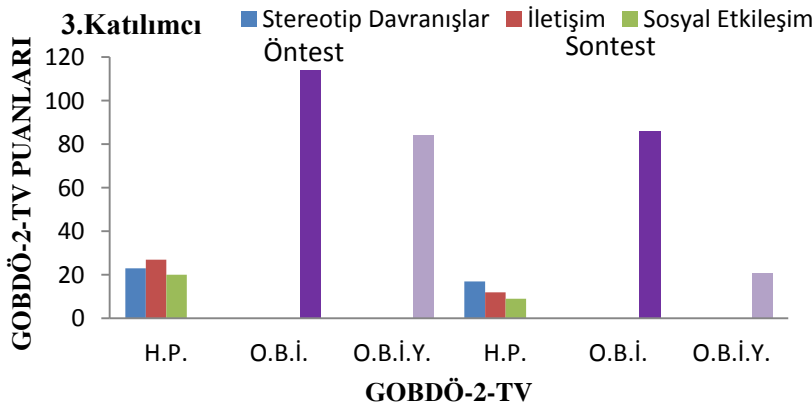
Üçüncü Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2-TV Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları

Annenin görüşüne dayalı olarak doldurulan GOBDÖ-2-TV ölçeğinde, üçüncü katılımcı çocuğun öntestte Stereotip Davranışlar alt ölçeğinden aldığı ham puan 23, Standart Puanı

12'dir. Son testte ise Stereotip Davranışlar alt ölçeğinden aldığı ham puan 17'ye, Standart Puanı 9'a düşmüştür. Üçüncü katılımcı çocuğun öntestte İletişim Davranışları alt ölçeğinden aldığı ham puan 27, Standart Puanı 14'tür. Sontestte ise bu puanlarda çok olumlu bir düşüş gerçekleşmiştir. Son testte İletişim Davranışları alt ölçeğinden aldığı ham puan 12, Standart Puan 8'e düşmüştür. Üçüncü katılımcı çocuğun öntestte Sosyal Etkileşim Davranışları alt ölçeğinden aldığı ham puan 20, Standart Puanı 10 iken, son testte olumlu yönde bir düşüş gerçekleşmiştir. Son testte Sosyal Etkileşim Davranışları alt ölçeğinden aldığı puan 9'a, Standart Puanı 6'ya düşmüştür. Üçüncü katılımcı çocuğun Otistik Bozukluk İndeksi puanı öntestte 114'dür ve bu sonuçlara göre üçüncü katılımcı çocuğun Otistik Bozukluk Görülme Olasılığı oldukça yüksek çıkmıştır. Üçüncü katılımcı çocuğun son testte Otistik Bozukluk İndeksi puanı 86'ya düşmüş, Otistik Bozukluk Görülme Olasılığı yine oldukça yüksek olarak çıkmıştır. Sonuç olarak anne görüşüne dayalı olarak doldurulan GOBDÖ-2-TV ölçeğinden üçüncü katılımcı çocuk ETEÇOM Programı uygulanmadan önceki Stereotip Davranışlar, İletişim ve Sosyal Etkileşim Davranış puanları yüksekken ETEÇOM Programı uygulandıktan sonra bu puanlarda anlamlı oranda olumlu düşüş gerçekleşmiştir (Tablo 13'de ve Grafik 10'da gösterilmektedir).

Tablo 13. Üçüncü Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2-TV Öntest-Sontest Sonuçları

3.KATILIMCI Alt Ölçekler	ÖNTEST			SON TEST		
	Stereotip Davranışlar	İletişim	Sosyal Etkileşim	Stereotip Davranışlar	İletişim	Sosyal Etkileşim
Ham Puan	23	27	20	17	12	9
Standart Puan	12	14	10	9	8	6
Yüzdeler Sıralama	79	92	58	48	35	13
Standart Puanlar		36			23	
Toplamı						
Otistik Bozukluk İndeksi		114			86	
Otistik Bozukluk İndeks Yüzdeliği		84			21	



Grafik 10: Üçüncü Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2-TV Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları.

HP: Ham Puan, OBİ: Otistik Bozukluk İndeksi, O.B.İ.Y.: Otistik Bozukluk İndek Yüzdeliği

Annenin görüşlerine dayalı olarak doldurulan GOBDÖ-2-TV ölçeğinde, üçüncü katılımcı çocuğun ölçekteki 3 alt ölçeğin maddeleri tek tek incelendiğinde annelerin ETEÇOM Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra hangi maddelerde görüşlerinin değiştiğinin bilgisine Tablo 14'de yer verilmektedir.

Tablo 14. Üçüncü Katılımcı Çocuğun GOBDÖ-2 -TV Öntest-Sontest Sonuçları

Üçüncü Katılımcı Çocuk		
Stereotip Davranışlar İle İlgili Maddeler		
	Öntest	Sontest
Göz kontağı kurmaktan kaçınır; göz kontağı kurulduğunda gözlerini başka tarafa çevirir	3 (Sıklıkla Gözlendi)	2 (Bazen Gözlendi)
Ellerine, nesnelere ya da çevresindeki uyarılara en az 5 saniye gözlerini kaçırmadan bakar	3 (Sıklıkla Gözlendi)	2 (Bazen Gözlendi)
Belirli yiyecekleri yer ve genellikle çoğu insanın yediği yiyecekleri yemeyi reddeder	3 (Sıklıkla Gözlendi)	2 (Bazen Gözlendi)
Bir yerden bir yere hareket edeceği zaman fırlayarak, hızla atılarak, aniden hareket eder	3 (Sıklıkla Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Tokat atar, vurur, ısırır ya da başka yollarla kendini yaralama girişiminde bulunur	2 (Bazen Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)
İletişimle İlgili Maddeler		
Sözcükleri işaretle ya da sözel olarak tekrarlar (ekolali yapar)	3 (Sıklıkla Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Mevcut durumla ilgili olmayan sözcükleri tekrar eder	2 (Bazen Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)
Basit komutlara (örn., "otur", "kalk") uygun olmayan tepkiler verir	3 (Sıklıkla Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Adı söylendiğinde başka tarafa bakar ya da adını söyleyen kişiye bakmaz, gözlerini kaçırr	2 (Bazen Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)
Yaşlılarıyla ya da yetişkinlerle sohbet başlatmaz	3 (Sıklıkla Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Anlamsız sesleri defalarca tekrar eder	3 (Sıklıkla Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)
Nesneleri elde etmek için konuşma ya da standart bir işaret dili yerine jest kullanır	3 (Sıklıkla Gözlendi)	2 (Bazen Gözlendi)
Sosyal Etkileşim İle İlgili Maddeler		
Göz kontağından kaçınır; biri ona baktığında gözlerini başka tarafa çevirir	3 (Sıklıkla Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Tekrarlayan ve rutin olaylar konusunda ısrarcıdır	3 (Sıklıkla Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Rutinler değiştirildiğinde tedirgin ya da rahatsız olur	3 (Sıklıkla Gözlendi)	1 (Nadiren Gözlendi)
Nesneleri özenle sıraya dizer ve düzenler; sırası bozulduğunda tedirgin ya da rahatsız olur	2 (Bazen Gözlendi)	0 (Hiç Gözlenmedi)

Özetle, tüm çocuk katılımcıların annelerinden cevap alınarak doldurulan GOBDÖ-2-TV'den öntest, sontest puanları alınarak ETEÇOM Programı'nın, OSB'li çocukların, OSB sergileme düzeyleri üzerinde etkisine bakılmıştır. ETEÇOM Programı uygulanmadan önce annelerle yapılan görüşme sonunda çocukların Stereotipik Davranışlar, İletişim ve Sosyal Etkileşim Becerileri puanları yüksekken, ETEÇOM Programı uygulandıktan sonra bu puanlarda anlamlı oranda olumlu yönde düşüş gerçekleştiği bulgulanmıştır.

5. ETEÇOM Programı'nın Otizm Spektrum Bozukluğu Sergileyen Çocukların Annelerinin Etkileşim Davranışlarına Etkisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci amacında, ETEÇOM Programı'nın anne katılımcıların etkileşim davranışlarına yönelik bir etkisinin olup olmadığını saptama amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak her bir annenin etkileşim davranışlarına yönelik EDDÖ-TV'nin üç alt faktöründen aldıkları puanların öntest-sontest sonuçları Tablo 15'te, EDDÖ-TV'nin üç alt faktörünün altında yer alan maddelerden aldıkları puanların öntest-sontest sonuçları Grafik 11-12 ve Grafik 13'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Katılımcı Annelerin EDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları

EDDÖ-TV Alt Faktörleri	Ölçekten alınacak en fazla puan	1.Katılımcı Anne			2.Katılımcı Anne			3.Katılımcı Anne		
		Öntest Puanı	Sontest Puanı	İzleme Evresi Puanı	Öntest Puanı	Sontest Puanı	İzleme Evresi Puanı	Öntest Puanı	Sontest Puanı	İzleme Evresi Puanı
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma	20	10	19	19	5	16	16	9	16	17
Duygusal İfade Edici Olma	25	15	22	22	9	19	19	12	18	19
Başarı Odaklı Olma	9	15	9	9	14	9	9	14	9	9

Birinci Katılımcı Annenin Etkileşim Davranışlarının Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları

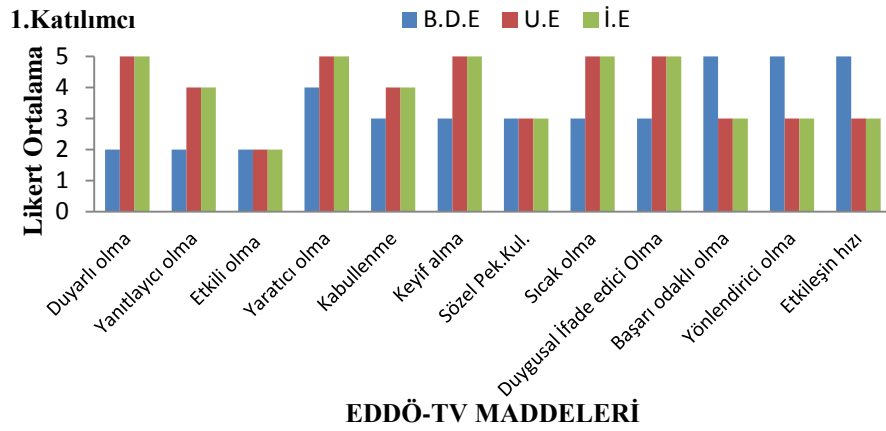
Ebeveyn-çocuk etkileşimini annelerin davranışları açısından değerlendirmek amacıyla kullanılan EDDÖ-TV'nin 12 maddesi üç alt faktörde toplanmıştır. İlk alt faktör olan "duyarlı-yanıtlayıcı olma" da duyarlı olma, yanıtlayıcı olma, etkili olma ve yaratıcı olma maddeleri bulunmaktadır. İkinci alt faktör "duygusal ifade edici olma" da ise kabullenme, keyif alma, sözel pekiştireç kullanma, sıcak olma ve duygusal ifade edici olma maddeleri yer almaktadır. Son alt faktör olan üçüncü alt faktör ise "başarı odaklı-yönlendirici olma" dır. Bu alt faktörde bulunan davranışlar ise, başarı odaklı olma, yönlendirici olma ve etkileşim hızıdır. Anne-çocuk ikilisinin 15-20 dakikalık oyun bağlamında sergiledikleri oyunları ETEÇOM Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra EDDÖ-TV ile kodlanmıştır. Bu kodlamalar sonucunda birinci katılımcı annenin duyarlı-yanıtlayıcı olma alt faktöründen toplam öntest puanı 10 (ölçekten en fazla toplam 20 puan alınır) iken sontestte toplam puanı 19'a yükselmiştir. Birinci katılımcı annenin duyarlı-yanıtlayıcı olma alt faktöründe önteste göre uygulamadan sonra %45'lik bir artış gözlenmiştir. Birinci katılımcı annenin programdan

önceki kodlamasında ölçeğin puanlama el kitabına göre 5'li likert tipi olan ölçekten duyarlı olma maddesinden 2 puan (düşük düzeyde duyarlı olma), yanıtlayıcı olma maddesinden 2 puan (yanıtlayıcı olmama), etkili olma maddesinden 2 puan (etkisizlik), yaratıcı olma maddesinden de 4 puan (yüksek derecede yaratıcı olma) almıştır. Birinci katılımcı annenin çocuğu ile oynaması sırasında duyarlı-yanıtlayıcı olma davranışları düşük/görülmezken, ETEÇOM Programı uygulandıktan sonraki oyun bağlamında duyarlı olma, yanıtlayıcı olma, etkili olma ve yaratıcı olma maddelerinden aldığı puan 4 (yüksek düzeyde) ve 5 puana (çok yüksek düzeyde) yükselmiştir. Dolayısıyla birinci katılımcı annenin çocuğu ile oyun oynaması sırasında çocuğuna duyarlı olma, çocuğuna karşı yanıtlayıcı olma ve etkili olma davranışlarında artış olmuştur.

Birinci katılımcı annenin EDDÖ-TV'nin ikinci alt faktörü olan duygusal ifade edici olmadan toplam öntest puanı 15 (ölçekten en fazla toplam 25 puan alınır) iken sontestte toplam puanı 22'ye yükselmiştir. Birinci katılımcı annenin duygusal ifade edici olma alt faktöründe önteste göre uygulamadan sonra %28'lik bir artış gözlenmiştir. Birinci katılımcı annenin programdan önceki kodlamasında ölçeğin puanlama el kitabına göre 5'li likert tipi olan ölçekten kabullenme maddesinden 3 puan (kabullenme), keyif alma maddesinden 3 puan (yoğunluğu düşük keyif alma), sözel pekiştireç kullanma maddesinden 3 puan (orta düzeyde sözel pekiştireç kullanma), sıcak olma maddesinden 3 puan (orta düzeyde sıcak olma), duygusal ifade edici olma maddesinden de 3 puan (orta derecede ifade edici olma) almıştır. Birinci katılımcı annenin ETEÇOM Programı uygulandıktan sonraki oyun bağlamında kabullenme davranışı 4 puana (yüksek kabullenme), keyif alma davranışı 5 puana (çok yüksek düzeyde keyif alma), sıcak olma davranışı 5 puana (çok yüksek düzeyde sıcak olma) yükselmiştir. Sözel pekiştireç kullanma ve duygusal ifade edici olma davranış puanlarında değişim olmamıştır. Grafik 11 incelendiğinde birinci katılımcı annenin çocuğu ile oyun oynaması sırasında çocuğuna karşı duygusal ifade edici olma davranışlarında yüksek bir oranda olumlu değişim gerçekleşmiş olduğu görülmektedir.

Birinci katılımcı annenin EDDÖ-TV'nin üçüncü alt faktörü olan başarı odaklı-yönlendirici olma toplam öntest puanı 15 (ölçekten en fazla toplam 15 puan alınır fakat beklenen 9 puan alınmasıdır) iken sontestte toplam puanı 9'a düşmüştür. Birinci katılımcı annenin başarı odaklı-yönlendirici olma alt faktöründe önteste göre uygulamadan sonra %66'lık olumlu bir düşüş gözlenmiştir. Birinci katılımcı annenin programdan önceki kodlamasında ölçeğin puanlama el kitabına göre 5'li likert tipi olan ölçekten başarı odaklı maddesinden 5 puan (çok yüksek düzeyde başarı odaklı), yönlendirici olma maddesinden 5 puan (çok yüksek düzeyde

yönlendirme), etkileşim hızı maddesinden 5 puan (çok hızlı) almıştır. Birinci katılımcı annenin ETEÇOM Programı uygulandıktan sonraki oyun bağlamında başarı odaklı davranışı 3 puana (orta düzeyde başarı odaklı olma), yönlendirici olma davranışı 3 puana (orta düzeyde yönlendirme), etkileşim hızı 3 puana (orta hız) düşmüştür. Grafik 11'de görüldüğü gib birinci katılımcı annenin çocuğu ile oyun oynaması sırasında çocuğuna karşı aşırı başarı odaklı olması ve yönlendiriciliğinin çok yoğun olması ve etkileşim hızı çocuğuna göre çok hızlı iken eğitimden sonra bu davranışlarında yüksek bir oranda olumlu değişim gerçekleşmiştir (bakınız Grafik 11).



Grafik 11: Birinci Katılımcı Annenin EDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları (B.D.E: Başlama Düzeyi Evresi U.E:Uygulama Evresi, İ.E: İzleme Evresi)

İkinci Katılımcı Annenin Etkileşim Davranışlarının Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları

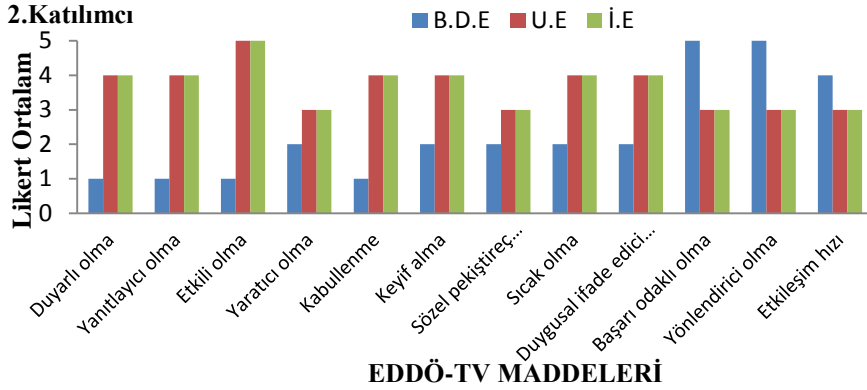
Anne-çocuk ikilisi 15-20 dakikalık oyun bağlamında sergiledikleri oyunları ETEÇOM Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra EDDÖ-TV ile kodlanmıştır. Bu kodlamalar sonucunda ikinci katılımcı annenin duyarlı-yanıtlayıcı olma alt faktöründen toplam öntest puanı 5 (ölçekten en fazla toplam 20 puan alınır) iken sontestte toplam puanı 16'ya yükselmiştir. İkinci katılımcı annenin duyarlı-yanıtlayıcı olma alt faktöründe önteste göre uygulamadan sonra %55'lik bir artış gözlenmiştir. İkinci katılımcı annenin programdan önceki kodlamasında ölçeğin puanlama el kitabına göre, 5'li likert tipi olan ölçekten duyarlı olma maddesinden 1 puan (yüksek düzeyde duyarsızlık), yanıtlayıcı olma maddesinden 1 puan (yüksek düzeyde yanıtlayıcı olmama), etkili olma maddesinden 1 puan (yüksek düzeyde etkisizlik), yaratıcı olma maddesinden de 2 puan (sınırlı yaratıcı olma) almıştır. İkinci katılımcı annenin çocuğu ile oynaması sırasında duyarlı-yanıtlayıcı olma davranışları çok

düşük/görülmezken, ETEÇOM Programı uygulandıktan sonraki oyun bağlamında duyarlı olma-yanıtlayıcı olma 4 puana (yüksek düzeyde yanıtlayıcı ve duyarlı olma), etkili olma 5 puana (çok yüksek düzeyde etkili olma) ve yaratıcı olmada 3 puana (orta derecede yaratıcı olma) yükselmiştir. Dolayısıyla ikinci katılımcı annenin çocuğu ile oyun oynaması sırasında çocuğuna duyarlı olma, çocuğuna yanıtlayıcı olma ve etkili olma davranışlarında yüksek oranda artış olmuştur.

