



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

**OTİZMLİ ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERE PROBLEM DAVRANIŞLARLA
BAŞ ETME BECERİSİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK GELİŞTİRİLEN
EBEVEYN EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Mehmet KÜÇÜKGÖZ

ORCID: 0000-0002-6402-5624

Danışman
Prof. Dr. Hakan SARI

ORCID: 0000-0003-4528-8936

Konya – 2026

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük emeği olan, bütün aşamalarında bana rehberlik eden, bilgi ve tecrübesiyle katkılarını esirgemeyen, zor zamanlarımda hep yanımda olan ve beni daima motive eden değerli hocam Prof. Dr. Hakan SARI'ya,

Tez süresi boyunca ihtiyaç hissettiğimde bir telefon kadar uzakta olan değerli hocalarım Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN ve Prof. Dr. Nilay KAYHAN'a, kapsını çaldığımda desteğini esirgemeyen Doç. Dr. M. Abdulbaki KARACA'ya, Tez İzleme Komitesinin değerli üyeleri Doç. Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ ve Dr. Fatih KOÇAK'a, doktora sürecimiz boyunca birlikte yürüdüğümüz değerli arkadaşım Muhammet DÖNGEL'e ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan kıymetli ebeveynlerimize saygılarımı sunar, teşekkür ederim.

Son olarak bu zor ve yorucu yolculukta desteğini hiç esirgemeyen, hayatından tavizler vererek her zaman yanımda olan çok değerli eşim Meltem KÜÇÜKGÖZ'e, canım oğullarım Kaan, Ertuğrul ve Bertu'ya, Konya'ya her yolculuğumda duasını eksik etmeyen kıymetli anneme ve faydalı ilim öğrenerek ülkeme hizmet etmemi dileyen rahmetli babama sonsuz teşekkür ederim.

Mehmet KÜÇÜKGÖZ

Konya 2026

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	iii
1. GİRİŞ.....	3
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Sayıtlar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	11
2. ALANYAZINI.....	13
2.1. Otizm (Otizm Spektrum Bozukluğu).....	13
2.1.1. Otizmin Tanımı	13
2.1.2. Otizmin Özellikleri	15
2.1.3. Otizmin Yaygınlığı	19
2.1.4. Otizmde Tanılama, Değerlendirme ve Eğitim	22
2.1.4.1. Ülkemizde Tanılama ve Değerlendirme Süreci	24
2.1.4.2. Otizmde Eğitim	29
2.2. Otizmlı Bireylerde Problem Davranışlar	30
2.2.1. Problem Davranışın Tanımı	30
2.2.1.1. Problem Davranışı Kontrol Eden Uyaranlar ve Sınıflandırılması	34
2.2.1.1.1. Problem Davranışa Zemin Hazırlayan Uyaranlar	35
2.2.2. Otizmlı Bireylerde Problem Davranışlar	37
2.2.3. Otizmlı Bireylerde Gözlenen Problem Davranışlarla Baş Etme.....	39
2.2.3.1. Uygulamalı Davranış Analizi.....	39
2.2.3.2. Sönme	46
2.2.3.3. Tepkinin Bedeli.....	47
2.2.3.4. Mola	47
2.2.3.5. Düzeltme (Onarma).....	48
2.2.3.6. Olumlu Aşırı Düzeltme.....	48
2.2.3.7. Pekiştirme Süreci	48
2.2.3.7.1. Birincil Pekiştireçler	55
2.2.3.7.2. İkincil Pekiştireçler	55
2.2.3.7.3. Pekiştirme Tarifeleri	59
2.2.3.7.5. Problem Davranışlarla İlgili Durumlar	67
2.2.4. Problem Davranışlarla Baş Etmede Ebeveyn Yeterliliği.....	70
2.3. Ebeveyn Eğitimi.....	76
2.3.1. Ebeveyn Eğitim Modelleri.....	79
2.3.1.1. Ev Merkezli Ebeveyn Eğitim Modeli	80
2.3.1.2. Kurum Merkezli Ebeveyn Eğitim Modeli	81
2.3.1.3. Bütünleştirilmiş Ebeveyn Eğitim Modeli	82