İkinci katılımcı annenin EDDÖ-TV'nin ikinci alt faktörü olan duygusal ifade edici olmadan toplam öntest puanı 9 (ölçekten en fazla toplam 25 puan alınır) iken sontestte puanı 19'a yükselmiştir. İkinci katılımcı annenin duygusal ifade edici olma alt faktöründe önteste göre uygulamadan sonra %40'lık bir artış gözlenmiştir. İkinci katılımcı annenin programdan önceki kodlamasında ölçeğin puanlama el kitabına göre, 5'li likert tipi olan ölçekten kabullenme maddesinde 1 puan (reddetme), keyif alma maddesinden 2 puan (nadiren keyif alma), sözel pekiştireç kullanma maddesinden 2 puan (düşük düzeyde sözel pekiştireç kullanma), sıcak olma maddesinden 2 puan (düşük düzeyde sıcak olma), duygusal ifade edici olma maddesinden de 2 puan (düşük düzeyde ifade edici olma) almıştır. İkinci katılımcı annenin ETEÇOM Programı uygulandıktan sonraki oyun bağlamında kabullenme davranışı 4 puana (yüksek kabullenme), keyif alma davranışı 4 puana (yüksek düzeyde keyif alma), sıcak olma davranışı 4 puana (yüksek düzeyde sıcak olma), duygusal ifade edici olma davranışı 4 puana (açıkça ifade edici olma) yükselmiştir. Sözel pekiştireç kullanma davranış puanı da 3 puana (orta düzeyde sözel pekiştireç kullanma) yükselmiştir. Dolayısıyla ikinci katılımcı annenin çocuğu ile oyun oynaması sırasında çocuğuna karşı duygusal ifade edici olma davranışlarında yüksek bir oranda olumlu değişim gerçekleşmiştir.

İkinci katılımcı annenin EDDÖ-TV'nin üçüncü alt faktörü olan başarı odaklı-yönlendirici olma toplam öntest puanı 14 (ölçekten en fazla toplam 15 puan alınır fakat beklenen 9 puan alınmasıdır) iken sontestte puanı 9'a düşmüştür. İkinci katılımcı annenin başarı odaklı-yönlendirici olma alt faktöründe önteste göre uygulamadan sonra %55,55'lik olumlu bir düşüş gözlenmiştir. İkinci katılımcı annenin programdan önceki kodlamasında ölçeğin puanlama el kitabına göre, 5'li likert tipi olan ölçekten başarı odaklı maddesinden 5 puan (çok yüksek düzeyde başarı odaklı), yönlendirici olma maddesinden 5 puan (çok yüksek düzeyde yönlendirme), etkileşim hızı maddesinden 4 puan (hızlı) almıştır. İkinci katılımcı annenin ETEÇOM Programı uygulandıktan sonraki oyun bağlamında başarı odaklı olma davranışı 3 puana (orta düzeyde başarı odaklı olma), yönlendirici olma davranışı 3 puana (orta düzeyde yönlendirme), etkileşim hızı 3 puana (orta hız) düşmüştür. Dolayısıyla ikinci katılımcı

anneninin çocuğu ile oyun oynaması sırasında çocuğuna karşı aşırı başarı odaklı olması, yönlendiriciliğinin çok yoğun olması ve etkileşim hızı çocuğuna göre çok hızlı iken eğitimden sonra bu davranışlarında yüksek bir oranda olumlu değişim gerçekleşmiştir (bakınız Grafik 12).



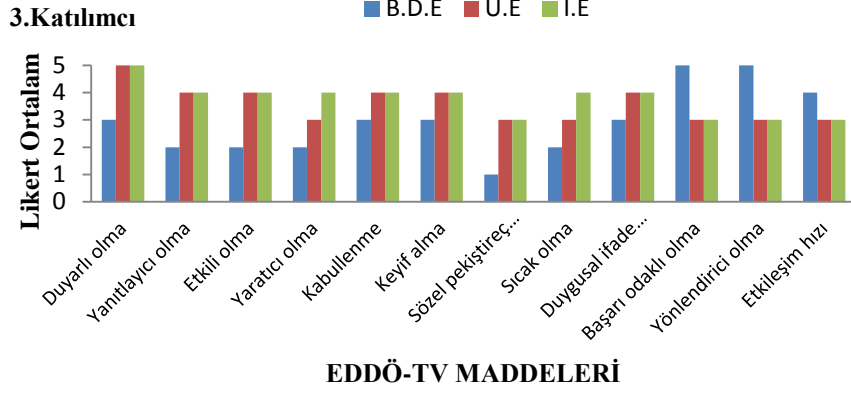
Grafik 12: İkinci Katılımcı Annenin EDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları(B.D.E: Başlama Düzeyi Evresi, U.E:Uygulama Evresi, İ.E: İzleme Evresi)

Üçüncü Katılımcı Annenin Etkileşim Davranışlarının Öntest-Sontest Verilerinin Bulguları

Anne-çocuk ikilisinin 15-20 dakikalık oyun bağlamında sergiledikleri oyun, ETEÇOM Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra EDDÖ-TV ile kodlanmıştır. Bu kodlamalar sonucunda üçüncü katılımcı annenin duyarlı-yanıtlayıcı olma alt faktöründen toplam öntest puanı 9 (ölçekten en fazla toplam 20 puan alınır) iken sontestte toplam puanı 16'ya yükselmiştir. Üçüncü katılımcı annenin duyarlı-yanıtlayıcı olma alt faktöründe önteste göre uygulamadan sonra %35'lik bir artış gözlenmiştir. Üçüncü katılımcı annenin programdan önceki kodlamasında ölçeğin puanlama el kitabına göre, 5'li likert tipi olan ölçekten duyarlı olma maddesinden 3 puan (orta düzeyde duyarlı olma), yanıtlayıcı olma maddesinden 2 puan (yanıtlayıcı olmama), etkili olma maddesinden 2 puan (etkisizlik), yaratıcı olma maddesinden de 2 puan (sınırlı yaratıcı olma) almıştır. Üçüncü katılımcı annenin çocuğu ile oynaması sırasında duyarlı-yanıtlayıcı olma davranışları çok düşük/görülmezken, ETEÇOM Programı uygulandıktan sonraki oyun bağlamında duyarlı olma davranışı 5puana (çok yüksek düzeyde duyarlı olma), yanıtlayıcı olma 4 puana (yüksek düzeyde yanıtlayıcı olma), etkili olma 4 puana (yüksek düzeyde etkili olma) ve yaratıcı olmada 3 puana (orta derecede yaratıcı olma) yükselmiştir. Dolayısıyla üçüncü katılımcı annenin çocuğu ile oyun oynaması sırasında çocuğuna duyarlı olma, çocuğuna yanıtlayıcı olma ve etkili olma davranışlarında yüksek oranda artış olmuştur.

Üçüncü katılımcı annenin EDDÖ-TV'nin ikinci alt faktörü olan duygusal ifade edici olmadan toplam öntest puanı 12 (ölçekten en fazla toplam 25 puan alınır) iken sontestte puanı 18'e yükselmiştir. Üçüncü katılımcı annenin duygusal ifade edici olma alt faktöründe önteste göre uygulamadan sonra %24'lük bir artış gözlenmiştir. Üçüncü katılımcı annenin programdan önceki kodlamasında ölçeğin puanlama el kitabına göre, 5'li likert tipi olan ölçekten kabullenme maddesinde 3 puan (kabullenme), keyif alma maddesinden 3 puan (yoğunluğu düşük keyif alma), sözel pekiştireç kullanma maddesinden 1 puan (çok düşük düzeyde sözel pekiştireç kullanma), sıcak olma maddesinden 2 puan (düşük düzeyde sıcak olma), duygusal ifade edici olma maddesinden de 3 puan (orta derecede ifade edici olma) almıştır. Üçüncü katılımcı annenin ETEÇOM Programı uygulandıktan sonraki oyun bağlamında kabullenme davranışı 4 puana (yüksek kabullenme), keyif alma davranışı 4 puana (yüksek düzeyde keyif alma), sıcak olma davranışı 3 puana (orta düzeyde sıcak olma), duygusal ifade edici olma davranışı 4 puana (açıkça ifade edici olma) yükselmiştir. Sözel pekiştireç kullanma davranış puanı da 3 puana (orta düzeyde sözel pekiştireç kullanma) yükselmiştir. Dolayısıyla üçüncü katılımcı annenin çocuğu ile oyun oynaması sırasında çocuğuna karşı duygusal ifade edici olma davranışlarında yüksek bir oranda olumlu değişim gerçekleşmiştir.

Üçüncü katılımcı annenin EDDÖ-TV'nin üçüncü alt faktörü olan başarı odaklı-yönlendirici olma toplam öntest puanı 14 (ölçekten en fazla toplam 15 puan alınır fakat beklenen 9 puan alınmasıdır) iken sontestte puanı 9'a düşmüştür. Üçüncü katılımcı annenin başarı odaklı-yönlendirici olma alt faktöründe önteste göre uygulamadan sonra %55,55'lik olumlu bir düşüş gözlenmiştir. Üçüncü katılımcı annenin programdan önceki kodlamasında ölçeğin puanlama el kitabına göre, 5'li likert tipi olan ölçekten başarı odaklı maddesinden 5 puan (çok yüksek düzeyde başarı odaklı), yönlendirici olma maddesinden 5 puan (çok yüksek düzeyde yönlendirme), etkileşim hızı maddesinden 4 puan (hızlı) almıştır. Üçüncü katılımcı annenin ETEÇOM Programı uygulandıktan sonraki oyun bağlamında başarı odaklı olma davranışı 3 puana (orta düzeyde başarı odaklı olma), yönlendirici olma davranışı 3 puana (orta düzeyde yönlendirme), etkileşim hızı 3 puana (orta hız) düşmüştür. Dolayısıyla üçüncü katılımcı annenin çocuğu ile oyun oynaması sırasında çocuğuna karşı aşırı başarı odaklı olması, yönlendiriciliğinin çok yoğun olması ve etkileşim hızı çocuğuna göre çok hızlı iken eğitimden sonra bu davranışlarında yüksek bir oranda olumlu değişim gerçekleşmiştir (bakınız Grafik 13).



Grafik 13: Üçüncü Katılımcı Annenin EDDÖ-TV Öntest-Sontest Sonuçları(B.D.E: Başlama Düzeyi Evresi, U.E:Uygulama Evresi, İ.E: İzleme Evresi)

Özetle, ebeveyn-çocuk etkileşimini annelerin davranışları açısından değerlendirmek amacıyla kullanılan EDDÖ-TV'nin 12 maddesi üç alt faktörde toplanmıştır. İlk alt faktör olan "duyarlı-yanıtlayıcı olma", ikinci alt faktör "duygusal ifade edici olma" ve son alt faktör olan "başarı odaklı-yönlendirici olma" da ve bu alt faktörde bulunan davranışlarda anne-çocuk ikilisinin 15-20 dakikalık oyun bağlamı sonucunda annelerin davranışlarının EDDÖ-TV'ye göre değerlendirilmesi sonucunda ölçekte yer alan tüm davranışlarda ETEÇOM Programı'nın olumlu etkileri olduğu bulgulanmıştır. Anne katılımcıların etkileşim davranışlarının ETEÇOM uygulamalarından önce daha düşük düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı davranışları içerirken, daha çok başarı odaklı ve yönlendirici olduğu; ancak ETEÇOM uygulamalarının ardından duyarlı ve yanıtlayıcı olma davranışlarında artmalar olurken, başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışlarında azalmalar olduğu gözlenmiştir.

6. Annelerin ETEÇOM Programı Hakkındaki Görüşleri

Eğitime katılan annelerin ETEÇOM Programı hakkındaki görüşleri, kullanımı ve etkililiğine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmeler uygulanan ETEÇOM Programı'nın a) anne-çocuk etkileşimine ve çocukların sosyal etkileşim becerilerine etkisine yönelik, b) programın kendisine yönelik ve c) uygulama ve uygulamacıya yönelik sorular bağlamında gerçekleştirilmiştir (Ek-4). Araştırmanın altıncı alt sorusu olan "Annelerin ETEÇOM Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?" sorusunun betimsel analizine bu bölümde yer verilmiştir. Katılımcı annelerin ETEÇOM Programı'na ilişkin görüşlerinin genel hatları Tablo16'da gösterilmektedir.

Tablo 16. Katılımcı Annelerin ETEÇOM Programı'na İlişkin Görüşleri

ETEÇOM Programı'na İlişkin Görüşler
Programın anne-çocuk etkileşimini desteklemede çok olumlu etkileri oldu.
Program, karşılıklı iletişimimizde olumlu anlamda önemli rol oynadı.
Programla birlikte çocuğumun eğitimi için yapılandırılmış ortamda öğretimini zorunlu olmadığını öğrendim.
Çocuğumun isteklerini ve beklentilerini ön planda tutmayı öğrendim.
Çocuğumun dünyasına nasıl gireceğimi öğrendim.
Oyunu keyifle oynamayı öğrendim.
Sürekli soru sormanın iletişim kurmak olmadığını öğrendim.
Çocuğumla nasıl iletişim kuracağımı öğrendim.
Problem davranışlarını sakinleştirmeyi ve başka şeylere yönlentmeyi öğrendim.
Rahat ve keyifli zaman geçirmeyi sağladı.
Çocuğumun davranışlarını daha sık ve yansız gözleme ve ona göre davranmamı sağladı.
İki taraf içinde kaygı azaldı ve daha rahat iletişim kurma arttı.
Nitelikli zaman geçirmemizi sağladı.
Çocuğumun gelişim düzeyine uygun etkileşimde bulunmayı öğrendim.
Çocuğumun benimle oyun oynama isteği arttı.
Çocuğumun konuşmaları, sesletimleri arttı.
Çocuğumun iletişim sırasında göz kontağı kurması arttı.
Çocuğumun taklit etmeleri arttı.
Çocuğumun oyunu başlatması arttı.
Çocuğumun oyun sırasında sorulan sorulara uygun cevap vermesi arttı.
Çocuğumun oyunda farklı oyuncaklara farklı anlamlar yüklemesi arttı.
Çocuğumun yönerge almaları olumlu yönde değiştirdi.
Programın yaygınlaştırılmasını ve başka ailelerinde programdan faydalanmasını öneriyorum.
Programa çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak bir kaç bir şey daha eklenebilir.
Programı uygularken başlarda doğal ve takip edici iletişim kurma noktası beni zorladı.
Programdan öğrendiklerim günlük yaşamımın bir parçası haline geldi ve her fırsatta stratejileri kullanır hale geldim.
Program açık, esnek, anlaşılır ve adım adım net bir şekilde ilerlememize hizmet ediyor.

Katılımcı ailelere ETEÇOM Programı'nın anne-çocuk etkileşimi desteklemede herhangi bir etkisi oldu mu? Çocukta ve ebeveynde oluşan davranış değişikliklerini dikkate alarak paylaşır mısınız? diye sorulduğunda; katılımcı annelerin verdiği yanıtlar; programın anne-çocuk etkileşimini destekleme ve iletme noktasında olumlu etkileri olduğunu ve karşılıklı iletişimlerinde çok büyük bir ilerlemenin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu soruya birinci katılımcı annenin verdiği yanıt şu şekildedir:

"Kesinlikle çok önemli ve olumlu etkileri oldu. Öğrendiğimiz yaklaşımlar doğrultusunda bende zorda olsa oluşan davranış değişikliğinin oğlum üzerindeki yansımaları da onun bana karşı yaklaşımında ve iletişimimde çok önemli bir rol oynadı. Yani aslında öğretilen yaklaşımların bir kısmını (bir his olarak da olsa) oluşturan yaklaşımları yapmamız gerektiğini bilmemize rağmen olayın telaşı ve endişesi ile ayrıca yıllar içinde edindiğimiz sağlıklı/sağlıksız bilgilerin üzerimize yapışıp kalması nedeni ile (ille de profesyonel eğitim çok ama çokook eğitim – Lovaas'ın haftada 40 saat meselesi-, yapılandırılmış eğitim v.b.) yapmadığımız/yapamadığımız davranışların aslında hem oğlumun gelişimi hem de aramızdaki iletişim için ne kadar önemli olduğunu öğrendik. Öğrenmesini istediğimiz şeylerin ya da akranları düzeyinde geliştirmesini beklediğimiz her alanın sadece ve sadece yapılandırılmış olarak öğretilmesi gerektiğini uygulamalı olarak öğrendim."

Çocuklarında ve kendilerinde oluşan davranış değişikliğini açıklamaları istendiğinde katılımcı anneler çocuklarıyla karşılıklı oyun oynama sürelerinin arttığını, bundan karşılıklı zevk almayı başardıklarını, önceden oynadıkları oyunun aslında oyun ya da iletişim kurmak olmadığını düşündüklerini belirttiler. Katılımcı anneler ayrıca çocuklarının göz kontağı kurma davranışının arttığını, taklit etme becerilerinin, konuşma ve sesletimlerinin arttığını da açıkladılar. Çocuklarının sorulan sorulara uygun cevap verme davranışlarında ilerleme olduğunu ve çocukları problem davranış sergilediğinde bununla baş etme becerilerinin geliştiğini vurguladılar. Birinci katılımcı anne;

"Resmen birbirimizi tekrar keşfettik. Birbirimizin daha çok gözüne bakmaya başladık. Bu son derece mutluluk verici bir şey. Çünkü bu programdan önce oğlumla vakit geçirmek demek bir anlamda bir şeyleri öğretmeye çabalamak ve zorla gözüne gözüne sokarak (sanki olabileceymiş gibi) yapmaya çalışmaktan ibaretti çoğunlukla. Ne kadar da yanlış bir yaklaşım olduğunu geçde olsa sayenizde gördüm ve öğrendim" diyerek düşüncelerini ifade ederken ikinci katılımcı anne,

"Benim kızım ile nasıl iletişim kurabileceğim konusunda pek bir fikrim yoktu. Çünkü O'nunla iletişim kurmak normal bir çocukla iletişim kurmaya benzemiyordu. Bu eğitimden sonra kızım ile nasıl iletişim kurabileceğimi öğrenmeye başladım. Daha önce O'nun bizden farklı bir durumda olması beni korkutuyor hatta çok üzüyordu. Eğitim sürecinde şunu farkettim ki benim kızım normal çocuklarında yaptığı şeyleri daha yoğun ya da daha az yaşıyor. Eğitimde ödüllendirmenin ne kadar işe yaradığını da kavradım. Anne-baba olarak bizim de kızımıza kesin kurallar belirlememiz gerektiğini fark ettik. Ayrıca davranışlarından O'nun ne istediğini daha kolay algılamaya başladık. Kızım hırçınlaştığında daha kolay sakinleştirmeyi, ilgisini başka şeylere yönlentmeyi öğrendik. Kızım ile oyun sırasında eğlenmeyi öğrendik. Çünkü daha önce kızımıza hep bir şeyler

öğretmemiz gerektiğini düşündüğümüzden aslında çokta eğlenemiyorduk. Aslında bir şeylerde öğretemiyorduk. Çünkü o sıkılınca hemen kaçmak istiyordu. Eğitimden sonra oyunda öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdik." demiştir. Katılımcı üçüncü anne ise,

"Programdan önce çocuğumla anne-çocuk ilişkisi yerine öğretmen-öğrenci ilişkisi vardı. Sürekli komutlar veriyor, çocuğumdan karşılığını bekliyordum. Yapmayınca hayal kırıklığı yaşıyordum. Programdan sonra çocuğumun dünyasına girmeye çalıştım, olumsuz davranışlarını bile oyuna dönüştürmeyi başardım." diyerek açıklama yapmışlardır.