2.3.1.4. Uzaktan Öğretim İle Ebeveyn Eğitim Modeli	83
2.4. İlgili Araştırmalar.....	84
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	84
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	100
2.5. Araştırmanın Amacı.....	118
2.5.1. Araştırma Soruları.....	118
3. YÖNTEM.....	120
3.1. Araştırmanın Modeli	120
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	125
3.2.1. İhtiyaç Analizi Sürecinde Yer Alan Katılımcılar.....	126
3.2.2. Ebeveyn Eğitim Programı (OPBEP) Uygulamasında Yer Alan Katılımcılar...	127
3.3. Veri Toplama Araçları	129
3.3.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	129
3.3.2. Otizmlili Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)	130
3.3.2.1. OPBEYÖ Sürecinde Yer Alan Katılımcılar.....	133
3.3.2.2. OPBEYÖ Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları.....	134
3.3.2.3. OPBEYÖ Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları	136
3.3.2.4. OPBEYÖ Güvenilirlik Analizi (Cronbach Alfa) Sonuçları.....	138
3.3.2.5. OPBEYÖ Madde Analizi Sonuçları	139
3.3.2.6. OPBEYÖ Ölçüt Geçerliliği Sonuçları.....	141
3.3.3. Otizmlili Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL)	144
3.3.4. Sosyal Geçerlik Formu	144
3.4. Ebeveyn Eğitim Programı (OPBEP) Geliştirme ve Uygulama Süreci	145
3.5. Verilerin Toplanması	162
3.6. Verilerin Analizi	166
4. BULGULAR.....	169
4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan elde Edilen Bulgular	169
4.1.1. Otizmi Tanımaya Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi	170
4.1.2. Problem Davranışlarda Yöntem ve Teknikleri Tanımaya Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi.....	171
4.1.3. Öfke Kontrolü Sağlatmaya Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi	172
4.1.4. Zarar Verme Davranışlarını Önlemeye Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi	173
4.1.5. Dil ve İletişim Becerilerini Desteklemeye Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi	175
4.1.6. Sosyal Beceri ve Akran Uyumunu Desteklemeye Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi.....	176
4.1.7. Ortam ve Çevre Düzenlemesi Yapmaya Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi ..	178
4.1.8. Pekiştirici Tarifelerini Etkili Kullanmaya Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi.	179
4.1.9. Materyal ve Teknolojiyi Etkili Kullanmaya Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi	181

4.1.10. İş Birliği Yapılacak Yerleri ve Yasal Düzenlemeleri Tanımaya Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi	182
4.2. OPBEYÖ ile Elde Edilen Bulgular	184
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu OPBEYÖ Ön Test Puanları T-testi Bulguları	184
4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu OPBEYÖ Son Test Puanları T-testi Bulguları	186
4.2.3. Deney Grubu OPBEYÖ Ön-Son Test Puanları T-testi Bulguları	187
4.2.4. Kontrol Grubu OPBEYÖ Ön-Son Test Puanları T-testi Bulguları	189
4.3. OPBEYKL İle Elde Edilen Bulgular	191
4.3.1. Ebeveynlerin Otizm ve Problem Davranış Tanıma Yeterlikleriyle İlgili OPBEYKL Verileri	194
4.3.2. Ebeveynlerin Yöntem ve Teknik Kullanma Yeterlikleriyle İlgili OPBEYKL Verileri	195
4.3.3. Ebeveynlerin Davranış Yönetimi Yeterlikleriyle İlgili OPBEYKL Verileri	195
4.3.4. Ebeveynlerin Pekiştireç Kullanma Yeterlikleriyle İlgili OPBEYKL Verileri	195
4.3.5. Ebeveynlerin Davranışsal Müdahale ve Ortam Düzenleme Yeterlikleriyle İlgili OPBEYKL Verileri	196
4.4. Sosyal Geçerliğe Yönelik Bulgular	196
4.4.1. OPBEP'e Katılıma Yönelik Ebeveyn Görüşleri	196
4.4.2. OPBEP'in Çocukların Problem Davranışlarına Etkisine Yönelik Ebeveyn Görüşleri	198
4.4.3. OPBEP'in İçeriğinin Yeterliliğiyle İlgili Ebeveyn Görüşleri	199
4.4.4. OPBEP Kazanımlarının Ebeveynlerin Gereksinimlerini Karşılmasına İlişkin Görüşler	201
4.4.5. OPBEP'in Uygulanabilirliğiyle İlgili Ebeveyn Görüşleri	202
4.4.6. OPBEP'e Katılıma Duyulan Memnuniyetle İlgili Ebeveyn Görüşleri	203
4.4.7. OPBEP'in Anlaşılabilirliğine ve Açıklığına Yönelik Ebeveyn Görüşleri	204
5. TARTIŞMA	205
5.1. Ebeveyn Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Tartışma	205
5.2. OPBEP'in Nicel Etkililiğine Yönelik Tartışma	222
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	231
6.1. Sonuçlar	231
6.1.1. OPBEP'in Nicel Etkililiğini Gösteren Sonuçlar	231
6.1.2. OPBEP'in Nicel Etkililiğini Gösteren Sonuçlar	232
6.1.3. Sosyal Geçerlilik Bulguları İçin Sonuçlar	233
6.2. Öneriler	234
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	234
6.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	234
KAYNAKLAR	236
EKLER	265
EK 1. İhtiyaç Analizine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	265
EK 2. OPBEP Ünite Hedef ve Kazanımlar Tablosu	266

EK 3. OPBEP Uygulaması Gözlem Formu	281
EK 4. OPBEP Ünite 1 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu	281
EK 5. OPBEP Ünite 2 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu	282
EK 6. PDBEP Ünite 3 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu	283
EK 7. OPBEP Ünite 4 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu	283
EK 8. OPBEP Ünite 5 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu	283
EK 9. OPBEP Ünite 6 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu	284
EK 10. OPBEP Ünite 7 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu	284
EK 11. OPBEP Ünite 8 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu	285
EK 12. OPBEP Ünite 9 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu	285
EK 13. Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)	286
EK 14. Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL)	288
EK 15. Sosyal Geçerlik Formu	289
EK 16. Etik Kurul İzni	290

SİMGELER VE KISALTMALAR

ADÖ: Ayrık Denemelerle Öğretim

APA: American Psychological Association

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

CDC: Centers for Disease Control and Prevention

ChatGPT: ChatGerative Pre-trained Transformer

DIR: Developmental, Individual Difference, Relationship-Based

DSM V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V

KAG: Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

KTU: Kanıt Temelli Uygulamalar

UDA: Uygulamalı Davranış Analizi

ADI-R: Autism Diagnostic Interview- Revised

ÇODÖ: Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği

AB Checklist: Autism Behavior Checklist-ABC

ABC: Davranış Gözlem Çizelgesi

ASIEP 2: Autism Screening Instrument for Educational Planning

CARS: Childhood Autism Rating Scale

M-CHAT: Modified Checklist for Toddlers

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NAEYC: National Association for the Education of Young Children

OÇİDEP: Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı

GEÇDA: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı

AGTE: Ankara Gelişim Tarama Envanteri

ESAT: Early Screening of Autistic Traits Questionnaire

CSBS: Communication and Symbolic Behavior Scales

EÇDOTÖ: Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği

OPBEYÖ: Otizmlili Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği

OPBEYKL: Otizmlili Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik

Kontrol Listesi

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Otizimli Çocuğu Olan Ebeveynlere Problem Davranışlarla Baş Etme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Geliştirilen Ebeveyn eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **290** sayfalık kısmına ilişkin, 19/01/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **% 13** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

19.01.2026

Mehmet KÜÇÜKGÖZ

Prof. Dr. Hakan SARI

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

19.01.2026

Mehmet KÜÇÜKGÖZ

ÖZET

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

OTİZMLİ ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERE PROBLEM DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME BECERİSİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK GELİŞTİRİLEN EBEVEYN EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ Mehmet KÜÇÜKGÖZ