Katılımcı annelere, "Genel olarak program hakkında ne söyleyebilirsiniz? Programın olumlu, olumsuz yanları nelerdir?" diye sorulduğunda katılımcı anneler programın çok iyi düzenlenmiş olduğunu belirttiler. Programın olumlu yanlarına yönelik soruya anneler, programın iletişimi güçlendirdiğini, rahat ve keyifli zaman geçirmeyi sağladığını ifade ettiler. Ayrıca, çocuklarının davranışlarını daha sık ve yansız gözleme ve ona göre davranmalarını sağladığını ve kaygılarının azaldığını belirtmişlerdir. Ek olarak, önemli olanın nitelikli zaman geçirmek olduğunu anladıklarını ifade etmişleridir. Programın olumsuz yanlarına yönelik olarak ise katılımcı annelerden biri daha küçük yaş grubunda çok daha etkili olacağını düşündüğünü, bir diğer aile verilen aile eylem planlarını her seferinde evde uygulamada bazen zorluk yaşadığını dile getirmiş, katılımcı ailelerimizin üçüde uygulama zamanının en az 1 yıl olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu soruya birinci katılımcı anne;

"Programın yararları, temelde iletişimi sağladı. Kesinlikle çok daha eğlenceli ve rahat vakit geçirmemizi sağladı. Benim oğlumu ve davranışlarını daha yansız olarak ve daha sık gözlememi ve ona göre davranmayı öğrenmemi sağladı. Bu sayede onun hakkında daha fazla ve detay bilgiler edindim. Sürekli olarak bazı hedefler ve endişeler içinde boğulmaktansa hayatın içinde ve doğal akışında daha çok kalabilmemizi sağladı. Her iki taraf için de gerginlik azaldı. E tabi bunun doğal sonucu olarak da iletişim, daha çok ve güzel vakit geçirdiğimiz zamanlar arttı" şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır. İkinci katılımcı aile ise,

"Anne olarak hep kızıma yetemediğimi, her yaptığının eksik olduğunu düşünüp endişeleniyordum. Bu durum yoğun bir kaygıya neden oluyordu. Program sayesinde bu kaygıdan kurtuldum. Yetemediğim duygusu aşılınca daha sakin ve daha olumlu tavırlar sergilemeye başladım. Oyunun hep kızıma bir şeyler öğretmesi gerektiğini düşünüyordum. Program ile kızımla bir şeyleri paylaşmak ve iletişim kurmak için oyunun bir araç olduğunu anladım. Kısa sürede olsa kızımla kaliteli zaman geçirmenin daha önemli olduğunu anladım" demiştir. Üçüncü katılımcı aile ise,

"Çocuğumun dünyasına girmeyi, bize anlamsız gelen davranışlarını zevkli bir oyuna dönüştürmeyi, devamlı soru sorup cevap vermesine fırsat vermeden sorduğum sorunun cevabını kendim verirken, bu programdan sonra yanlış uyguladığım bu uygulamalarımın değiştirmeme yararı oldu." demiştir.

Katılımcı annelere "ETEÇOM Programı'nın yaygınlaştırılmasını ve başka ailelerin de programdan faydalanmasını önerir misiniz?" ve bir başka soruda, "Kurumlarda (özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde) uygulanması konusunda ne düşünüyorsunuz?" diye

sorduğumuzda kesinlikle uygulanması gerektiğini hatta zorunlu tutulması gerektiğini düşündüklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Bu programın, bütün bu şekilde sıkıntısı olan aileleri zorunlu olarak verilmesini, eğitim kurumlarında anne-babalara dersler verilmesini önerebilirim. Çünkü ailelerin en büyük problemlerinden biri çocuğuna bu teşhis konulduğunda ne yapacağını, nasıl davranacağını bilememesi ve bu konuda yalnız bırakılması." şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır.

"Merkezlerde bu eğitimlerin verilmesini hatta danışabilecek uzmanlar olmasını isterim. Bazen çocuğumuzla iletişim kuramadığımız zamanlar oluyor. Ama bize yardımcı olacak kişilere ulaşmamız zor. Merkezlerde sorularımız ve sorunlarımız üstünkörü dinlenip cevaplanıyor." ikinci katılımcı anne görüşlerini bu şekilde paylaşırken, üçüncü katılımcı anne ise,

"Kesinlikle öneririz. Çocuğunun rahatsızlığını öğrenen aile ilk önce kendisi bu eğitimi almalı, daha sonra çocuğuna özel eğitim aldırmalıdır." demiştir.

Katılımcı annelere son soru olarak ETEÇOM Programı'nın yapısı, içeriği hakkında ve uygulayıcı hakkında yorum ve önerileriniz nelerdir? diye sorulmuştur. Katılımcı anneler teknik detaylar içinde boğulmadıklarını, adım adım net bir şekilde ilerlediklerini ve programın açık, esnek ve anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Birinci katılımcı annenin soruya yanıtı şu şekilde olmuştur:

"Program (bilemiyorum belki de bizim uygulayıcımız sayesinde oldu), gayet açık, esnek, anlaşılır ve biraz çaba ve ilgi ile uygulanabilir bir yapıda bence (ancak bu noktada çocukların bireysel farklılıklarını, etkilenmişliklerini ve özelliklerini hariç tutuyorum). Teknik detaylar ve bilgiler içinde boğulmuyor insan. Doğal olarak, doğal akışta nasıl davranılabileceği ve neler kazanılabileceği adım adım ve net bir şekilde açıklanıyor ve hatta uygulamalı olarak gösteriliyor bu da yetmiyor hadi siz de yapın diyerek doğruca yönlendiriliyor bu sırada gözetlenip sonrasında eksik, yanlış ya da doğru olan davranışlar üzerinden tek tek yorum yapılıyor. Ama ben öyle yapmadım, yok canım çok konuşmadım, lafi çocuğumun ağızına tıkmadım, çok soru sormadım, amacım o değildi bak şunu hedefledim, görmezden geldim gibi bahaneler bir bir bertaraf ediliyor." demiştir. Aynı soruya ikinci katılımcı annenin yanıtı;

" Uygulama ve uygulayıcımız bize çok şeyler öğretti. Bizim uygulamalarımızda eksiklik olmuş olabilir. Ama biz de bunları düzeltmeye çalışıyoruz. Tabi ki gerekliliklere programa bazı şeyler eklenebilir. Çocuğun durumuna göre bazı farklılıklarda yapılabilir. Ama genel olarak program, bizi çok rahatlatan, stres ve kaygımızdan uzaklaştıran, uygulaması kolay ve esnek bir yapıya sahip." şeklinde ifade etmiştir. Üçüncü katılımcı anne ise,

" Programı uygulamak için yeterli ve açıklayıcı bilgiyi bana ve eşime tefferatlı bir şekilde anlattıktan sonra programa başladık. 4 ay gibi uzun, fakat bize az gelen bir zamandan beri çocuğumu, eşimi ve diğer çocuğumu, oğlumuzla bizim yanlış davranışlarımızı değiştirmemize yardımcı olan bir program ve uygulayıcı." şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, her  katılımcı anne ETEÇOM Programı'na ve uygulama koşullarına yönelik olarak hem kendi davranışlarında ki olumlu değişimden hem de çocuklarıyla etkileşimlerindeki olumlu değişimden memnun kaldıklarını ifade etmişler ve program hakkında olumlu görüş belirtmişlerdir. ETEÇOM Programı'na yönelik olumsuz görüş olarak ise çocukların akranlarıyla iletişimini desteklemede çok yararını göremediklerini ve çocuğu 6 yaşında olan birinci katılımcı anne, bu programın daha küçük yaş grubuna çok daha faydalı olabileceğini belirtmişlerdir.

V. BÖLÜM

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, ETEÇOM Programı'nın, OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri ve anne-çocuk etkileşimi üzerine etkililiği araştırılmıştır. Çalışmanın temel amacı, ETEÇOM Programı'nın OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu başlama desenine yer verilerek ETEÇOM Programı'nın çocuk katılımcıların sosyal etkileşim becerilerine etkisi, uygulama öncesi, sırası ve sonrası gözlemsel veriler yoluyla toplanmıştır. Aynı zamanda araştırmada a) Çocuk katılımcıların temel davranışlarının düzeyi açısından, b) Çocuk katılımcıların gelişimsel düzeyleri açısından, c) Çocuk katılımcıların OSB sergileme düzeyleri açısından ve d) Anne katılımcıların etkileşim davranışları düzeyi açısından kullanılan ölçeklerle bağlantılı (EDDÖ-TV, ÇDDÖ-TV, GOBTÖ2-TV ve GEÇDA) öntest-sontest verilerle betimsel özetine yer verilmiş, sosyal geçerlilik verisi için, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla anne katılımcılardan toplanmıştır. Araştırma sonunda, çocukların sosyal etkileşim becerilerinde, anne ve çocuk katılımcıların anne-çocuk etkileşimi/temel davranışlarında, çocukların OSB sergileme düzeylerinde olumlu ilerleme gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca anneler ETEÇOM Programı'nın uygulama kolaylığına, anne-çocuk etkileşimine ve çocuklarının sosyal etkileşim becerilerine ilişkin olumlu yönde görüş belirtmişlerdir.

Araştırmada temel amaç doğrultusunda alt amaçlarla birlikte beş önemli bulgu elde edilmiştir. Bunlar; 1. ETEÇOM Programı'nın OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerinde, 2. OSB'li çocukların temel davranışları üzerinde, 3. OSB'li çocukların, genel gelişim ve OSB sergileme düzeyleri üzerinde, anne katılımcılar için de 4. ETEÇOM Programı'nın annelerin etkileşim davranışları üzerinde olumlu etkileri, 5. ETEÇOM Programı'nın uygulanabilirliğine yönelik sosyal geçerlilik sonuçları bulgulanmıştır.

1. ETEÇOM Programı'nın OSB'li Çocukların Sosyal Etkileşim Becerileri Üzerindeki Sonuçları

Araştırmanın birinci ve temel amacında, ETEÇOM Programı'nın çocukların sosyal etkileşim becerilerine (etkileşim başlatma, etkileşime yanıt verme, etkileşimi sürdürme) yönelik bir etkinin olup olmadığını saptama amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda her bir katılımcı çocuğun sosyal etkileşim becerilerinde yüksek oranda artış olduğu belirlenmiştir. Başlama düzeyinde üç katılımcı çocuğun annesiyle serbest oyun ortamında sergilediği sosyal etkileşim becerisi, serbest oyun ortamı içerisinde annesine yönelik etkileşim başlatma düzeyi, yanıt verme ve annesiyle etkileşim sürdürme davranışları düşük düzeyde iken; ETEÇOM Programı uygulandıktan sonra annesiyle girdiği sosyal etkileşimi başlatma, etkileşime yanıt verme ve etkileşimi sürdürme davranışlarında çok büyük bir oranla artışın olduğu gözlenmiştir. Özellikle katılımcılar arasındaki duruma bakıldığında zaman ikinci ve üçüncü katılımcı çocuklar birinci katılımcı çocuğa göre sosyal etkileşim becerilerini çok daha yüksek oranda artırmışlardır. İkinci katılımcı çocuk başlama düzeyinde hiç sosyal etkileşim becerisi sergilemez iken birinci katılımcı çocuk diğer iki çocuğa göre daha yüksek sosyal etkileşim becerileri (başlama düzeyi ortalama % 31) sergilemiştir. Bu sonucun bir çok sebebi olabilir. Bu sebeplerden ilki, birinci katılımcı çocuğun diğer iki çocuğa göre yaşının daha büyük olması (6 yaş) etkilemiş olabilir. İkincisi, birinci katılımcı çocuğun annesi çocuğunun OSB tanısı alması ile birlikte çok daha fazla kaynaklara kendi imkanları ile ulaşmaya çalışmış, haftanın yedi günü çocuğunu çeşitli sosyal aktivitelere (duyu bütünleme, spor, müzik vb.) dahil etmek için çaba göstermiştir. Aynı zamanda birinci katılımcı annenin altı yıllık çocuğu ile olan geçmiş yaşantısında annenin belli davranış kalıplarının (aşırı yönlendirici, başarı odaklı olması ve çocuğu ile girdiği her türlü etkileşimde çocuğuna göre çok daha aktif, soru soran ve çocuğuna fazla fırsat vermeyen, oyunları kendisi kuran ve oyuncakları kendisi seçen vb.) çok yerleşmiş olması da bu sonuçlar arasındaki farkı açıklayabilir. Nitekim sosyal geçerlilik için birinci anne ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda da, birinci katılımcı anne kendisinde ki davranış stillerinin çok yerleştiğini, oyunları kendisinin kurguladığını ve dil girdisi vermek adına sürekli kendisinin konuştuğunu, çocuğunun daha pasif kendisinin çok aktif olduğunu ifade etmiş, bu araştırmadan sonra bu davranışlarını değiştirmek için çok çabaladığını belirtmiştir. İkinci ve üçüncü katılımcı çocukların yaşlarının daha küçük olması (3 yaş ve 4 yaş) ve ailelerin sadece tanı sonrası özel özel eğitim merkezlerinde çocuklarına eğitim aldirmaları, kendilerinin hiç bir şekilde aile eğitimi almamış olması, erken eğitimin önemini ortaya tekrar çıkaracak şekilde verilen eğitimden çok daha

hızlı ve başarılı sonuç alınmasına neden olmuş olabilir. Verilen eğitimin çocukların sosyal etkileşim becerilerine etkisinin sürüp sürmediğini belirlemek için, uygulama bittikten iki ay sonra toplanan izleme verileri sonucunda her üç katılımcı çocuğun sosyal etkileşim becerilerini artırarak koruduğu görülmüştür.

Sosyal etkileşim becerisi, toplumsal yaşamın devam etmesi için gerekli olan bir beceridir. Sosyal etkileşim becerilerinde önemli sınırlılıklar sergileyen OSB'li çocukların, gelişimlerinin en erken dönemlerinden itibaren aile- çocuk etkileşimi başta olmak üzere müdahalelerin bu sınırlılıkları dikkate alacak şekilde oluşturulması önemli görülmektedir. Küçük yaştaki çocukların en kritik sosyal-iletişim deneyimleri, birincil bakım verenleri ve aile üyeleri ile girdikleri etkileşimler sırasında oluşmakta ve aile-çocuk etkileşimleri, çocukların dil ve sosyal-iletişim becerileri kazanmalarını desteklemede kritik rol oynamaktadır (McCollum ve Hemmeter, 1997; Wetherby ve Prizant, 2000). Söz konusu sosyal etkileşimler, çocuğun genel gelişimi üzerinde merkezi bir rol oynamakta ve duygusal, iletişimsel ve bilişsel gelişimi üzerinde çok güçlü etkiler meydana getirmektedir (Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004). Çocukların birincil bakım verenleri ile girdikleri etkileşimlerin kalitesi, aktivite ve rutinlere gösterdikleri katılımlar ile bu faaliyetlerdeki öğrenme becerilerini yakından etkilemekte ve dolayısıyla da, bir taraftan çocukların gelişimsel sonuçlarına etki ederken, diğer taraftan da anlamlı ve karşılıklı olarak faydalı etkileşimler yaratmaktadır. Ayrıca, yaygın şekilde inanılmaktadır ki, birincil bakım verenleri ve aileleri içeren erken müdahale programları, bu paydaşları içermeyen müdahale programlarına göre daha etkilidirler (Mahoney vd., 1999). Sosyal etkileşimdeki sınırlılıklar OSB'nin erken göstergeleri arasında yer alsa da, sınırlı sosyal becerilerin ve gecikmiş sosyal gelişimin olası etkilerini iyileştirecek uygun müdahaleler genellikle sosyal etkileşimin belirli boyutlarına odaklanma ya da aileleri daha dışarda tutma eğilimi göstermektedir. Bu araştırmanın bulgusu da, birincil bakım verenleri ve aileleri birincil derecede dahil eden bir erken müdahale programı olan ETEÇOM'un, Mahoney vd. (1999)'nin belirttiği gibi oluşturulacak olan müdahale programlarının hem sosyal etkileşim becerilerini bütün olarak ele alması, hem de ailelerin dahil edilmesi yönündeki inanışları destekler niteliktedir. ETEÇOM Programı'nın tüm gelişim alanlarını ilerletmeye yönelik bütüncül bir program olması, bu gelişim alanları içerisinde iletişim ve sosyal duygusal alanlara yönelik stratejileri kapsamasından dolayı, OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerini olumlu yönde desteklediği düşünülmektedir. Çünkü bu çalışmada ETEÇOM Programı ile hem sosyal etkileşimi destekleyen becerilere hem de sosyal etkileşim becerisinin bileşenlerini bir bütün halinde ele alarak incelenmiştir. Bunun sonucu olarakta, ETEÇOM

Programı uygulanmadan önce çocukların sosyal etkileşim düzeyleri sınırlı iken, anneler eğitim aldıktan sonra çocukları ile daha nitelikli rutinler yaratmaya çalışıp, çocukları ile girdikleri etkileşimin kalitesini artırdıklarında OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerinde ve temel davranışlarında yüksek oranda artış olduğu bulgulanmıştır. Wilcox ve Shannon (1996), çocukların iletişim kurmak için sarf ettikleri çabalara yönelik yetişkinlerin takındıkları yanıtlayıcı davranış stillerinin, çocukların sosyal etkileşimlerinde ilerleme olma olasılığını artırdığını ifade etmişlerdir (aktaran Woods vd., 2004). Yapılan bu araştırmada da annelerin etkileşim davranışlarında olumlu yönde artış ile birlikte çocukların sosyal etkileşimi başlatma, etkileşime yanıt verme ve etkileşimi sürdürme davranışlarında artışlar kaydedilmiştir.

2. ETEÇOM Programı'nın OSB'li Çocukların Temel Davranışları Üzerindeki Sonuçları

Temel davranışlara odaklanan araştırmacılar, temel davranışların özellikle OSB'li çocuklarda uygulanmasının, uygulamanın etkililiğini artıracığı ve çocukların birçok temel davranışı üzerinde olumlu etkiye yol açabileceğini savunmaktadırlar (Koegel ve Frea, 1993; Koegel vd., 1999). Araştırmacılar, özellikle OSB'li çocukların, sosyal etkileşim becerilerinde yaşamları boyunca büyük önem taşıyan etkileşimi sürdürme, etkileşimi başlatma, yanıt verme ve ortak dikkat davranışlarını etkili kullanma ve düzenleme, karşılıklı olarak etkileşimde bulunma davranışlarında yaşadıkları yetersizliklerin, bu çocukların aldığı eğitim sürecini ve yaşantılarını sınırlandırdığını öne sürmektedirler. Öte yandan Koegel ve Frea (1993), OSB'li ve yaygın gelişim bozukluk sergileyen çocukların temel davranışlarında artış meydana gelmesi durumunda, bu çocukların birçok şeyi kendileri bizzat deneyerek ve yaşayarak gerçekleştirebileceklerini, buna bağlı olarak da çocukların uygulamada yalnızca kendileri için önceden belirlenmiş hedef davranışları değil, diğer hedeflenmeyen davranışları da öğrenebileceklerini ileri sürmüşlerdir. Dolayısıyla tüm çocuklarda olduğu gibi OSB'li çocuklarda da temel davranışlar, desteklenmesi gereken alanlardan birini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın ikinci sorusu da ETEÇOM Programı'nın, ÇDDÖ-TV ile uygulamadan önce ve sonra öntest-sontest veriler ile ölçülerek, çocuk katılımcıların temel davranışlarını nasıl etkilediğidir. Araştırmanın sonunda çocuk katılımcıların temel davranışlarında ETEÇOM Programı uygulamalarının öncesi ve sonrası arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu gözlenmiştir.

Katılımcı çocukların bireysel olarak ölçek ve alt ölçeklerden aldığı puanlar incelendiğinde 1 ile 2 arasında değişen puanlar aldığı ve çok düşük ile düşük düzey arasında değişiklikler gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca araştırmacı, çocukların anneleri ile serbest oyunlarını uygulama öncesinde, çocukların oyun sırasında annelerine hiç tepki vermediğini, daha çok yalnız oynamayı tercih ettiklerini gözlemlemiştir. Hatta ikinci ve üçüncü katılımcı çocuklar oyuna hiç bir şekilde katılmayıp oyuncakları atma davranışı gerçekleştirmişlerdir. ETEÇOM Programı uygulamasının sonunda çocuk katılımcıların temel davranışları tekrar ÇDDÖ-TV ile kodlandığında tüm katılımcı çocukların ölçek ve alt ölçeklerden aldığı puanlar incelendiğinde 4 ile 5 arasında değişen puanlar aldığı ve çok yüksek ile yüksek düzey arasında değişiklikler gösterdikleri görülmektedir. Katılımcı çocukların bireysel olarak ölçek ve alt ölçeklerden aldığı puanlar incelendiğinde de ikinci ve üçüncü katılımcı çocuklar birinci katılımcı çocuğa göre temel davranışlarında daha yüksek oranda ilerleme olduğu görülmektedir. Bunun nedeni araştırmanın birinci ve temel amacında çıkan sonuçla paralel bir biçimde birinci katılımcının yaşının diğer katılımcılara göre büyük olması olabilir. Aynı zamanda sosyal etkileşim becerileri ve temel davranışlar iç içe birbirini etkileyen becerilerdir. Araştırma sonuçlarında her bir katılımcı çocuğun sosyal etkileşim becerileri ilerleme göstermiş, ikinci ve üçüncü katılımcı çocuklarda çok daha yüksek oranla artış meydana gelmiştir. Bu durumun temel davranışlara da yansıdığı düşünülmektedir.

ETEÇOM Programının üç katılımcı çocuğun temel davranışları üzerinde etkisine yönelik araştırmanın ikinci bulgusunu destekler nitelikte, ETEÇOM ile gerçekleştirilen araştırmalar, annelerin etkileşim davranışlarında meydana gelen olumlu yöndeki değişikliklerle beraber çocuklarının da temel davranışlarında (dikkat, devamlılık, katılım, işbirliği, başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum) değişiklikler olduğunu göstermektedir (örn., Karaaslan vd.,2013; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Mahoney ve Perales, 2003; Toper, 2015). Bu araştırmada da ETEÇOM Programı uygulamalarının öncesi ve sonrası arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu gözlenmiştir. Bu fark katılımcı çocukların serbest oyun esnasında annelerine ve oyuna karşı düşük oranda dikkat, devamlılık, katılım ve işbirliği sergileme ile daha düşük oranda başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum davranışlarını daha az sergileme şeklinde ortaya çıkmıştır. Uygulamadan sonra serbest oyun bağlamında annelerine ve oyuna karşı bu davranışlarını daha yüksek seviyede sergiledikleri görülmüştür. İki ay sonra da katılımcı çocukların bu davranışlarını göstermeye devam ettikleri belirlenmiştir. Annelerle yapılan çocuklarının etkileşim/temel davranışlarına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Anneler çocuklarının kendileri ile oyun sırasında

çocuklarının etkileşim başlatmalarının, ortak dikkatlerinin ve çocuklarının kendilerine yanıtlayıcılıklarının uygulamadan sonra yüksek oranda artış gösterdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte Mahoney ve MacDonald (2007), ETEÇOM Programı'nda yer alan stratejileri kullanacak ailelerin ya da birincil bakım verenlerin, ETEÇOM Programı'nda çocuklara yönelik olarak oluşturulmuş bilişsel, dil ve sosyal-duygusal beceri alanları ve bu alanların altında yer alan 16 temel davranışı göz önünde bulundurmaları gereken en önemli noktalardan biri olarak görmeleri gerektiği özellikle araştırmalarının sonunda vurgulamışlardır. OSB'li çocukların temel davranışlarında artış meydana gelmesi durumunda, bu çocukların uygulamada yalnızca kendileri için önceden belirlenmiş hedef davranışları değil, diğer hedeflenmeyen davranışları da öğrenebileceklerini ileri süren Koegel ve Frea (1993)'nin bu görüşleri annelerle yapılan nitel görüşmelerde ortaya çıkan sonuçlarla da örtüşmektedir. Anneler, çocuklarında artmış olan sosyal etkileşim ve temel davranışlar sonucu, çocuklarının kendiliğinden oyunlarda genişletmelere yer verdiklerini ve aynı zamanda annelerin çocukları için belirledikleri hedefler dışında da başka davranışları kendiliğinden sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmacı, uygulama öncesinde, çocukların anneleri ile serbest oyunları sırasında, annelerine hiç tepki vermediğini, daha çok yalnız oynamayı tercih ettiklerini gözlemlemişken, uygulama sonrası çocukların anneleri ile oyun oynarlarken sergiledikleri temel davranışlarda olumlu yönde ilerleme olduğunu, çocukların anneleri ile oynarken eğlendiklerini, oyuna dahil olduklarını hatta oyunu yönettiklerini gözlemlemiştir. ÇDDÖ-TV, video analizleri, annelerin görüşleri ve araştırmacının gözlemlerinden elde edilen bulgular bir bütün olarak incelendiğinde, birbirleri ile tutarlıklar gösterdikleri ve benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen tüm bulgular doğrultusunda; uygulamanın ardından tüm çocukların temel davranışlarında (dikkat, devamlılık, katılım, işbirliği, başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum) olumlu değişiklikler olduğunu ifade etmek mümkün görünmektedir.

3. ETEÇOM Programı'nın OSB'li Çocukların, Genel Gelişim ve OSB Sergileme Düzeyleri Üzerindeki Sonuçları

Bugüne kadar ETEÇOM gibi ilişki temelli yaklaşımları dikkate alan araştırmalar çocukların gelişimi üzerinde etkili olduğunu, ancak bu ilerlemenin programla birlikte ailelerin ve çocukların etkileşim/temel davranışlarının niteliğinde ortaya çıkan artışlarda ilişkili olduğunu öne sürmektedirler. Aynı zamanda çocuklarının bilişsel, dil- iletişim ve sosyal duygusal gelişim alanlarında da bu karşılıklı aile-çocuk etkileşiminin olumlu etkileri olduğunu

göstermektedir (Karaaslan vb., 2013; Kim ve Mahoney, 2005; Landry vd., 2008; Mahoney vd., 1998; Mahoney vd.,1999; Mahoney ve Perales, 2005). Bu araştırmanın üçüncü ve dördüncü sorusu da; ETEÇOM Programı'nın çocukların gelişimsel davranışlarını etkileyip etkilemediği ve OSB sergileme düzeyleri üzerindeki etkileridir.

Bu çalışmada, ETEÇOM Programı'nın, GEÇDA uygulanarak uygulamadan önce ve sonra öntest-sontest veriler ile ölçülerek çocuk katılımcıların genel gelişimleri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Çocukların öntest-sontest puan ortalamaları açısından, her bir katılımcı çocuğun GEÇDA'da yer alan Psikomotor Gelişim (PMG), Bilişsel Gelişim (BG), Dil Gelişimi (DG), ve Sosyal-Duygusal Gelişim (SDG) alanlarında ki beceriler karşılaştırıldığında, önteste aldıkları puanlara göre, uygulama sonrasında çocukların gelişim alanlarından aldığı puanlarda düşük düzeyde ilerlemeler olmuştur. Fakat bu ilerlemeler programın katılımcı çocukların genel gelişimlerine etkisi bakımından anlamlı değişimlere işaret edecek düzeyde gözlenmemiştir. Yalnız bu durum annelerle yapılan görüşmelerde daha olumlu şekilde ifade edilmiştir. Örneğin; anneler, ETEÇOM Programı uygulaması sonrasında çocuklarının oyunlarının daha işlevsel ve amacına uygun olduğunu, kullandıkları ses, hece ya da kelimeleri günlük yaşantılarında yerinde kullanmaya başladıklarını, evde yer alan diğer aile üyeleri ile daha olumlu sosyal etkileşim ve iletişim içinde olmaya başladıkları ve çocuklarının takıntılı ve problem davranışlarında azalma meydana geldiğini dile getirmişlerdir. ETEÇOM Programı'na yönelik araştırma sonuçlarına bakıldığında bu bulgu alanyazından farklı gözükmemektedir. ETEÇOM Programı'nın etkililiğine yönelik yapılmış araştırmalarda, çocukları, Sosyal-Duygusal Açından Değerlendirme (Toddler Social Emotional Assessment [ITSEA]), Mizaç ve Atipik Davranış Ölçeği (Temperament and Atypical Behavior Scale [TABS]), Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği (Vineland Social Maturity Scale), Bayley Bebek Gelişimi Ölçeği (Bayley Scales of Infant Development) (Kim ve Mahoney, 2004, 2005; Mahoney ve Perales, 2003, 2005), DENVER Gelişimsel Tarama Testi (Karaaslan, 2010) gibi araçlarla ETEÇOM Programı'nın gelişimsel yetersizliğe sahip küçük çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisi her bir gelişimsel alanda kapsamlı bir biçimde değerlendirilirken; bu çalışmada GEÇDA gelişimsel tarama aracıyla çocukların bilişsel, iletişim, psikomotor ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisine bakılması, ayrıca diğer tüm araştırmalar deneysel desenle planlanıp bir yıl sürmesi bu araştırmanın herbir çocuk için üç ay sürmesi bir sınırlılık olarak görülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, tüm çocuk katılımcıların annelerinden cevap alınarak doldurulan GOBDÖ-2-TV'den öntest, sontest puanları alınarak ETEÇOM Programı'nın,

OSB'li çocukların, OSB sergileme düzeyleri üzerinde etkisine yöneliktir. GOBDÖ-2-TV'nin kullanım amaçlarından biri, uygulanan müdahale sonrası çocuk katılımcılardaki davranışsal ilerlemeyi belirleme/değerlendirmedir. Bu amaçla ETEÇOM Programı uygulanmadan önce annelerle yapılan görüşme sonunda çocukların Stereotipik Davranışlar, İletişim ve Sosyal Etkileşim Becerileri puanları yüksekken, ETEÇOM Programı uygulandıktan sonra bu puanlarda anlamlı oranda olumlu yönde düşüş gerçekleştiği bulgulanmıştır.

Katılımcı çocukların bireysel olarak GOBDÖ-2-TV'nin alt ölçeklerden aldığı puanlar incelendiğinde; Stereotip Davranışlardan ham puan olarak birinci katılımcı çocuk 8, ikinci katılımcı çocuk 11, üçüncü katılımcı çocuk 23 ham puan almıştır. Çalışmanın sonunda tüm katılımcı çocukların Stereotip Davranışlarda düşme (7, 7, 17 ham puan) gerçekleşmiştir. GOBDÖ-2-TV'nin puanlama el kitabında, anneler çalışmanın başında çocuklarında gözlemledikleri özellikle; göz kontağı kurmaktan kaçınma maddesine 2 puan (bazen gözlendi) verirken çalışmanın sonunda 1 puan (nadiren gözlendi), göz kontağı kurulduğunda gözlerini başka tarafa çevirme maddesiyle ilgili çalışmanın başında 3 puan (sıklıkla gözlendi) verirlerken, çalışmanın sonunda 0 puan (hiç gözlenmedi) vermişlerdir. Kendini uyarmak amacıyla çok tiz ya da başka sesler çıkarma maddesiyle ilgili çalışmanın başında 2 puan (bazen gözlendi) verirken, çalışmanın sonunda 1 puan (nadiren gözlendi), belirli yiyecekleri yeme ve genellikle çoğu insanın yediği yiyecekleri yemeyi reddetme ve tokat atma, vurma, ıssırma ya da başka yollarla kendini yaralama girişiminde bulunma davranışlarında çalışmanın başında 2 puan (bazen gözlendi) verirken çalışmanın sonunda 0 puan (hiç gözlenmedi) vererek görüş bildirmişlerdir.

GOBDÖ-2-TV'nin alt ölçeklerden İletişim Davranışları ile ilgili ham puan olarak birinci katılımcı çocuk 35, ikinci katılımcı çocuk 32, üçüncü katılımcı çocuk 27 ham puan almıştır. Çalışmanın sonunda tüm katılımcı çocukların İletişim Davranışlarında düşme (13, 14, 12 ham puan) gerçekleşmiştir. GOBDÖ-2-TV'nin puanlama el kitabında, anneler çalışmanın başında çocuklarında gözlemledikleri özellikle; sözcükleri işaretle ya da sözel olarak tekrarlama (ekolali yapma) maddesine 3 puan (sıklıkla gözlendi) verirlerken, çalışmanın sonunda 1 puan (nadiren gözlendi) vermişlerdir. Mevcut durumla ilgili olmayan sözcükleri tekrar etme maddesiyle ilgili 2 puan (bazen gözlendi) verirken çalışmanın sonunda 0 puan (hiç gözlenmedi) vermişlerdir. Basit komutlara (örn., "otur", "kalk") uygun olmayan tepkiler verme davranışı, adı söylendiğinde başka tarafa bakma ya da adını söyleyen kişiye bakmama, gözlerini kaçırma, anlamsız sesleri defalarca tekrar etme, nesnelere elde etmek için konuşma ya da standart bir işaret dili yerine jest kullanma ve elde etmek istediği şey için istekte

bulunmama ile ilgili maddelere 3 puan (sıklıkla gözlendi) verirlerken, çalışmanın sonunda 1 puan (nadiren gözlendi) vererek görüş bildirmişlerdir.

GOBDÖ-2-TV'nin son alt ölçeklerinden olan Sosyal Etkileşim Davranışları ile ilgili ham puan olarak birinci katılımcı çocuk 17, ikinci katılımcı çocuk 21, üçüncü katılımcı çocuk 20 ham puan almıştır. Çalışmanın sonunda tüm katılımcı çocukların Sosyal Etkileşim Davranışlarında düşme (7, 9, 9 ham puan) gerçekleşmiştir. GOBDÖ-2-TV'nin puanlama el kitabında, anneler çalışmanın başında çocuklarında gözlemledikleri özellikle; oyun ya da öğrenme etkinlikleri sırasında diğer insanları taklit etmesi istendiğinde ya da gerektiğinde taklit etmeme, rutinler değiştirildiğinde tedirgin ya da rahatsız olma maddeleri ile ilgili 2 puan (bazen gözlendi) verirlerken, çalışmanın sonunda 0 puan (hiç gözlenmedi) vermişlerdir. Birisi ile tanıştırıldığında ya da birisi geldiğinde o kişiyi görmezden gelme, grup içinde soğuk, ilgisiz, çekingen ve içine kapanık davranma maddeleri ile ilgili çalışmanın başında 3 puan (sıklıkla gözlendi) verirlerken, çalışmanın sonunda 1 puan (nadiren gözlendi) vererek görüş bildirmişlerdir.

4. ETEÇOM Programı'nın Annelerin Etkileşim Davranışları Üzerindeki Sonuçları

Çocukların gelişimi üzerinde önemli ölçüde etkiye sahip olan ailelerin, çocukları ile etkileşimleri erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimi üzerinde kritik düzeyde bir rol oynamaktadır (Mahoney ve Bella, 1998). Bu araştırmada ETEÇOM Programı'nın uygulanmasından önce ve sonra annelerde meydana gelen davranış stilleri incelenmek istenmiştir. Araştırmanın beşinci bulgusu, OSB'li çocukların annelerinin, etkileşim davranış stilleri üzerinde ETEÇOM Programı uygulamalarının öncesi ve sonrası arasında anlamlı fark olduğudur. ETEÇOM Programı uygulandıktan sonra katılımcı annelerin, çocuklarına karşı yüksek oranda duyarlı-yanıtlayıcı ve duygusal ifade edici olma ve orta düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici olma şeklinde çıkmıştır. Annelerin etkileşim davranışlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, verdikleri cevaplara yönelik bulgular bu bulguyu doğrulamaktadır. Anneler çocuklarını daha çok gözlemledikleri, onlara fırsat verdikleri ve dünyalarına girmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda anneler, kendi davranışlarındaki bu olumlu değişim sonucunda, çocukları ile nitelikli ve zevkli oyun oynayabildiklerini ifade etmişlerdir..

Bu araştırmada annelerin çocuklarının etkileşim davranışlarına ilişkin farkındalıkları artırılmaya çalışılmış ve ilerleyen oturumlarda çocukların sosyal etkileşim becerilerini iletirmek, çocuklarıyla etkileşimlerini artırmak amacıyla, yanıtlayıcı olma, uygun düzeyde yönlendirici olma, sıra alma, uygun dil girdisi sağlama, yaratıcı olma, çocuklarının etkileşim

hızlarına uygun hareket etme, problem davranışla başetme gibi stratejilerinin öğretimine yer verilmiştir. Chen, Klein ve Haney (2007), araştırmalarında bu tür bir bakış açısıyla geliştirdikleri müdahalelerde etkili sonuçlar rapor etmişlerdir. Annelerin çocuklarının davranış özellikleriyle ilgili gerçekçi bir profil oluşturmaları ve çocuklarına yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin, onların gelişimini destekleme girişimleriyle paralellik gösterdiğini savunmaktadırlar (Baird ve Mayfield, 1997; Chen vd., 2007; Mahoney, 1999; McCollum ve Chen, 2003). Bu araştırmalar, annelerin çocuklarına ilişkin tutumları ve davranışları arasındaki doğrudan ilişkiye dikkat çekmektedir ve bu araştırmada da annelerin çocuklarının etkileşim davranışlarını fark etmeleri sağlanarak, annelerin çocuklarıyla nitelikli etkileşim kurmaya güdülenmeleri hedeflenmiştir. Nitekim, anneler çocuklarıyla olumlu iletişim ve etkileşim kurmaya başladıklarında ve çocuklarının etkileşim davranışlarını fark etmeye başladıklarında çocuklarından da olumlu karşılıklı tepki almaya başlamışlardır. Çocukları, annelerinin etkileşim başlatmalarına yanıt vermeye başlamışlar ve etkileşimi sürdürme süreleri ve etkileşimin niteliği artmıştır. Dolayısıyla annelerle uygun etkileşim davranışlarının çalışılıyor olması (yanıtlayıcı olma, daha az başarı odaklı olma, sıcak olma vb.) diğer araştırmalarda olduğu gibi (örneğin Karaaslan, 2010; Mahoney vd., 1998; Moore, Saylor ve Boyce, 1998) bu araştırmanın bulguları da annelerin yanıtlayıcı yaklaşımlarının anne-çocuk etkileşimi üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermiştir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda; annelerin, çocuklarına karşı özellikle çok daha duyarlı ve yanıtlayıcı aynı zamanda da duygusal ifade edici etkileşim davranış stili sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca uygulamadan sonra annelerin başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışlarında da olumlu düzeyde ilerleme gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulgularında, annelerin ilk uygulama oturumları ile birlikte öğrendikleri stratejileri uygulamaya başladıkları ve giderek çocuklarına karşı daha yanıtlayıcı ve duyarlı davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca uygulamacının, annelerin artık soru sormadan iletişim kurduklarını ve bir şeyleri öğretme çabası içinde olmadan, sıcak ve sakin iletişim kurmaya çabaladıklarını gözlemlemiştir. Bununla birlikte uygulamanın sonunda anneler ile yapılan görüşmelerde de; annelerin tümü artık çocuklarına karşı daha yanıtlayıcı olduklarını; öğretim yerine daha çok eğlence amaçlı etkileşimler kurduklarını ve çocuklarının tercih ettiği şekilde oynadıklarını, bu davranış stilini sergilemeye başladıkları andan itibaren çocukları ile daha olumlu ve stresten uzak bir etkileşim kurmaya başladıklarını belirtmişlerdir.

ETEÇOM Programının üç katılımcı annenin etkileşim davranışları üzerinde etkisine yönelik araştırmanın bu bulgusunu ETEÇOM ile gerçekleştirilen araştırmalar destekler niteliktedir.

Araştırmalar, gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların annelerinin özellikle duyarlı yanıtlayıcı olma ve duygusal anlamda ifade edici olma davranışlarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir (örn., Karaaslan vd., 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Mahoney ve Perales, 2003; Toper, 2015). Bu araştırmada anneler çocuklarıyla olumlu iletişim ve etkileşim kurmaya başladıklarında, çocuklarının kendilerine yönelik etkileşim davranışlarında artış olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bu araştırmada, annelerin davranış stillerindeki olumlu değişimin, çocukların sosyal etkileşim becerilerinde ve temel davranışlarında ki ilerlemeler ile paralel olduğu dūřünölmektedir. Bu üç sonucun (annelerin davranış stillerindeki olumlu değişim, çocukların sosyal etkileşim becerileri ve temel davranışlarındaki ilerleme) iç içe ve her bir becerideki ilerleme diğer becerileri de etkilediği varsayımını destekler nitelikte, Mahoney, Wheeden ve Perales (2004), uygulamaların annelerin yanıtlayıcı olma davranışlarında artış sağlamada etkili olmamaları durumunda, aynı şekilde çocukların gelişim oranında da önemli ilerlemelerin sağlanamayacağını ileri sürmektedirler. Ayrıca, çocukların ilerleme kaydetmesi üzerinde, çocukların yetersizlik türünün ya da etiyolojisinin değil, annelerin yanıtlayıcı olmalarının etkili olabileceğine vurgu yapmaktadırlar. Mahoney vd. (2007), ailelerin etkileşim davranışlarının, özellikle ebeveyn yanıtlayıcılığının çocukların temel davranışları kullanmalarını teşvik etmede önemli rol oynadığını, bu durumun da çocukların temel davranışlarının gelişimsel öğrenmeleri üzerindeki etkisine aracılık etmiş olabileceğini araştırmalarıyla vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla, ailelerin rutin etkileşimler sırasında yanıtlayıcı etkileşimlerde bulunarak, çocukların temel davranışları kullanmayı bir alışkanlık haline getirmelerine yardımcı olabileceğinden söz etmektedirler.