Otizmli bireyler için eğitim programları planlama ve gözden geçirme süreçlerinde ebeveynlerin sürecin bir ortağı olarak yer alması çok önemlidir. Ancak otizm çocukların gelişimini desteklemeye yönelik ebeveynlerin neler yapabilecekleri ve problem davranışlarla nasıl başa çıkabileceklerine yönelik formal ve informal eğitsel destek kaynaklarında yetersizlik yaşanabilmektedir. Bununla yanında ebeveyn sorumluluklarıyla birlikte ile aile içi rollerdeki farklılaşmalar ve tanı hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olunmaması durumu; ebeveynlerde ciddi şekilde strese neden olabilmektedir. Yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmaların önemli kısmının ebeveynlerde depresyon, sosyal destek algısı ve genel yeterlikleri artırma üzerine olduğu görülmektedir. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmede ebeveyn yeterliklerini geliştirmeye yönelik eğitim programı geliştirme ve uygulama çalışmalarının ise ülkemizde sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, Otizmli çocuğu olan ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan OPBEP ebeveyn eğitim programının otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma deseninin birlikte yürütüldüğü sıralı karma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında, otizmli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme yeterliklerine ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi içerisinde yer alan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya Kahramanmaraş il merkezinde ikamet eden 25 ebeveyn katılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında OPBEP ebeveyn eğitim programı geliştirilmiştir. Bu aşamada Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneyisel Model ile araştırma sürecinde geliştirilen veri toplama araçlarından “Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)” ve “Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL)” kullanılmıştır. OPBEYKL aracılığıyla ebeveynlerin senaryo temelli etkinliklerde problem davranışlarla baş etmeye yönelik yeterlikleri gözlenmiştir. OPBEYKL aracılığıyla elde edilen veriler tablolar üzerinde analiz edilirken; OPBEYÖ aracılığıyla elde edilen veriler t testi istatistik teknikleri aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında 25’i kontrol grubunda, 25’i ise deney grubunda olmak üzere, otizmli çocuğu olan 50 ebeveyn yer almıştır. OPBEP sonrasında, deney grubunda yer alan 25 ebeveynin sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, 1) OPBEP’e katılan ve katılmayan ebeveynlerin OPBEYÖ ölçeği alt boyutlarından otizm ve problem davranış tanıma, yöntem ve teknik kullanma, davranış yönetimi, pekiştirici kullanma ve davranışsal müdahale ve çevresel düzenlemeye ilişkin becerilerin öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ($p<0,05$) bulunmuştur. OPBEP’e katılan ve katılmayan ebeveynlerin Senaryo temelli OPBEYKL kontrol listesi aracılığıyla problem davranışlarla baş etmeye yönelik ebeveyn yeterlikleri incelendiğinde, yine tüm alt boyutlarda deney grubundaki ebeveyn yeterliğinde gelişim gözlemlenirken kontrol grubunda herhangi bir gelişim gözlenmemiştir. Sonuç olarak otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveynler için geliştirilen OPBEP ebeveyn eğitim programının, ebeveynlerin eğitsel yeterliklerinin gelişiminde etkili program olduğu ortaya çıkmaktadır. 2) Araştırma sonucunda sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde; ebeveynler eğitim programının süreci, amacı ve etkisine yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca otizmli çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik yeterliklerinin arttığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn eğitim programı, otizm spektrum bozukluğu, problem davranış, özel eğitim, karma yöntem, ölçek, kontrol listesi, gözlem, görüşme

ABSTRACT

Department of Special Education
Special Education Program
Doctoral Thesis

INVESTIGATION OF THE EFFECTIVENES OF THE PARENT EDUCATION PROGRAM DEVELOPED TO GAIN THE SKILLS OF COPING WITH PROBLEM BEHAVIORS FOR PARENTS WITH CHILDREN WITH AUTISM