Doussard–Roosevelt vd. (2003), OSB'de anne-çocuk etkileşimi ve OSB'li çocuklarda sosyal yanıtlayıcılığı ortaya çıkaran annelik yaklaşım özelliklerini iki çalışmada araştırmışlardır. 24 OSB'li okul öncesi dönem çocuğu ve 24 normal gelişim gösteren okul öncesi çocuk, anne-çocuk oyun oturumları ile karşılaştırılırken ayrıca 9 annenin OSB'li olan ve OSB'li olmayan çocuklarıyla oyun oturumları karşılaştırılmıştır. Çalışma sonuçları; her ne kadar OSB'li çocukların annelerinin ve OSB'li olmayan çocukların annelerinin yaklaşımlarının niceliği farklı olmasa da arada niteliksel farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. OSB'li çocukların anneleri daha çok fiziksel temas, daha yüksek şiddetli başarı odaklı ve yönlendirici davranışlar ve daha az sosyal sözel yaklaşımlar kullanmışlardır. Bu araştırmada, bebekler ve yürüme çağındaki çocuklar için; günlük rutin ve aktivitelerde aile ile duyarlı bir etkileşim içerisinde olmanın, öğrenme ve gelişimin desteklenmesi için önemli fırsatlar sunduğunu göstermiştir. Aslında çocuk gelişiminde aile etkisi oldukça kritiktir; aileler, bebeklerin ve

yürüme çağındaki çocukların öğrenme süreçlerindeki en etkili ve kolaylaştırıcı etkenlerdir (Powell ve Dunlap, 2010). Bu nedenle erken müdahale programları doğrudan çocuğa hizmet vermektense, ailelerin, çocuklarının gelişimini destekleyecek becerileri içerecek şekilde programlara odaklanmalıdır. Aile üzerindeki bu odaklanma, çocuğun anlamlı rutinler ve aktiviteler esnasında birden çok öğrenme fırsatına sahip olmasını garanti altına alacaktır (Jung, 2003; McWilliam, 2012). Aile merkezli yaklaşımla; uygulamacıların, günlük aktivite ve rutinlerle, yaşam kalitesini artıracak olan aile-çocuk etkileşimlerinin niteliğini artırmaya odaklanmaları anlamına gelmektedir (McWilliam, 2012; Moore, Barton ve Chironis, 2014). Aile desteği, özellikle, ailelerin kendi çocuklarının özel ihtiyaçları ile ilgili talepleriyle başa çıkabilmek için tasarlanmış olan, aile hizmetlerine ve kaynaklara vurgu yapan erken müdahale modeline dair bir yaklaşımdır (Dunst, Trivette ve Hamby, 2007). Ailelerin yeterli sayıda ve kalitede sosyal desteğe sahip olduklarında, daha az stresli ve kişisel olarak kendilerini daha iyi hissetmeleri ve de kendi çocuklarına karşı daha olumlu tavırlar içerisine girmeleri beklenebilir. Bu aile özellikleri, ailelerin, kendi çocukları ile daha fazla oynama ve daha fazla etkileşime girmeleri için daha fazla olanaklara sahip olmaları amacını içermektedir. Ayrıca, amaçlardan bir tanesi de, çocuğun zamanla, daha yüksek seviyeli gelişim işlevlerine ulaşması sonucunu doğuracak olan müdahale programı üzerinde bir uzlaşmayı sağlamaktır (Dunst vd., 2007; McWilliam, 2012).

5. ETEÇOM Programı'na Yönelik Sosyal Geçerlilik Sonuçları

Erken çocukluk döneminde farklı kültürlerde aile davranışlarının değişebildiği bilinmektedir. Kültürel farklılıklar aile davranışlarını şekillendirebilmektedir. Ailelere yönelik erken müdahale programları, bir kültürde yaşayan aileler tarafından kabul edilebilir ve olumlu bulunup bulunmadığı araştırılması gereken noktalardandır. Özellikle geleneksel değer yapısına ağırlıklı olarak sahip olan Türk toplumundaki aile yapısı içerisinde çocuklar, aşırı sevgi ve kontrol altında tutularak yetiştirilmekte ve hayatları boyunca aileler tarafından çocuklar hep çocuk olarak kabul edilmektedirler (Kağıtçıbaşı, 2010). Dolayısıyla, Türk annelerin batılı annelere kıyasla daha yönlendirici davranışlarda bulunmaları, geleneksel aile yapılarına bağlı olarak çocuklarına karşı aşırı koruyucu davranışlar sergilemiş olmalarından kaynaklanmış olabilir.

İlişki temelli çalışmaların büyük çoğunluğu, orta sınıftan üst sınıfa kadar olan Amerikalı ve Kanadalı ailelerden oluşan deneklerle yürütülmüştür (örn., Mahoney ve Perales, 2005). Bu

sınırlı kültürde etkililik uygulamalarının, ilişki temelli yaklaşımdan yararlanılması ya da etkisine yönelik soru işaretleri oluşturmaktadır. Kim ve Mahoney (2005), batı toplumlarında ilişki odaklı eğitimin kültüre uygunluğu araştırmalarla desteklenir nitelikte iken diğer kültürlerde bu etkinin olup olmadığını tesbit etmeye çalışmışlardır. Araştırmacılar, ilişki odaklı eğitimin Kore'li anneler ve çocukları üzerinde etkisini de belirlemeyi amaçlamışlardır. Yaptıkları çalışmaya, gelişimsel problemleri olan yaşları 3 ila 8 arasında değişen çocuk ve anne ikilisi katılmıştır. Her iki grup çocuğun, ÇDDÖ'ye ait yedi unsur üzerindeki müdahalenin öncesi ve sonrası farklılıklarını incelemek üzere veriler analiz edilmiş ve müdahale öncesinde gruplar hiçbir ÇDDÖ unsuru konusunda farklılaşmamıştır. Müdahale sonrasında, eğitimin uygulandığı gruptaki çocuklar, yedi maddeli ÇDDÖ unsurundan beşi üzerinde daha yüksek puanlar elde ederken, kontrol grubu çocukları yalnızca bir ÇDDÖ unsuru üzerinde daha yüksek puan elde etmişlerdir. Ortalama puanlar da, deney grubunun lehine olacak şekilde %18 daha yüksektir. Ayrıca ÇDDÖ unsurlarının bir tanesinde (duygu), deney grubunun karşılaştırma grubuna göre bir hayli yüksek puan elde ettiğini göstermiştir. Bu bulgular, batı toplumlarındaki ebeveynler üzerine yapılan araştırmalardan edinilen gözlemlere dayanılarak geliştirilmiş ilişki odaklı yaklaşımın, Koreli anneler üzerinde de başarılı bir şekilde uygulanabileceği göstermiştir. Öte yandan çalışmanın örneklemini tüm Koreli ebeveyn popülasyonu için temsil edici nitelikte değildir. Bu çalışmaya katılan annelerin, daha önce ABD ve Kanadalı annelerle gerçekleştirilmiş olan çalışmalarla demografik açıdan kıyaslanabilir özellik taşıdıkları için, bu bulgular, ilişki odaklı yaklaşımın, batılı ebeveynler ile benzer eğitim ve sosyo-ekonomik koşullara sahip Koreli ebeveyn popülasyonu için de etkili şekilde kullanılabileceğini göstermiştir (Kim ve Mahoney 2005; McCollum ve Hemmeter, 1997). Diğer yandan, alt farklı kültürlerle sahip ebeveynler üzerinde etkili olabildiğini gösteren en az iki çalışma rapor edilmiştir. Bunlardan bir tanesi, Fewell ve Wheeden (1998) tarafından evli olmayan, düşük gelire sahip, Afrika ve Latin kökenli genç Amerikan anneleri ile yapılmış çalışmadır. Diğeri ise, Seifer tarafından yürütülmüş, engelli çocukların sosyo-ekonomik, ırk ve evlilik durumları bakımından heterojen özelliklere sahip anneleri ile yapılmış çalışmadır. Her ne kadar bu çalışmaların ikisi de, çocukların önemli gelişimsel ilerlemeler kaydettiklerini bildirmiş olsa da, ebeveyn ve aile özelliklerinin bu tür bir sağaltımı nasıl etkilediği konusu belirsiz kalmıştır. Özellikle, çocukları ile günlük yaşamlarında etkileşime girebilen ebeveynlerin, ebeveynlik stresi veya çocuk yetiştirme konusundaki inanç ve değerlerinin, ilişki temelli yaklaşımının etkililiğine herhangi bir katkı yapıp yapmadığı belirsiz kalmıştır (aktaran Hartford, 2010).

Batı toplumlarındaki aileler üzerine yapılan araştırmalardan edinilen gözlemlere dayanılarak uyarlanmış ETEÇOM Programı'nın eğitime katılan annelerin ETEÇOM Programı, kullanımı ve etkililiğine ilişkin görüşleri Türkiye'de kültürel olarak programın uygulanabileceğine yönelik olmuştur. ETEÇOM Programı'nın Türk ebeveynler ile kullanılması ve ETEÇOM Programı'nın çocukların davranışları üzerindeki etkileri, birbirleriyle yakın şekilde bağlantılıdır. Nitekim, kültürlerarası çocuk yetiştirme farklılığından dolayı, ETEÇOM Programı'nın çeşitli ebeveyn grupları ile kullanılması konusunda bazı kaygılar bulunmaktadır (Baird ve Peterson, 1997; McCollum ve Hemmeter, 1997). Bu araştırma ile, ETEÇOM Programı'nın Türk anne ve OSB'li çocukları üzerinde üç anne-çocuk ikilisi ile etkili olduğu gösterilmiştir. Bu programın, uygulanan anne-çocuk çiftlerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı saptanmış olsa da, aynı çalışmanın, daha fazla anne ve çocuk ikilisine, daha uzun sürelerle gözlemlendiği başka çalışmalarda ihtiyaç bulunmaktadır.

Sonuç olarak, aile katılımı ve eğitiminin OSB'nin temel sınırlılıklarından olan sosyal etkileşim becerilerinin desteklenmesinde önemli birer bileşen oldukları görülmektedir. Aile katılımının temel faydası iki yöndedir: Aile katılımı ile hem çocukların gelişimi hem de ailelerin kendilerinin üzerinde faydaları bulunmaktadır. Çocuklarının eğitim sürecine dahil olan ailelerin stres seviyelerinin düştüğü, yeterliliklerinin arttığı ve duygusal olarak daha yüksek seviyelerde uyarıldığı görülmektedir (Brookman-Fraze, 2004; Connell, Sanders ve Markie-Dadds, 1997; Keen, Couzens, Muspratt ve Rodger, 2010; Koegel vd., 1996). Aileler çocuklarına bağlılık, zaman ayırma ve onlarla ilgili ayrıntılı bilgileri sunmak gibi çok önemli değerlere katkıda bulunabilmektedirler. Bu özellikler eğitim ve görgül olarak etkililiği kanıtlanmış müdahalelerle bir araya geldiği zaman, çocuğa yönelik müdahale programında çok güçlü bir etki yaratmaktadır (Vermon, Koegel, Dauterman ve Stolen, 2012). ETEÇOM Programı'nın OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiğine ve anne-çocuk etkileşimine etkisine ilişkin yapılmış olan bu çalışmada, ETEÇOM Programı'nın OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerinde/ temel davranışlarında ve annelerin ve çocukların etkileşim davranışlarını arttırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Annelerin ve çocukların etkileşim davranışları üzerinde olumlu değişiklikler yarattığı, çocuklarının sosyal etkileşim becerilerinde artışın olduğu ve etkili bir program olduğu yönünde annelerin görüş bildirmeleri bu bulguları destekler niteliktedir. Bu sonuçların, alan yazında ETEÇOM Programı'nın etkililiğine yönelik yapılmış araştırmalarla da paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca alanyazında OSB'li çocukların en sınırlı olduğu alanların başında gelen sosyal etkileşim becerilerine odaklanması, bu çalışmanın en ayırt edici özellikleri arasındadır. ETEÇOM

Programı'nın en önemli avantajlarından biri, 60 farklı stratejinin aslında farklı pek çok gelişim alanını destekleyen stratejileri içermesidir. Bunlar içerisinde sosyal-duygusal gelişimi dolayısıyla sosyal etkileşimi destekleyen stratejiler yer aldığı gibi, sosyal etkileşim becerisinin ön koşullarından olan ortak dikkat, oyun, iletişim ve bilişsel becerileri destekleyen stratejiler de yer almaktadır. Genel anlamda, OSB'li çocuklarda sosyal etkileşimin incelediği çalışmalara alanyazında bakıldığında ortak dikkat, taklit, sosyal karşılık verme, sosyal etkileşimi başlatma gibi spesifik becerilerin tek tek çalışıldığı görülmektedir. Bu programın diğerlerinden farkı tamamen bütüncül bir perspektif ortaya koymasıdır. Çünkü bu çalışmada ETEÇOM Programı ile hem sosyal etkileşim becerisinin ön koşul olan becerilerine hem de sosyal etkileşim becerisinin bileşenleri bir bütün halinde ele alınarak incelenmiştir. Ayrıca ETEÇOM Programı'na yönelik sosyal geçerlilik verileri açısından Türkiye'de sınırlı çalışmalar bulunmaktadır (Karaaslan, 2011; Toper, 2015). Bu araştırmanın OSB'li çocuklarla ve sosyal etkileşim becerileri temel alınarak uygulanması ve sosyal geçerlilik verisinin alınması ayırt edici özellikleri arasında yer almaktadır.

Öte yandan bu çalışmada sınırlılık olarak sayılabilecek bazı noktalarda söz konusudur. Söz konusu sınırlılıklar aşağıda ifade edilmiştir.

1. Araştırma, yalnızca Ankara illerinde ikamet etmekte olan OSB tanısı almış üç çocuk ve anne ile yürütülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada ETEÇOM Programı'nın Türk çocukları ve anneleri üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen sonuçların evrene genellemesi açısından araştırmanın tek denekli deneysel desenlerin getirdiği temel sınırlılık gözönüne alınmalıdır.
2. ETEÇOM Programı'nın çocukların gelişimleri üzerindeki etkisine sadece tek bir araçla (GEÇDA) incelenmesi araştırmanın sınırlılıkları arasında sayılabilir.
3. ETEÇOM Programı 16 temel davranışı ve 66 yanıtlayıcı etkileşim stratejisi içerirken bu çalışmada 15 temel davranışa, 40 yanıtlayıcı etkileşim stratejisine yer verilmiş olması dikkate alınmalıdır.
4. Araştırmanın anne ile yürütülmüş olması da sınırlılıklar arasında yer almaktadır.
5. Araştırmada genelleme verilerinin alınmamış olması da sınırlılıklar arasında sayılabilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ileride yapılacak uygulamalar ve araştırmalar için çeşitli öneriler bulunmaktadır

1. Araştırmada amaçlanmadığı halde annelerle yapılan oturumlar sırasında evdeki diğer aile fertlerinin de öğrenilen stratejileri kullanmaya başladıkları ve bunun sonucu olarak da kardeşleri ve babaları ile de sosyal etkileşimlerinin arttığı yönünde bilgi alınmıştır. Bu nedenle ETEÇOM Programı'nın, tüm yetersizlik gruplarıyla ve özellikle OSB'li küçük çocukların anne-babaları, kardeşleri ve yakın çevresindeki diğer kişiler tarafından, çocuğun içinde bulunduğu tüm ortamlarda kullanılması önerilebilir.
2. ETEÇOM Programı'nın OSB'li çocuklarla ve farklı yetersizliğe sahip çocuklarla grup düzenlenmesi biçiminde araştırmalarının gerçekleştirilmesi ve bu yolla daha kısa sürede daha çok sayıda katılımcıya ulaşılarak etkililiğinin araştırılması önerilmektedir.
3. ETEÇOM Programının OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerine etkisine yönelik olarak akran destekli uygulamalara yer verilerekte çalışılması önerilebilir.
4. ETEÇOM Programı'nın uygulamaları sırasında katılımcıların görüşlerini almak için nitel veri toplama teknikleri kullanıldığında da bir müdahalenin bir grup üzerindeki etkilerini gözlemek mümkün olmaktadır. Bu programın uygulama öncesi, sırası ve sonrasında, programın işleyişini ve katılımcıları daha iyi anlayabilmek; süreçleri daha ayrıntılı yazabilmek için her oturumdan sonra nitel veri alma, grup eğitimi yapılacaksa odak grup görüşmelerine yer vermek, araştırmacı saha görüşlerine yer vermek şeklinde nitel veri toplama çeşitlendirilerek alana daha fazla hizmet edeceği düşünölmektedir.

KAYNAKLAR

- Adamson, L. B. (1995). *Communication development in infancy*. Boulder, CO: Westview.
- Adamson, L. B., & McArthur, D. (1995). Joint attention, affect and culture. C. Moore, & P. Dunham (Eds), *Joint attention: Its origins and role in developmental* (s. 205-222). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Adamson, L. B., McArthur, D., Markov, Y., Dunbar, B., & Bakeman, R. (2001). Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 439-453.
- Aldred, C., Green, J., & Adams, C. (2004). A new social communication intervention for children with autism: Pilot randomized controlled treatment study suggesting effectiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1420-1430.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Alvarez, A. (1999). Addressing the deficit: Developmentally informed psychotherapy with passive undrawn children. A. Alvarez, & S. Reid (Eds.), *Autism and personality* (s. 49-61). New York: Routledge.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Von Nostrand.
- Bacon, A., Fein, D., Morris, R., Waterhouse, L., & Allen, D. (1998). The responses of autistic children to the distress of others. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 129-142.
- Baird, S., & Peterson, J. (1997). Seeking a comfortable fit between family-centered philosophy and infant-parent interaction in early intervention: Time for a paradigm shift? *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(2), 139-164.

- Baird, S. M., & Mayfield, P. (1997). Mothers' interpretations of the behavior of their infants with visual and other impairments during interactions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(5), 467-483.
- Baker, M. J. (2000). Incorporating the thematic ritualistic behaviors of children with autism into games: Increasing social play interactions with siblings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 66-84.
- Baker, J., Messinger, D., Lyons, K. K., & Gantz, C. J. (2010). A pilot study of maternal sensitivity in the context of emergent autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 40, 988-999.
- Baker, J. K., Fenning, R. M., Crnic, K. A., vd. (2007). Prediction of social skills in 6-year-old children with and without developmental delays: contributions of early regulation and maternal scaffolding. *American Journal on Mental Retardation*, 112(5), 375-391.
- Baker-Ericze'n, M. J., Brookman-Fraze'e, L., & Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 194-204.
- Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Swettenham, J., Nightingale, N., Morgan, K., Drew, A. & Charman, T. (1996). Psychological markers in the detection of autism in infancy in a large population. *British Journal of Psychiatry*, 168, 158-63.
- Beckman, P., & Lieber, J. (1994). The social strategy rating scale: An approach to evaluating social competence. *Journal of Early Intervention*, 18, 1-11.
- Bekman, S. (1998). *Eşit fırsat anne-çocuk eğitiminin değerlendirilmesi*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153-162.
- Bellini, S. (2006). *Building social relationships*. KS:Autism Asperger Publishing Co.
- Benson, P. R., & Karlof, K. L. (2009). Anger, stress proliferation, and depressed mood among parents of children with ASD: A longitudinal replication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 685-695.

- Bierman, K., & Wargo, J. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) status. *Development and Psychopathology*, 7, 669-682.
- Bijstra, J. O., & Jackson, S. (1998). Social skills training with early adolescents: Effects on social skills, well-being, self-esteem and coping. *European Journal of Psychology of Education*, 13(4), 569-583.
- Billingsley, F. F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2, 229-241.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 99-109.
- Borozancı-Persson, S. (2000). *Otistik zeka ve seviyeleri*, İstanbul: Sistem.
- Bornstein, M. H., Hendricks, C., Haynes, O. M., & Painter, K. M. (2007). Maternal sensitivity and child responsiveness: Associations with social context, maternal characteristics, and child characteristics in a multivariate analysis. *Infancy*, 12(2), 189-223.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bradshaw, J., Shic, F., & Chawarska, K. (2010). Brief report: Face-specific recognition deficits in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism ve Developmental Disorders*, 41, 1429-1435.
- Brookman-Fraze, L., Stahmer, A., Baker-Ericze'n, M. J., & Tsai, K. (2006). Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: Opportunities for cross-fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(3/4), 181-200.
- Brookman-Fraze, L. (2004). Using parent/clinician partnerships in parent education programs for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 195-213.
- Brookman-Fraze, L., Vismara, L., Drahota, A., Stahmer, A., & Openden, D. (2009). Parent training interventions for children with autism spectrum disorders. J. Matson (Eds.), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (s. 237-257). New York, NY: Springer.

- Bruner, J. (1974). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-277.
- Bruner, J. (1983). *Child talk*. New York: Norton.
- Buffington, D. M., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1998). Procedures for teaching appropriate gestural communication skills to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(6), 535-545.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 1-43.
- Carter, A. S., Gillham, J. E. Sparrow, S. S., & Volkmar, F. R. (1996). Adaptive behavior in autism. *Mental Retardation*, 5, 945-960.
- Carter, A. S., Davis, N. O., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2005). Social development in autism. handbook of autism and pervasive developmental disorders. F. R., Volkmar, R., Paul, A., Klin, & D., Cohen (Eds.) *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (s.312-334), Canada.
- Carter, A. S., Messinger, D. S., Stone, W. L., Celimli, S., Nehmias, A. S., & Yoder, P. (2011). A randomized controlled trial of Hanen's 'More Than Words' in toddlers with early autism symptoms. *Journal of Clinical Psychology and Psychiatry*, 52, 741-752.
- Cassel, T. D., Messinger, D. S., Ibanez, L. V., Haltigan, J. D., Acosta, S. I., & Buchman, A. C. (2007). Early Social and emotional communication in the infant siblings of children with autism spectrum disorders: An examination of the broad phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 122-132.
- Casby, M. W. (2003). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication Disorders Quarterly*, 24, 163-174.
- Cavkaytar, A. (1999). Özel eğitimde anne baba katılımı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1-2), 97-106.
- Ceber-Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 47-58.

- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series*, 358, 315-324.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention and imitation. *Developmental Psychology*, 33, 781-9.
- Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1994). Another look at imitation in autism. *Development and Psychopathology*, 6, 403-413.
- Charlop-Christy, M. H., & Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 98-112.
- Charlop, M. H., Dennis, B., Carpenter, M. H., & Greenberg, A. L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education & Treatment of Children*, 33(3), 371-393.
- Chawarska, K., Klin, A., & Volkmar, F. (2003). Automatic cueing through eye movement in 2-year-old children with autism. *Child Development*, 74(4), 1108-1122.
- Chawarska, K., & Volkmar, F. (2007). Impairments in monkey and human face recognition in 2-year-old toddlers with autism spectrum disorder and developmental delay. *Developmental Science*, 10, 266-279.
- Chawarska, K., & Shic, F. (2009). Looking but not seeing: atypical visual scanning and recognition of faces in 2 and 4-year-old children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (12), 1663-1672.
- Chen, D., Klein, M. D., & Haney, M. (2007). Promoting interactions with infants who have complex multiple disabilities: development and field-testing of the PLAI curriculum. *Infants & Young Children*, 20(2), 149-162.
- Clarizio, H. (1997). Conduct disorders: Developmental considerations. *Psychology in the Schools*, 34(3), 253-265.
- Connell, S., Sanders, M. R., & Markie-Dadds, C. (1997). Selfdirected behavioral family intervention for parents of oppositional children in rural and remote areas. *Behavior Modification*, 21(4), 379-408.

- Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(1), 3-13.
- Cotugno, A. J. (2009). Social competence and social skills training and intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(9), 1268-1277.
- Cowart, B. L., Saylor, C. F., Dingle, A., & Michael, M. (2004). Social skills and recreational preferences of children with and without disabilities. *North American Journal of Psychology, 6*(1), 27-42.
- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., Champion, C., Gershoff, E., & Fabes, R. A. (2003). The relation of parental emotionality and related dispositional traits to parental expression of emotion and children's social functioning. *Motivation and Emotion, 27*(1), 27-56.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü., & Gümüşçü, ř. (2005). *Otizm ve otistik çocuklar* (4. Baskı). İstanbul: Özgür.
- Dawson, G., & Galpert, L. (1990). Mothers' uses of imitative play for facilitating social responsiveness and toy play in young autistic children. *Development and Psychopathology, 2*, 151-162.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology, 40* (2), 271-283.
- Dawson, G., Hill, D., Spencer, A., Galpert, L., & Watson, L. (1990). Affective exchanges between young autistic children and their mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 18*, 335-345.
- Demir, ř. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretilimi. E. Tekin İftar (Ed), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 269-422). Ankara: Vize.
- Diken, Ö. (2009). *Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği ve çocuk davranışını değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı, Eskişehir.

- Diken, I. H. (2009). Turkish mothers' self-efficacy beliefs and styles of interactions with their children with language delays. *Early Child Development and Care*, 179(4), 425-436.
- Diken, İ. H. (2012). An exploration of interactional behaviors of Turkish mothers and their children with special needs: Implications for early intervention practices. *Science*, 37(163), 283-296.
- Diken, İ. H. (2013). Gelişim geriliği/yetersizliği olan çocuklar, aileleri, eğitimcileri ve uzmanlarına yönelik etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı: Eteçom hakkında ve eteçom formları 1, Eteçom statejileri 2, Eteçom bilgi notları 3. *Orjinal ad:Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals Gerald Mahoney &James MacDonald (2007), Pro-Ed.:USA*
- Diken, Ö., & Mahoney, G. (2013). Interaction between Turkish mothers and preschool children with autism. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(3) , 190-200.
- Diken, Ö., Topbaş, S., & Diken, İ. H. (2009). Ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ile çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(2), 41-60.
- Diken, İ. H., Ardıç, A., & Diken, Ö. (2011). *GOBDÖ-2-TV Gilliam Otistik Bozuklukları Derecelendirme Ölçeği 2 Türkçe Versiyonu*. Ankara: Maya
- Diken, H. İ., Vuran, S., Yanardağ, M., Diken, Ö., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Bozkurt, F., Tosun, Y., Ünlü, E., Çelik, S., & Tomris, G. (2014). 0-36 aylık gelişimi risk altındaki çocuklar için gelişimsel destek programı (GEDEP) Projesi. http://eae.anadolu.edu.tr/assets/yazili/20140823143949_ksun.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Dikmen, U. (2008). *Otistik davranış kontrol listesi ve değiştirilmiş erken çocukluk dönemi otizm tarama ölçeği'nin otistik çocukları belirleme yönünden karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dissanayake, C., & Sigman, M. (2001). Attachment and emotional responsiveness in children with autism. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 239-266.

- Dissanayake C., & Crossley, S. A. (1997). Autistic children's responses to separation and reunion with their mothers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(3), 295-312.
- Dissanayake, C., & Crossley, S. A. (1996). Proximity and sociable behaviours in autism: Evidence for attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 149-156.
- Doussard-Roosevelt, J. A., Joe, C. M., Bazhenova, O., & Porges, S.W. (2003). Mother-child interaction in autistic and nonautistic children: Characteristics of maternal approach behaviors and child social responses. *Development and Psychopathology*, 15, 277-295.
- Doğan, Y., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., Töret, G., & Ceyhun, A. T. (değerlendirmede). Otizmlı çocuğa sahip olan ebeveynler ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ebeveyn davranışları açısından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*,
- Dollberg, D., Feldman, R., & Keren, M. (2010). Maternal representations, infant psychiatric status, and mother-child relationship in clinic-referred and nonreferred infants. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 19(1), 25-36.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Roob, M., & Masiello, T. L. (2008). Early child contingency learning and detection: Research evidence and implications for practice. *Exceptionality*, 16, 4-17.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Metaanalysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 370-378.
- Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 158-178.
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, C., Jahr, E., Eikeseth, S., & Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38, 439-450.
- El-Ghoroury, N. H., & Romanczyk, R. G. (1999). Play interactions of family members towards children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 249-258.

- Ergüner-Tekinalp, B., & Akkök, F. (2004). The effects of a coping skills training program on the coping skills, hopelessness, and stress levels of mothers of children with autism. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26 (3), 257-269.
- Ersoy, Ö., & Tezel Şahin, F. (1999). 0-6 yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(1), 58-62.
- Feldman, R. (2010). The relational basis of adolescent adjustment: Trajectories of mother-child interactive behaviors from infancy to adolescence shape adolescents' adaptation. *Attachment and Human Development*, 12(1-2), 173-192.
- Feldman, R., Greenbaum, C. W., & Yirmiya, N. (1999). Mother–Infant affect synchrony as an antecedent of the emergence of self-control. *Developmental Psychology*, 35, 223-231.
- Fewell, R., & Glick, M. (1993). Observing play: An application process for learning and assessment. *Infants and Young Children*, 5 (4), 35-43.
- Fewell, R. R., & Wheeden, C. A. (1998). A pilot study of intervention with adolescent mothers and their children: A preliminary examination of child outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 18-25.
- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Baranek, G. T., Cook, E. H., Dawson, G., Gordon, B.,& Volkmar, F.R. (1999). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(6), 439-484.
- Frith, U., & Frith, C. (2001). The biological basis of social interaction. *Current Directions in Psychological Science*, 10 (5), 151-155.
- Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 26-38.
- Gast, D. L., & Ledford, J. (2010). Multiple baseline and multiple-probe designs. D. L. Gast (Eds.), *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York: Routledge Publishers.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures: And other reports from my life with autism*. New York: Random House.

- Green, J., Charman, T., McConachie, H., Aldred, C., Slonims, V., Howlin, P., vd. (2010). Parent mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): A randomised controlled trial. *The Lancet*, 375, 2152-2160.
- Greenspan, S. I., & Weider, S. (2000). Developmental approach to difficulties in relating and communicating in autism spectrum disorders and related syndromes. A. Wetherby, & B. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (s.279-303). Baltimore: Brookes.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (1999). A functional developmental approach to autism spectrum disorders. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(3), 147-161.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2000). A developmental approach to difficulties in relating and communicating in autism spectrum disorders and related syndromes. *Autism Spectrum Disorders: A Transactional Developmental Perspective*, 9, 279-303.
- Goldstein, H., English, K., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the day peer intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 33-48.
- Guralnick, M. J. (Eds.). (1997). *Second generation research in the field of early intervention*. Baltimore: MD: Brookes.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works a systems perspective. *Infants & Young Children*, 24 (1), 6–28.
- Gutstein, S. E., Burgess, A. F., & Montfort, K. (2007). Evaluation of the relationshipdevelopment intervention program. *Autism*, 11(5), 397-411.
- Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-25.
- Gürel-Selimoğlu, Ö., Özdemir, S., Töret, G., & Özkubat, U. (2013). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5, 129-167.

- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2006). Enhanced milieu teaching. R. McCauley, & M. E. Fey (Eds.) *Treatment of language disorders in children*. Baltimore: Paul Brooks.
- Hancock, T., Kaiser, A., & Delaney, E. (2002). Teaching parents of preschoolers at high risk: Strategies to support language and positive behavior. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*, 191–212.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Brookes.
- Hartford, D. F. (2010). *A responsive teaching intervention for parents of children identified as at risk for an autism spectrum disorder at 12 months*. A dissertation submitted to the faculty of the University of North Carolina at Chapel Hill in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the School of Education.
- Haven, E. L., Manangan, C. N., Sparrow, J., & Wilson, B. J. (2014). The relation of parent–child interaction qualities to social skills in children with and without autism spectrum disorders. *Autism, 18*(3), 292-300.
- Hobson, R. P. (1993). The emotional origins of interpersonal understanding. *Philosophical Psychology, 6*, 227-249.
- Hobson, R. P., & Lee, A. (1998). Hello and goodbye: A study of social engagement in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*(2), 1-11.
- Howlin, P., Magiati, I., & Charman, T. (2009). Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114*, 23-41.
- Ingersoll, B. (2008a). The effect of context on imitation skills in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*(2), 332-340.
- Ingersoll, B. (2008b). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children, 21*(2), 107-119.
- Ingersoll, B., & Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 28* (2), 163-175.

- Ingersoll, B. & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 487-505.
- Jenson, W. R., Clark, E., & O'Neill, R. (2014). The feasibility and effects of a parent facilitated social skills training program on social engagement of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 51(3), 241-255.
- Jones, W., Carr, K., & Klin, A. (2008). Absence of preferential looking to the eyes of approaching adults predicts level of social disability in 2-year-old toddlers with autism spectrum disorder. *Archives of General Psychiatry*, 65, 946-954.
- Jung, L. A. (2003). More is better: Maximizing natural learning opportunities. *Young Exceptional Children*, 6(3), 21-26.
- Kaiser, A. P., & Hemmeter, M. L. (1996). The effects of teaching parents to use responsive interaction strategies. *Topic in Early Childhood Special Education*, 16(3), 375.
- Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Teaching Parents New*, 16(1), 9-21.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbance of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-264.
- Karaaslan, Ö. (2010). *Etkileşime dayalı erken eğitim programı'nın (edep) gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaaslan, Ö., Diken, İ. H., & Mahoney, G. (2011). The effectiveness of the responsive teaching parent-mediated developmental intervention programme in turkey: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 359-372.
- Karaaslan, Ö., Diken, İ. H., & Mahoney, G. (2013). A randomized controlled study of responsive teaching with young turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 18-27.
- Karaaslan, Ö., & Mahoney, G. (2013). Effectiveness of responsive teaching with children with down syndrome. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51 (6), 458-469.

- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 87-100.
- Kasari, C., Freeman, S. F., & Paparella, T. (2000). Early intervention in autism: Joint attention and symbolic play. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 207-237.
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1045-1056.
- Kelly, J. F., Zuckerman, T., & Rosenblatt, S. (2008). Promoting first relationships: A relationship-focused early intervention approach. *Infants & Young Children*, 21(4), 285-295.
- Keen, D., Couzens, D., Muspratt, S., & Rodger, S. (2010). The effects of a parent-focused intervention for children with a recent diagnosis of autism spectrum disorder on parenting stress and competence. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(2), 229-241.
- Kennedy, C. (1992). Trends in the measurement of social validity. *The Behavior Analyst*, 15 (2), 147-156.
- Kesiktaş, A. D.(2012). *Görme yetersizliği olan küçük çocuklarda anne-çocuk etkileşimini destekleyen müdahale örneği: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Anabilimdalı, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. 1. Baskı Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Kim, J., & Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive intervention with parents. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24 (1), 31-38.
- Kim, J., & Mahoney, G. (2005). The effects of relationship focused intervention on Korean parents and their young children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 26 (2), 101-201.

- Klein, P. S. (2003). A mediational approach to early intervention: Israel. S. L. Odom, M. J. Hanson, J. A. Blackman, & S. Kaul (Eds.), *Early intervention practices around the world* (s. 69–89). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Klin, A. (1992). Listening preferences in regard to speech in four children with developmental disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 763-769.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., & Frea, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 341-353.
- Koegel, R. L., & Frea, W. D. (1993). Treatment of social behavior in autism through the modification of pivotal social skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(3), 369-377.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism. *School Psychology Review*, 28(4), 576-594.
- Koegel, R. L., Bimbela, A., & Schreibman, L. (1996). Collateral effects of parent training on family interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 347-359.
- Korkmaz, B. (2003). Otizm. A. Kulaksızoğlu (Der), *Farklı gelişen çocuklar* (s. 81-115). İstanbul: Epsilon.
- Koyuncu, M. (2009). *Karşılıklı yoğunlaştırılmış etkileşim yönteminin otizmli çocuklarda iletişim becerilerinin gelişimine etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kroeger, K. A., Schultz, J. R., & Newman, C. (2007). A comparison of two group delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 808-817.
- Kroeger, K. A., & Sorensen-Burnworth, R. (2009). Toilet training individuals with autism and other developmental disabilities: A critical review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(3), 607-618.
- Krstovska-Guerrero, I., & Jones, E. A. (2013). Joint attention in autism: Teaching smiling coordinated with gaze to respond to joint attention bids. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 93-108.

- Kuhl, P. K., Williams, K. A., Lacerda, F., Stevens, K. N., & Lindblum, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255(5044), 606-608.
- Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 83-120). Ankara: Vize.
- Küçüker, S., Ceber-Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-71.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 16-25.
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 42, 627-642.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Guttentag, C. (2008). A responsive parenting intervention: The optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Developmental Psychology*, 44(5), 1335-1353.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D., & Solari, E. F. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. *Developmental Psychology*, 48(4), 366-392.
- Landry, S. H., Zucker, T. A., Taylor, H. B., Swank, P. R., Williams, J. M., Assel, M., & Klein, A. (2014). Enhancing early child care quality and learning for toddlers at risk: The responsive early childhood program. *Developmental psychology*, 50(2), 526.
- Landry, S., Garner, P., Swank, P., & Baldwin, C. (1996). Effects of maternal scaffolding during joint toy play with preterm and full-term infants. *Quarterly*, 42(2), 177-199.
- Landry, S. H., Garner, P. W., Pirie, D., & Swank, P. R. (1994). Effects of social context and mothers' requesting strategies on Down's syndrome children's social responsiveness. *Developmental Psychology*, 30(2), 293-302.

- Laushley, K. M., & Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 183-193.
- Layton, T. L., & Watson, L. R. (1995). Enhancing communication in nonverbal children with autism. K. A. Quill (Eds.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (s. 73-102). New York: Delmar Publishers.
- Leach, D., & La Rocque, M. (2011). Increasing social reciprocity in young children with autism. *Intervention in School and Clinic, 46*, 150-156.
- Lee, S., Odom, S. L., & Loftin, R. (2007). Social engagement with peers and stereotypic behavior of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*, 67-79.
- Leekam, S. R., Lopez, B., & Moore, C. (2000). Attention and joint attention in preschool children with autism. *Developmental Psychology, 36*, 261-273.
- Leidy, M. S., Guerra, N. G., & Toro, R. I. (2010). Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant Latino families. *Journal of Family Psychology, 24*(3), 252-260.
- Lemanek, K. L., Stone, W. L., & Fishel, P. T. (1993). Parent-child interactions in handicapped preschoolers: The relation between parent behaviors and compliance. *Journal of Clinical Child Psychology, 22*, 68-77.
- Leppanen, J. M., & Nelson, C. A. (2009). Tuning the developing brain to social signals of emotions. *Nature Reviews Neuroscience, 10*, 37-47.
- Levy, A. J., & Perry, A. (2011). Outcomes in adolescents and adults with autism: A review of the literature. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 1271-1282.
- Lewy, A. L., & Dawson, G. (1992). Social stimulation and joint attention in young autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 20*, 555-566.
- Lifter, K. (2000). Linking assessment to intervention for children with developmental disabilities or at-risk for developmental delay: The Developmental Play Assessment (DPA) instrument. K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C. E. Schaefer (Eds.), *Play Diagnosis And Assessment* (s. 228-261). New York: Wiley.