Mehmet KÜÇÜKGÖZ

Parental involvement as an active partner in the planning and review of educational programs for individuals with autism is critically important. However, parents often experience a lack of both formal and informal educational support resources regarding what they can do to support their children's development and how to effectively cope with problem behaviors. In addition, increased parental responsibilities, changes in family roles, and insufficient knowledge about the diagnosis may lead to significant levels of stress among parents. A substantial body of national and international research has primarily focused on increasing parental well-being, including reducing depression and enhancing perceived social support and general parental competence. Nevertheless, studies aimed at developing and implementing parent education programs specifically designed to improve parents' competencies in coping with problem behaviors in children with autism remain limited in Türkiye. Accordingly, the aim of this study was to examine the effects of the OPBEP Parent Education Program, developed to enhance parents' skills in coping with problem behaviors, on the coping competencies of parents of children with autism. A sequential mixed-methods research design, in which qualitative and quantitative approaches were implemented consecutively, was employed. In the first phase of the study, semi-structured interviews—a qualitative data collection technique—were conducted to identify the needs of parents of children with autism regarding coping with their children's problem behaviors. The participants consisted of 25 parents residing in the city center of Kahramanmaraş. The qualitative data were analyzed using descriptive analysis techniques. In the second phase of the study, the OPBEP Parent Education Program was developed. During this phase, a pretest–posttest control group experimental design was utilized. Two data collection instruments developed within the scope of the study were administered: the *Parental Competence Scale for Coping with Problem Behaviors of Children with Autism (OPBEYÖ)* and the *Parental Competence Checklist for Coping with Problem Behaviors of Children with Autism (OPBEYKL)*. The OPBEYKL was used to observe parents' competencies in coping with problem behaviors through scenario-based activities. Data obtained from the OPBEYKL were analyzed descriptively using tables, whereas data collected via the OPBEYÖ were analyzed using t-test statistical techniques. A total of 50 parents of children with autism participated in the second phase of the study, with 25 assigned to the experimental group and 25 to the control group. Following the implementation of OPBEP, social validity data were collected from the 25 parents in the experimental group. The results of the study indicated that (1) there was a statistically significant difference ($p < .05$) in favor of the experimental group between the pretest and posttest scores of parents who participated in OPBEP and those who did not, across the OPBEYÖ subscales, including recognition of autism and problem behaviors, use of methods and techniques, behavior management, use of reinforcement, behavioral intervention, and environmental arrangement skills. Similarly, when parental competencies in coping with problem behaviors were examined using the scenario-based OPBEYKL checklist, improvements were observed across all subdimensions among parents in the experimental group, whereas no improvement was observed in the control group. These findings demonstrate that the OPBEP Parent Education Program developed to support parents in coping with the problem behaviors of children with autism is effective in improving parents' educational competencies. (2) Analysis of social validity findings revealed that parents expressed positive views regarding the process, purpose, and effectiveness of the training program. In addition, parents reported an increase in their competencies in coping with the problem behaviors of their children with autism.

Keywords: Parent education program, autism spectrum disorder, problem behavior, special education, mixed method design, scale, checklist, observation, interview

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan problem durumu, amaç ve önem unsurları sistematik biçimde ele alınmıştır. Ayrıca çalışmanın yürütülmesinde esas alınan sayıtlar ile araştırmanın kapsamını belirleyen sınırlılıklar açıklanmış; son olarak, araştırmada kullanılan temel kavram ve terimlerin tanımlarına yer verilerek kavramsal bütünlük sağlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Otizmli bir çocuğa sahip olmak aileler için duygusal, fiziksel ve ekonomik açıdan çeşitli güçlükler doğurabilmektedir (Küçükgöz & Ozaydin, 2023). Otizmin aile yaşamına etkileri hem çocuğun bireysel özellikleri hem de ailenin sahip olduğu destek kaynaklarına bağlı olarak önemli ölçüde değişkenlik gösterebilir. Bazı aileler bu süreci görece daha kolay yönetebilirken, bazı aileler için ise profesyonel destek gereksinimi ortaya çıkabilmektedir. Nitekim Perry ve Condillac (2003) otizmli çocuğa sahip ailelerin ihtiyaçlarının; çocuğun gelişimsel özellikleri, ebeveynlerin yeterlik algıları, destek hizmetlerinin sunumu ve niteliği, profesyonellerle iş birliği düzeyi, çocuğun ilgi alanları ve duygusal hassasiyetleri, etkili öğretim stratejilerinin kullanımı ile edinilecek becerilerin ev ortamına genellenmesi gibi çok boyutlu değişkenlere bağlı olduğunu belirtmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının ilk ve en etkili öğretmenleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, otizmli öğrenciler için hazırlanan eğitim programlarının düzenlenmesi, izlenmesi ve geliştirilmesi sürecinde ailelerin aktif bir paydaş olarak yer alması kritik önem taşımaktadır. Okul-aile iş birliğinin güçlü biçimde yapılandırılması, hem çocuğun okul ortamındaki öğrenme ve uyum becerilerini desteklemekte hem de ev ortamında davranışların genellenmesine katkı sağlamaktadır (Cavkaytar, 2017; Demircan, 2018; Küçükgöz, 2024).