- Lifter, K., & Bloom, L. (1998). Intentionality and the role of play in the transition to language. A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication: preintentional to intentional and presymbolic to symbolic* (s. 161-195). Baltimore: Brookes.
- Ling, D., & Ling, A. H. (1974). Communication development in the first three years of life. *Journal of Speech and Hearing Research, 17*, 146-159.
- Lord, C. (1995). Follow-up of two-year-olds referred for possible autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*, 1365-82.
- Lord, C. (1993). The complexity of social behavior in autism. S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (s. 292-316). Oxford, England: Oxford University Press.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal education and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3-9.
- Mahoney, G., Finger, I., & Powell, A. (1985). Relationship of maternal behavioral style to the development of organically impaired mentally retarded infants. *American Journal of Mental Deficiency, 90*(3), 296-302.
- Mahoney, G. (1999). The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special learning needs. *Early Childhood research Quarterly, 14*(1), 51-68.
- Mahoney, G., & Wheeden, C. A. (1999). The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special learning needs. *Early Childhood Research Quarterly, 14* (1), 51-68.
- Mahoney, G., Wheeden, C. A., & Perales, F. (2004). Relationship of preschool special education outcomes to instructional practices and parent-child interactions. *Research in Developmental Disabilities, 25*, 539-558.
- Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmentatl intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 1* (1), 79-94.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., & Whedeen, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention

- services for at risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (1), 5-17.
- Mahoney, G., Fors, S., & Wood, S. (1990). Maternal directive behavior revisited. *American Journal on Mental Retardation*, 94(4), 398-406.
- Mahoney, G., & Bella, J. (1998). An examination of the effects of family-centered early intervention on child and family outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education*. 18(2), 83-94.
- Mahoney, G., Kaiser, A. P., & Girolametto, L. E. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 131-140.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topic in Early Childhood Special Education*, 23,77-89.
- Mahoney, G., & Perales, F. M. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26(2), 77-85.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2008). Early intervention:How relationship focused intervention promotes developmental learning. *Down Syndrome Research and Practice*, 13 (3), 47-53.
- Mahoney, G., & MacDonald, J. (2003). *Responsive teaching: parent-mediated developmental intervention*. Cleveland, OH:Case Western Reserve University.
- Mahoney, G., & MacDonald, J. (2007) *Autism and developmental delays in young children:The Responsive Teaching curriculum for parents and professionals*. Austin, TX: PRO-ED.
- Mahoney, G., Perales, F., Wiggers, B., & Herman, B.(2006). Responsive teaching: Early intervention for children with down syndrome and other disabilities. *Down Syndrome Research and Practice*, 11(1), 18-28.
- Mahoney, G., Kim, J. M., & Lin, C. (2007). Pivotal behavior model of developmental learning. *Infants & Young Children*, 20 (4), 311-325.

- Matson, M. L., Mahan, S., & Matson, J. L. (2009). Parent training: A review of methods for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*, 868-875.
- McCollum, J. A., & Chen, Y. (2003). Parent-child interaction when babies have Down Syndrome: The perceptions of Taiwanese mothers. *Infants and Young Children, 16*(1), 22-32.
- McCollum, J. A., & Hemmeter, M. L. (1997). Parent-child interaction intervention when children have disabilities. M. J. Guralnick (Eds.), *The effectiveness of early intervention* (s. 549-576). Baltimore, MD: Brookes.
- McConachie, H., & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 13*, 120-129.
- McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*(5), 351-372.
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2009). Parental correlates of children's peer relations: an empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology, 45*(1), 224-235.
- McWilliam, R. A. (2012). Implementing and preparing for home visits. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*, 224-231.
- Meirsschaets, M., Roeyers, H., & Warreyn, P. (2011). The social interactive behaviour of young children with autism spectrum disorder and their mothers. *Autism, 15*, 43-64.
- Merin, N., Young, G. S., Ozonoff, S., & Rogers, S. J. (2007). Visual fixation patterns during reciprocal social interaction distinguish a subgroup of 6-month-old infants at-risk for autism from comparison infants. *Journal of Autism Developmental Disorders, 37*, 108-121.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Montes, G., & Halterman, J. S. (2007). Psychological functioning and coping among mothers of children with autism: A populationbased study. *Pediatrics, 119*(5), 1040-1046.

- Moore, J. B., Saylor, C. F., & Boyce, G. C. (1998). Parent-child interaction and developmental outcomes in medically fragile, high-risk children. *Children's Health Care, 27*(2), 97-112.
- Moore, H. W., Barton, E. E., & Chironis, M. (2014). A program for improving toddler communication through parent coaching. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 212-224.
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 20*, 115-128.
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in autism. *Development and Psychopathology, 6*, 389-401.
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention and social cognition. *Current Directions in Psychological Science, 16*, 269-274.
- Mundy, P. (1995). Joint attention, social-emotional approach in children with autism. *Development and Psychopathology, 7*, 63-82.
- Mundy, P., & Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication: Implications for research on interventions with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 6*, 653-76.
- Munson, L. J., & Odom, S. L. (1996). Review of rating scales that measure parent-infant interaction. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(1), 1-25.
- National Autism Center (2009). *Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders*. Massachusetts.
- National Research Council. (2001). Education of children with autism. Committee on Educational Interventions for Children With Autism. C. Lord, & J. P. McGee (Eds.), *Division of behavioral and social sciences and education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Osterling, J., Dawson, G., & Munson, J. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation. *Development & Psychopathology, 14*, 239-51.

- Osterling, J., Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 247-57.
- Oosterling, I., Visser, J., Swinkels, S., Rommelse, N., Donders, R., Woudenberg, T., vd. (2010). Randomized controlled trial of the focus parent training for toddlers with autism: 1-year outcome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1447-1458.
- Özbey, Ç. (2005). *Otizm ve otistik çocukların eğitimi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özdemir, S. (2007). A paradigm shift in early intervention services: from child centeredness to family centeredness. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47(2), 13-25.
- Özdemir, S. (2008). Family centered early intervention services. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3 (2),321-331.
- Özdemir, S. (2008). Using multimedia social stories to increase appropriate social engagement in young children with autism. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(3), 80-88.
- Özdemir, S., & Gürel, Ö. (2010, Ekim). *Erken müdahale alanında son 40 yıl: Değişen yaklaşımlara genel bir bakış*. 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gaziantep.
- Özdemir, S. (2010) Yayınlanmamış doktora ders notu. *Erken Çocuklukta Özel Eğitim*, Özel Eğitim Bölümü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özkubat, U., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., & Töret, G. (2014). Otizme yolculuk: Otizimli çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal destek algılarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 323-348.
- Pascalis, O., Scott, L., Kelly, D., Shannon, R., Nicholson, E., Coleman, M., & Nelson, C. (2005). Plasticity of face processing in infancy. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102, 5297-5300.
- Patterson, S. Y., Elder, L., Gulsrud, A., & Kasari, C. (2013). The association between parental interaction style and children's joint engagement in families wıth toddlers with autism. *Autism*, 18 (5), 511-518.

- Pepper, J., & Weitzman, E. (2004). *It Takes two to talk: A practical guide for parents of children with language delays* (2nd ed.). Toronto: The Hanen Centre.
- Piaget, J. (1963). *The Psychology of Intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.
- Powell, D., & Dunlap, G. (2010). *Family-focused interventions for promoting social-emotional development in infants and toddlers with or at risk for disabilities*. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Pridham, K. A., Lutz, K. F., Anderson, L. S., Riesch, S. K., & Becker, P. T. (2010). Furthering the understanding of parent-child relationships: A nursing scholarship review series. Part 3: Interaction and the parent-child relationship-assessment and intervention studies. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing, 15*(1), 33-61.
- Prizant, B. B., Wetherby, A. M., & Rydell, P. J. (2000). Communication intervention issues for children with autism spectrum disorders. A. M. Wetherby, & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (s.193-224). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. C. (2003). The SCERTS Model: A transactional, family-centered approach to enhancing communication and socio-emotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants and Young Children, 16*, 296-316.
- Quill, K. A. (1995). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.
- Rao, P. A., Beidel, D. C., & Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(2), 353-361.
- Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 149-166.
- Reichow, B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 512-520.

- Reichow, B., & Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioral interventions for young children with autism based on the UCLA young autism project model. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 23-41.
- Reffert, L. A. (2008). *Autism education and early intervention: what experts recommend and how parents and public schools provide*. The University of Toledo.
- Rogers, S. J., & Vismara, L. A. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*, 8-38.
- Rogers, S. J., & Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and Psychopathology, 3*, 137-162.
- Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(5), 399-409.
- Rogers, S., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology, 44*(5), 763-781.
- Rogers, S., Ozonoff, S., & Maslin-Cole, C. (1991). A comparative study of attachment behavior in young children with autism or other psychiatric disorders. *Journal of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 483-488.
- Rosenwasser, B. & Axelrod, S. (2001). The contributions of applied behavior analysis to the education of people with autism. *Behavior Modification, 25*(5), 671-677.
- Roxburgh, C., & Carbone, V. J. (2013). The effects of varying teacher presentation rates on responding during discrete trial training for two children with autism. *Behavior Modification, 37*(3), 298-323.
- Rutherford, M. D., & Towns, M. T. (2008). Scan path differences and similarities during emotion perception in those with and without autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 1371-1381.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Senju, A., Tojo, Y., Dairoku, H., & Hasegawa, T. (2004). Reflexive orienting in response to eye gaze and an arrow in children with and without autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(3), 445-458.

- Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 1562-1575.
- Schertz, H. H., Reichow, B., Tan, P., Vaiouli, P., & Yildirim, E. (2012). Interventions for toddlers with autism spectrum disorders: An evaluation of research evidence. *Journal of Early Intervention, 34*, 166–189.
- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 64*, 1-114.
- Simpson, R. L., Myles, B. S., Sasso, G. M., & Kamps, D. M. (1997). *Social skills for students with autism* (2nd ed.). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Sigman, M. (1998). The emmanuel miller memorial lecture 1997: Change and continuity in the development of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 817-827.
- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 64*, 1-114.
- Siller, M., & Sigman, M. (2008). Modeling longitudinal change in the language abilities of children with autism: parent behaviors and child characteristics as predictors of change. *Developmental Psychology, 44*(6), 1691-1704.
- Skibbe, L. E., Moody, A. J., Justice, L. M., & McGinty, A. S. (2010). Socio-emotional climate of storybook reading interactions for mothers and preschoolers with language development. *Reading and Writing, 23*(1), 53-71.
- Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*, 86-92.
- Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C., & Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: The play project home consultation program. *Autism, 11*(3), 205-224.
- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2007). Considerations on supports that can increase the quality of life of parents of children with disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 4*, 248-251.

- Stone, W., Ousley, O., Yoder, P., Hogan, K., & Hepburn, S. (1997). Nonverbal communication in 2 and 3 year old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2, 677-696.
- Stone, W. L., & Caro-Martinez, L. (1990). Naturalistic observations of spontaneous communication in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 437-454.
- Stone, W. L., Lemanek, K. L., Fishel, P. T., Fernandez, M. C., & Altemeier, W. A. (1990). Play and imitation skills in the diagnosis of autism in young children. *Pediatrics*, 86, 267-272.
- Stone, W. L., & Lemanek, K. L. (1990). Parental report of social behaviors in autistic preschoolers. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 20, 513-522.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., & Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 475-485.
- Stone, W. L., Coonrod, E. E., & Ousley, O. Y. (2000). Screening tool for autism in two-year-olds (STAT): Development and preliminary data. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 607-612.
- Strain, P. S., & Timm, M. A. (1974). An experimental analysis of social interaction between a behaviorally disordered preschool child and her classroom peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 583-590.
- Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Charman, T., Cox, A., Baird, G., Drew, A., & Wheelwright, S. (1998). The frequency and distribution of spontaneous attention shifts between social and nonsocial stimuli in autistic, typically developing, and nonautistic developmentally delayed infants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (5), 747-753.
- Tawney, W. J., & Gast, L. D. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus: Bell and Howell Company.
- Tekin, E., & Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N., & Turla, A. (2004). *Gazi erken çocukluk gelişimi değerlendirme aracı "GEÇDA"*. Ankara: Rekmay.

- Thiessen, E. D., Hill, D., & Saffran, J. R. (2007). Learning to learn: Infants' acquisition of stress-based strategies for word segmentation. *Language Learning and Development*, 3, 72-100.
- Trinder, L., & Reynolds, S. (2000). *Evidence-based practice: a clinical approach*. Oxford: Blackwell Science.
- Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.
- Toper-Korkmaz, Ö. (2015). *Eve dayalı olarak gerçekleştirilen etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 993-1005.
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., & Özkubat, U. (2014a). Otizmlı çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15,1-14.
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö.,& Özkubat, U. (2014b). Otizmlı çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarının günlük yaşam özellikleri, günlük oyun etkileşimleri, problem davranışlar ve iletişim stillerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-44.
- Töret, G., Özdemir, S., & Özkubat, U. (2015). Ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile annelerinin ebeveyn ve çocuk davranışları açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-22.
- Töret, G., & 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.
- Trepagnier, C., Sebrechts, M. M., & Peterson, R. (2002). Atypical face gaze in autism, *Cyberpsychology and Behavior*, 5(3), 213-217.

- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 3-48.
- Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (5th ed.). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Turnbull, A. P., Blue-Banning, M., Turnbille, V., & Park, J. (1999). From parent education to partnership education: A call for a transformed focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 164-179.
- Ünlü, E. (2012). *Anne-babalara simulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayırık denemelerle öğretim programının (ADÖSEP) Etkililiği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Vernon, T. W. (2014). Fostering a social child with autism: A moment-by-moment sequential analysis of an early social engagement intervention. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 44, 3072-3082.
- Vernon, T. W., Koegel, R. L., Dauterman, H., & Stolen, K. (2012). An early social engagement intervention for young children with autism and their parents. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 42, 2702-2717.
- Virues-Ortega, J. (2010). Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: Meta-analysis, meta-regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. *Clinical Psychology Review*, 30, 387-399.
- Volkmar, F. R., & Mayes, L. C. (1990). Gaze behavior in autism. *Developmental Psychopathology*, 2, 61-70.
- Vuran, S., & Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisans üstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 55-68.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, S. J., Jones, E. J., Merkle, K., Namkung, J., Toth, K., Greenson, J., Murias, M., & Dawson, G. (2010). Toddlers with elevated autism symptoms show slowed habituation to faces. *Child Neuropsychology*, 16, 255-278.

- Wehman, T. (1998). Family-centered early intervention services: Factors contributing to increased parent involvement and participation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 13*(2), 80-87.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Wetherby, A. M., Woods, J. J. (2006). Ealy social interaction project for children with autism spectrum disorders beginning in the second year of life: A preliminary study. *Topcs in Early Childhood Special Education, 26*(2), 67-82.
- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 960-975.
- Wetherby, A. M., Prizant, B. M., & Hutchinson, T. (1998). Communicative, social-affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology, 7*, 79-91.
- Wetherby, A. M., & Prizant, B. M. (2000). *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective*. Baltimore, MD: Brookes.
- Whalen, C., & Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(3), 456-468.
- Wimpory, D., Nicholas, B., & Nash, S. (2002). Social timing, clock genes and autism: A new hypothesis. *Journal of Intellectual Disability Research, 46*, 352-358.
- Wimpory, D. C., Hobson, R. P., & Nash, S. (2007). What facilitates social engagement in preschool children with autism? *Journal of Autism Developmental Disorder, 37*, 564-573.
- Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implementad teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Fournal of Early Intervention, 26*(3),175-193.
- Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G. S., & Nguyen, T. (2015). Integrated play groups: Promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with asd across settings. *Journal of Autism Developmental Disorder, 45*, 830–845.

- Yağmurlu, B., & Kodalak, A. C. (2007). Bağlanma: Çocuk, ebeveyn ve etkileşimleri. https://ais.ku.edu.tr/AR/BSELCUK200933__BaglanmaCocukEbeveyn.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Young, G. S., Merin, N., Rogers, S. J., & Ozonoff, S. (2009). Gaze behavior and affect at 6 months: Predicting clinical outcomes and language development in typically developing infants and infants at risk for autism. *Developmental Science*, 12, 798-814.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1158-1174.
- Yoder, P. J., & Mcduffie, A. S. (2006). Treatment of responding to and initiating joint attention. T. Charman, & W. Stone (Eds.), *Social and communication development in autism spectrum disorders* (s.117-142). New York London: The Guilford Press.

EKLER

- 1. Çalışmaya Katılım Sözleşmesi**
- 2. ÇDDÖ-TV Puanlama Formu**
- 3. EDDÖ-TV Puanlama Formu**
- 4. Görüşme Soruları**
- 5. Kişisel Bilgi Formu**
- 6. Günlük Plan Örneği**
- 7. Planlama ve İzleme Formu**
- 8. ETEÇOM Aile Ev Ödevi Planı Örneği**
- 9. Sosyal Etkileşim Beceri Tanım ve Davranış Örneği**
- 10. Kısmi Aralık Kayıt Formu**
- 11. ETEÇOM Uygulama Güvenirliği Formu**

EK-1

ÇALIŞMAYA KATILIM SÖZLEŞMESİ

Bu çalışmada günlük rutinler esnasında çocuğunuzla girdiğiniz etkileşimlerde gerçekleştirilmesi gereken etkileşime dayalı stratejileri sizlerle paylaşmak için izin istiyorum. Çalışmanın amacı, gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara yönelik Etkileşim Temelli Erken Çocukluk Müdahale Programının (ETEÇOM) etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaçla, sizlerle birlikte haftada en az iki gün ÖGEM’de, size uygun olan saatlerde çocuğunuzla birlikte çalışmayı yürütmek istiyorum. Sizin tarafınızdan belirlenen saatte gerçekleştirilecek her bir öğretim oturumunda, her bir strateji ile neyin hedeflendiği tartışma noktalarıyla açıklanacaktır. Çalışma süresince, öğretimin başından sonuna gerçekleştireceğimiz her bir eylem kamera ile kaydedilecektir. Çocuğunuzla gireceğim serbest oyun etkileşimi sırasında her bir stratejinin nasıl kullanılacağı sizlere gösterildikten sonra, stratejinin kullanımı sizin tarafınızdan gerçekleştirilecektir. Stratejinin kullanımı ile ilgili geri bildirimler anında sizlere bildirilecek, böylece uygulama esnasında karşılaşılabilecek güçlükleri ve olası çözüm önerilerini önceden görme fırsatı elde edeceksiniz. Aynı uygulamayı ev ortamında uygulamanız için sizinle birlikte aile eylem planı hazırlanacaktır. Tüm bu çalışmalar yaklaşık 2-3 ay arasında sürecektir.

Çalışmada her bir oturumun görüntü kaydının yapılması için kamera ve programa yönelik görüşlerinizin alınması amacıyla ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Elde edilecek veriler bilimsel veri olarak kullanılacak olup, görüntü ve ses kayıtları araştırma kapsamında eğitim amaçlı kullanılacaktır. Çalışmada gizlilik esas olacak ve çocuğunuzun ve sizin isminiz hiçbir biçimde rapor edilmeyecektir.

Bu çalışmanın çocuğunuz için psikolojik ve fiziksel bir risk taşımayacağını bildirerek gönüllü katılımında bulunduğunuzu ifade etmeniz ve size verilmiş sözlerin yerine getirilmesi için bu sözleşmeyi imzalamanızın yararlı olacağını düşünüyorum. Çalışmaya katılım gösterdiğiniz için teşekkür ediyorum.

Arş. Gör. Ömür GÜREL SELİMOĞLU (Çalışmayı düzenleyen) Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Tel: 05052617828 İmza: _____	Sözleşmeyi kabul ediyorum: _____ Ebeveynin adı-Soyadı: _____ İmza: _____ Tel: _____
--	--

ÇDDÖ-TV PUANLAMA FORMU

ÇDDÖ-TV MADDELERİ	Gözlem no: _____ Tarih: _____ —
	Zaman aralığı: Baş: _____/Bit: _____ — Toplam süre: _____
DİKKAT	
1. Dikkat	
2. Devamlılık	
3. Katılım	
4. İşbirliği	
Ölçek puanı: (Dik+Dev+Kat+İşb)/4	
BAŞLATMA	
1. Başlatma	
2. Ortak Dikkat	
3. Duygusal Durum	
Ölçek puanı : (Baş+OD+DD)/3	
YORUMLAR	

EDDÖ-TV PUANLAMA FORMU

EDDÖ-TV MADDELERİ	Gözlem no: _____ Tarih: _____ =
	Zaman aralığı: Baş: _____/Bit: _____ =
DUYARLI-YANITLAYICI OLMA	
1. Duyarlı olma	
2. Yanıtlayıcı olma	
3. Etkili olma	
4. Yaratıcı olma	
Ölçek puanı: (Duy+Yan+Etk+Yar)/3	
DUYGUSAL İFADE EDİCİ OLMA	
1. Kabullenme	
2. Keyif alma	
3. Sözel pekiştireç kullanma	
4. Sıcak olma	
5. Duygusal ifade edici olma	
Ölçek puanı : (Kab+Key+Söz+Sıc+Die)/5	
BAŞARI ODAKLI-YÖNLENDİRİCİ OLMA	
1. Başarı odaklı olma	
2. Yönlendirici olma	
3. Etkileşim hızı	
Ölçek puanı: (Baş+Yön+Eh)/3	
YORUMLAR	

EK-4

SOSYAL GEÇERLİLİK GÖRÜŞME SORULARI

1. ETEÇOM Programı'nın anne-çocuk etkileşimi desteklemede herhangi bir etkisi oldu mu? Paylaşır mısınız?
 - Çocukta oluşan davranış değişikliği
 - Ebeveynde oluşan davranış değişikliği
2. Genel olarak program hakkında ne söyleyebilirsiniz?
 - Programın olumlu yanları nelerdir? (neler yararlı olmuştur)
 - Programın olumsuz yanları nelerdir?
 - Programın uygulama zorluğu/kolaylığı
 - Programın uygulanması için ayrılan zamanın azlığı/çokluğu
 - Programın uygulanmasının evdeki diğer sorumluluklara etkisi engelleyip/engellemediği
 - Çocuğu ile etkileşim noktasında ihtiyaçları destekleyip desteklemediği
3. ETEÇOM Programı'nın, çocuğunuzun sosyal etkileşimine katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Akranları ile
 - Aile üyeleri ile (anne-baba-kardeş)
4. ETEÇOM Programı'nın yaygınlaştırılmasını ve başka ailelerin de programdan faydalanmasını önerir misiniz?
5. Kurumlarda (özel özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde) uygulanması konusunda ne düşünüyorsunuz?
6. ETEÇOM Programı'nın yapısı, içeriği hakkında ve uygulayıcı hakkında yorum ve önerileriniz nelerdir?
 - Programı uygulamak için yeterli bilginin alınıp alınmadığı

EK-5**KİŞİSEL BİLGİ FORMU****Anneye İlişkin Bilgiler**

1. Yaş:
2. Eğitim Durumu:
3. Medeni durumu: Evli _____ Boşanmış _____
4. Mesleği
5. Çocuk sayısı:
6. Evde başka yetersizliği olan çocuk var mı? Varsa yetersizliği
7. Çocukla ilgilenen başka bir kişi var mı? Varsa yakınlık derecesi?

Çocuğa İlişkin Kimlik Bilgiler

1. Adı-soyadı :
2. Yaş (Yıl, ay olarak):
3. Cinsiyet:
4. Tanısı:
5. Varsa Ek Engeli(Tanısı):
6. Ailenin kaçınıcı çocuğu:

Aldığı Eğitim (Eğitsel Özgeçmiş)

1. Yetersizliği belirleyen kurum veya kişi adı:
2. Yetersizliği kaç yaşında belirlendi?
3. Eğitim alıyor mu? Alıyorsa kaç yaşında başladı?
4. Kaç senedir eğitim alıyor?
5. Haftada kaç saat eğitim görüyor?
6. Eğitimi daha çok ne üzerinde yoğunlaşıyor?

Aldığı Sağlık Hizmetleri(Sağlık Öz Geçmiş)

Sorular	Var	Yok	Açıklama
Çocuğun kullandığı herhangi bir cihaz var mı?			
Varsa bunlar neler?			
Ameliyat oldu mu? Olduysa ne ameliyatı oldu?			
Herhangi bir alerjisi var mı?			
Çocuğun süreğen bir hastalığı var mı?Nedir?			
Çocuğun diyet ihtiyacı var mı? Varsa ne tür?			
Çocuğun kullandığı ilaç var mı?			
Yan Etkileri var mı? Varsa nelerdir?			
Geçirdiği Ağır Bir Hastalığı Var mı?			
Varsa Nedir?			

EK-6

GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Ek. 4.1. Bilişsel Becerilere Yönelik Günlük Plan Örneği

Çocuğun adı:

Tarih:

Uygulamacının adı:

Yer:

Aile tarafından dile getirilen endişe ve sorunlar:

Bir önceki haftayla ilişkili geribildirimler/Aile Eylem Planı

Hedef Davranışlar:

1. C-1: Sosyal Oyun:

Bugünkü oturumun amacı, çocuğunuzun farklı ortamlarda aileleri ve diğer yetişkinlerle karşılıklı oyun oynama yeteneğini geliştirmektir. Sosyal oyun, çocukların “al ve ver” oyun etkinliklerine yetişkinlerinin katkıda bulunduğu kadar katkıda bulunmaları şeklinde karakterize edilir. Çocuğunuz oyun sırasında oyun arkadaşının, oyun etkinliklerini/deneyimlerini farkında olmalı ve çocuğunuz oyun etkinliklerine aktif bir şekilde yer almalıdır.

Araştırma-Çocukların ne kadar gelişim göstereceği ailelerinin onlarla ne kadar oyun oynadığı ve iletişim kurduyuyla ilişkilidir.

Önemli nokta: ailelerin pek çok etkileşimde bulunma fırsatı vardır.

Kısa süreli bazı etkileşimler, günün belli zamanlarından daha etkilidir.

Göz önünde bulundurulması gereken önemli nokta: ebeveynlerin yanıtlayıcı olma oranı, çocukların meşgul oldukları etkinliklerden daha önemlidir.

Sosyal Oyunla İlişkili Tartışma Noktaları:

Tartışma konusu 1

C-102 Bilişsel öğrenme iki kişilik bir süreçtir.

Notlar:

- ✓ Çocukların ne kadar gelişim göstereceği, ebeveynlerinin onlarla ne kadar iletişim kurduğu ve oyun oynadığıyla ilişkilidir.
- ✓ Ebeveynlerin çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi, ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynadıkları zaman yaptıkları şeylerden ziyade daha çok çocuklarına ne kadar yanıt vericilikte bulunduğuyla ilişkilidir.
- ✓ Çocuklar gelişimsel problemlere sahip olduklarında bile, ebeveynler çocuklarının gelişimi üzerinde aynı şekilde rol oynar.

Tartışma Konusu 2

C-104 Çocuklar kendi kendilerine sadece kazara keşfettikleri bilgiyi öğrenebilirler.

Notlar:

- Çocukların oyunları onların mevcut dünya görüşlerini yansıtır.
- Anlamlandırma ve içselleştirme çocukların tekrarlayan oyun deneyimleriyle oluşur.
- Aileler/yetişkinler doğrudan katılmadıkça çocukların keşfetmeleri yavaş olur.

Sosyal Oyunu arttırmada kullanılacak stratejiler:

Strateji 1

113. Çocuğun Dünyasına Girmek.

Yetişkinler dünyayı çocukların gözünden görmek zorundadırlar. Öncelikle dünyayı çocuğunuzun gözünden bakmak için 3 uyarılama yapın. İlk olarak, çocuğunuzla karşılıklı fiziksel ilişki kurun. Göz teması kurun ve çocuğunuzla aynı fiziksel seviyede etkileşim kurun. İkinci olarak, çocuğunuzla aynen onların yaptıkları gibi oynayarak yada iletişim kurarak etkileşim içinde olun. Yetişkinin taklit etme davranışları olan agulama (bebekçe konuşma), cıvılda, gülümseme ve oyuncu bir yüz ile çocuğa yaklaşması çocuğun yetişkinin kendisiyle kendi dilinde etkileşeceğini anlamasına yardımcı olur. Üçüncü olarak, çocuğunuzun anladığı

şekilde dünyayı algılamak için bilinçli olarak çaba harcayın. Çocuğunuz için bir çok deneyim, sizin için ifade ettiğinden farklı anlamlara gelir.

Uygulamaya yönelik öneriler

- Çocukla yüz yüze bir pozisyonda oynayın. Çocuğın bulunduğu fiziki seviyeye doğru alçalın ki çocuk size görmek için yukarıya bakmasın.
- Çocukla oynarken ya da etkileşim kurarken mutlaka göz teması kurun.
- Küçük aşamalarla oyuna katılın, çocuk hiç bir şey yapmıyorsa siz sadece etkileşim halinde kalın böylece çocuğa baskı kurmamış olursunuz.

Strateji 2

114. Etkinliğe Katılmak İçin Aynalama Ve Paralel Oyun Kullanın

Çocuk ile yana yana, onunla aynı ya da benzer oyuncak kullanarak ve çocuğın davrandığı gibi davranarak oynayın.

Uygulamaya yönelik öneriler

- 15 aylıktan daha küçük gelişimsel yaştaki çocukların çoğu yetişkinlerle oynadıkları interaktif oyunlarda yetişkinlerle oyuncak değişiminde zorluk yaşarlar. Onlar henüz “ver ve al” kurallarını anlamlandıramazlar.
- Çocuğın oyun sırasında yetişkinlerin (a) aynı nesneyle oynadıkları zaman; (b) çocukla aynı şekilde oynadıkları zaman; ve (c) çocukla yan yana oynadıkları zaman nelere dikkat ettiğine sizde dikkat edin
- Ebeveynlere paralel oyunda ya da benzer etkinliklerde nasıl sıra alındığını gösterin.
- Çocuğunuzun etkileşim hızı hareket/yürüyüşte hızlı olabileceğini ve düşünme ve yorumla sürecinde sizden daha yavaş olabileceğine dikkat edin. Siz bir şeyi hızlı düşünürken, çocuğunuz da hızlı bir şekilde bir eylemde bulunuyorsa, birbirinizle olan bağlantınızı koparabilirsiniz.
- Çocuğunuzun sizinle etkileşim başlatması için sessiz zaman sağlayın. Sessiz zaman çocuğunuzun etkileşimde bulunması için bir işaret olabilir.

PLANLAMA VE İZLEME FORMU

Bilişsel Alandaki Becerilere Yönelik Planlama ve İzleme Formu

Gelişim Alanı	B. Bilişsel				
Temel Davranış	B-1. Sosyal Oyun: Çocuğun başkalarıyla karşılıklı şekilde oyun oynayabilme becerisinin desteklenmesi ve artırılması	Oturumun Gerçekleştiği Tarihi			
ETEÇOM Tartışma Noktaları	<p>B-101 Ailelerin çocuklarıyla birlikte sosyal oyun oynamaları, çocukların gelişimsel ilerlemelerini desteklemek için önemlidir.</p> <p>B-102 Bilişsel öğrenme iki kişilik bir süreçtir.</p> <p>B-103 Bilişsel öğrenme çocukların tetikte ve aktif olduğu zamanlarda gerçekleşir.</p> <p>B-104 Çocuklar kendi başınayken sadece tesadüfen keşfettikleri bilgiyi öğrenirler.</p> <p>B-105 Çocukların sosyal oyuna katılımını aileler yapılandırır.</p> <p>B-106 Aileler çocuklarının sosyal oyunlarını, mevcut etkinliklerle ilişkili yeni bilgiler vererek artırırlar</p> <p>B107 Ailelerin çocuklarının sosyal oyunlarına verdikleri tepkiler, çocukların bu eylemlerinin sosyal sonuçlarını öğrenmelerine yardım eder.</p>				
ETEÇOM Stratejileri	<p>113 Çocuğumun dünyasına girme</p> <p>114 Etkinliğe katılmak için çocuğunuzun yaptıklarının aynısını yapma (ayna tutma) ve paralel oyun oynama</p> <p>121 Sıra alma ve bekleme</p> <p>131 Oyuncak olmadan yüz yüze oyunlar oynama</p> <p>312 Çocuğun davranışlarını ve iletişimini taklit etme</p> <p>412 Beklenti içinde bekleme</p> <p>421 Oyun arkadaşı gibi davranma.</p> <p>514 Çocuğun davranabileceği şekilde davranma.</p> <p>535 Çocuğun temposuna yetişme</p>				

EK-8

ETEÇOM AİLE EV ÖDEVİ PLANI ÖRNEĞİ

Bilişsel Becerilere Yönelik Aile Eylem Planı Örneği

Çocuğun adı:

Tarih:

Temel Davranış: Sosyal Oyun

Bugün bahsettiğimiz “çocuğun dünyasına girme” ve “etkinliğe katılmak için aynalama ve paralel oyun kullanma” stratejilerini uygulayın. Siz bunu yaptığınızda çocuğunuzun nasıl tepki verdiği dikkat edin. Bir seferde süreyi çok uzun tutmadan 10-15 dakika uygulayın.

1. Çocuğunuzla oynarken ya da etkileşim kurarken mutlaka göz teması kurun.
2. Çocuğunuz ile yana yana, onunla aynı ya da benzer oyuncak kullanarak ve çocuğunuzun davrandığı gibi davranarak oynayın.
3. Mümkün olduğunca yüz yüze pozisyonda kalmayı sürdürün.
4. Küçük aşamalarla oyuna katılın, çocuğunuz hiç bir şey yapmıyorsa siz sadece etkileşim halinde kalın böylece çocuğunuza baskı kurmamış olursunuz.
5. Çocuğunuzun oyun sırasında sizin (a) aynı nesneyle oynadığınız zaman; (b) çocuğunuzla aynı şekilde oynadığınız zaman; ve (c) çocuğunuzla yan yana oynadığınız zaman nelere dikkat ettiğine sizde dikkat edin

Nerede/Ne zaman?

- ✓ Banyo zamanı,
- ✓ Oyun zamanı,
- ✓ Diş fırçalama zamanı,

Zorluklarla nasıl baş edilebilir?

Yavaş hareket etmek zor olabilir. Çözüm olacak tek şey, etkileşimde çocuğunuzun sırası geldiğinde, gerçekten ne ile ilgilendiğini ya da ne yaptığını gözlemeniz oldukça önemlidir. Birincisi, onun problem çözme becerilerini dikkatlice gözleme fırsatı sağlar, ikincisi çocuk bir şeyler yaparken onun beklemeniz ona problemin çözümünde yardımcı olmanız için zaman sağlamış olur.

EK-9**SOSYAL ETKİLEŞİM BECERİ TANIM VE DAVRANIŞ ÖRNEĞİ**

Becerinin Adı	Becerinin Tanımı	Davranış Örneği
1.Etkileşimi Başlatma (initiation)	Çocuğun annesine yönelttiği, sesli/sözlü veya jest/mimik davranışlarını içermektedir.	Selamlaşma, paylaşma, yardım etme, yardım isteme, dokunma, yorum yapma, annesinin adını söyleme, yönerge verme, soru sorma, anneyi taklit ederek tepki verme etkileşim başlatma olarak puanlanmaktadır. Aynı zamanda aynı oyun materyalini farklı şekilde kullanarak eş zamanlı olarak anneye yönelmiş jest/mimik veya sesli/sözlü iletişimsel davranış gösterme, gülümseyerek ya da gülerek bir oyuncuğu/ nesneyi anneye uzatma, gösterme, işaret etme /vererek anneye doğru gitme ya da bakma ve de sosyal bir yanıt alabilmek amacıyla doğrudan anneye yöneltilmiş herhangi bir motor ya da sesli davranışlar etkileşim başlatma olarak puanlanmaktadır.
2.Etkileşime Yanıt Verme (response):	Annenin başlatmalarına 5 saniye içerisinde, sesli/sözel, sözel olmayan jest/mimik ile cevap vermeyi çermektedir.	Annenin başlattığı etkinliği sürdürmeye yönelik ses çıkarma, konuşma, soru sorma, açıklama yapma, bir şey ya da yardım isteyerek ya da annenin söylediğini taklit ederek anneye tepki verme. Gülümseyerek ya da gülerek, bir oyuncuğu/nesneyi anneye uzatarak, göstererek, işaret ederek ya da vererek, anneye doğru giderek ya da oyuncak/nesne götürerek, bakarak tepki verme davranışları etkileşime yanıt verme olarak puanlanmaktadır.
3. Etkileşimi Sürdürme (engagement):	Başlatmalara ve annenin etkileşim yanıtlarına cevap verildiği ya da etkileşimin cevap sonrasında da devam ettiği durumları içermektedir.	Sözel-sözel olmayan etkileşimde, anneye tepki olarak ya da kendi başlattığı etkinliği sürdürmek amacıyla sözel/sözel olmayan davranışlar sergilendiği zaman, anneye birlikte oyuncaklarla sosyal oyun (araba, uçak, bebek) ya da fiziksel oyun (annenin çivileri tahtaya takması, birlikte şarkı söyleme) oynaması ve oyunu sürdürmesi, anne ve çocuğun aynı nesne ile ilgilenmesi ve çocuğun aktif olarak annenin katılımını kabul etmesi gibi davranışlar etkileşimi sürdürme olarak puanlanmaktadır (örn., örneğin çocuk annesine doğru kamyonu iter annesi de kamyonu iter çocuk anneye sonrada kamyonu bakar; çocuk annesi ile aynı oyuncuğun üzerine elini koyar ve anne oyuncuğu kullanır, çocuk gülümser; çocuk uçağı uçurur annesine gösterir, annesi de gülümseyerek ya da uçak sesi yaparak katılımı kabul eder)

EK-10**KISMİ ARALIK KAYIT FORMU**

Gözlenenin Adı, Soyadı:

Tarih:

Gözlemci Adı, Soyadı:

Gözlem Saati:

Kodlama: Sosyal etkileşim becerisi görüldüğü zaman +; Sosyal etkileşim becerisi gerçekleşmediği zaman -

B:Etkileşimi Başlatma; Y:Etkileşime Yanıt Verme; S:Etkileşimi Sürdürme

	0-10sn.	11-20sn.	21-30sn.	31-40sn.	41-50sn.	51-60sn
0-1dk.						
1-2dk.						
2-3dk.						
3-4dk.						
4-5dk.						
5-6dk.						
6-7dk.						
7-8dk.						
8-9dk.						
9-10dk.						

Çocuğun Hedef Davranışının Oluşum Yüzdesi : $\frac{\text{Davranışın Oluştığı Aralık Sayısı}}{\text{Toplam Aralık Sayısı}} \times 100$

Toplam Aralık Sayısı

EK-11**ETEÇOM UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU****Gözlemci:****Gözlenen:****Tarih:**

Etkinlikler ve Aşamalar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
A-Planlama			
1. Ortamın önceden düzenlenmesi <ul style="list-style-type: none">• Çocuğun gelişimsel düzeyine uygun oyuncak ya da materyallerin bulundurulması• Çocuğun seçim yapması için yeteri sayıda oyuncakın bulundurulması• Materyallerin günlük planla ilişkili davranışların arttırılmasına yönelik seçilmesi 2-Video çekimi için kameranın uygun yere konulması ve aileye verilecek aile eylem planının hazırda bulundurulması 3-Önceki oturumlarda ele alınan konu ya da üzerinde durulan bilgilerin gözden geçirilmesi			
4. Annenin ve çocuğun sıcak bir şekilde karşılanması 5. Annenin önceki oturumdaki konu ya da bilgi üzerine konuşmasının cesaretlendirilmesi 6. Ailelere dikkat göstermek 7. Ebeveynlik becerileri ya da katılımları konusunda annelere övgüde bulunmak			
C. Amaç ve Gerekçe			
8. Uygulama oturumunda o gün odaklanılacak stratejinin ve amacının açıklanması 9. Sunulacak stratejinin gerekçesinin açıklanması 10. Çocuğa kazandırılacak/kullanılacak temel davranışın açıklanması ya da değerlendirilmesi 11. Annelerin anlama düzeyleri üzerine konuşmak 12. Annelerin bilgiyi ne oranda anladıklarının değerlendirilmesi 13. Annelerin yorum, soru ve endişelerini açıklamalarını istemek			
D. Öğretim Stratejilerin Gösterilmesi ve Uygulanması			
14. Oturum boyunca çocukla dengeli ve yanıt verici etkileşimlerde bulunmak 15. Günlük planda kazandırılması hedeflenen stratejiyi annelerin öğrenmesi için model olmak 16. Model olunan esnada ve sonrasında stratejinin açıklanması			

17. Stratejinin çocuğun davranışı üzerindeki etkisinin açıklanması ve gösterilmesi			
18. Anneleri çocuklarıyla etkileşime sokmak			
19. Anneler çocuklarıyla etkileşimde bulunurken onlara koçluk yapmak			
20. Annelere kullandıkları stratejiyle ilişkili geri bildirimler vermek			
E. Aile Eylem Planı			
21. Bir sonraki etkinlikler için annelere yazılı bir planın geliştirilmesi			
22. Bir sonraki etkinlikte karşılaşılan güçlük ya da engellerin üstesinden gelecek bir planın geliştirmek			
23. Stratejiyle doğrudan ilişkili olmayıp da annelerde ortaya çıkan endişelerin ele alınması			
24. Oturum boyunca üzerinde durulan tartışma noktaları, stratejiler ya da planların özetlenmesi			



GAZİ GELECEKTİR...