Otizm spektrum yelpazesinde yer alan öğrencilerin edindikleri becerileri farklı ortam ve durumlara genelleyebilme konusunda belirgin güçlükler yaşadıkları bilinmektedir. Bu nedenle, öğrenme sürecinin hem okulda hem de evde sistematik biçimde desteklenmesi, öğrencinin beceri edinimini ve sürdürümünü önemli ölçüde güçlendirmektedir (Sarı, 2002; Sarı vd., 2018). Eğitim sürecine ailelerin etkin biçimde katılması, çocuğun öğrenme kapasitesinin artırılmasına katkı sağlamakta; ayrıca ailelere çocuklarının gelişimsel ve akademik becerilerini desteklemeye yönelik ek öğretim fırsatları sunulabilmektedir. Bu

durum otizmlı öğrencinin becerilerini çeşitli ortamlarda genelleştirebilme yeteneği edinimini de sağlayabilir. Aileler ve okuldaki personeller ortak bir yaklaşım ve hedefler belirlediklerinde, öğrenciler öğrenmede ve genelleştirmede daha başarılı olmaktadır. (Higgins vd., 2005). Bu doğrultuda, ailelerin bilimsel temellere dayanan uygun eğitim programlarına erişim sağlamaları, çocuklarının gelişimsel alanlarda daha olumlu yönde ilerleme kaydetmesine önemli ölçüde katkıda bulunacaktır. Bu nedenle, ailelerin ihtiyaçlarına uygun biçimde yapılandırılmış eğitim programlarına erişimlerinin sağlanması, hem çocukların gelişimsel alanlarda ilerleme kaydetmesine hem de ebeveynlerin destekleyici rollerini daha etkili biçimde yerine getirmelerine önemli ölçüde katkı sunmaktadır (Güleç-Aslan vd., 2009; Sarı & Pürsün, 2018).

Otizm, günümüzde giderek artan yaygınlığı nedeniyle önemli bir halk sağlığı sorunu olmaya devam etmektedir. Bu durum yalnızca otizmlı bireyleri değil, aynı zamanda ailelerini de duygusal, sosyal ve ekonomik boyutları içeren çok yönlü bir biçimde etkilemektedir (Küçükğöz & Özaydın, 2023; Preece & Trajkovski, 2017). Son yıllarda otizm görülme oranlarındaki artış, uluslararası kuruluşların ve alanda çalışan araştırmacıların bu konuya daha fazla odaklanmasına yol açmıştır. Türkiye’de de otizm tanısı alan çocuk sayısının yükseldiği; buna ek olarak tanı için sıra bekleyen çocukların sayısının da artmaya devam ettiği belirtilmektedir (Küçükğöz, 2020). Bu durum, otizmlı çocukların eğitiminde ebeveynlerin rolünü daha kritik hâle getirmektedir. Otizmlı çocukların bakımına ilişkin en büyük sorumluluğu ebeveynler üstlenmekte; ancak bu yükün hafifletilebilmesi için etkili ebeveyn eğitim programlarına yeterli düzeyde önem verilmediği görölmektedir (Sarı vd., 2017). Ebeveynlerin, kendi ev ortamlarında çocuklarının ve aile bireylerinin yaşam kalitesini geliştirebilmek amacıyla uygulayabilecekleri pratik becerilere ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır. Alan yazınında, erken müdahalenin otizmlı çocukların gelişimsel gereksinimlerini karşılamada kritik bir bileşen olduğu konusunda geniş bir görüş birliği bulunmaktadır. Özellikle sınırlı kaynakların ve yüksek maliyetlerin söz konusu olduğu durumlarda, ebeveynlerin çocuklarının eğitimsel ve sağlık temelli gelişim süreçlerinde etkin, bilinçli ve sürdürülebilir bir rol üstlenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Karaca, 2021). Ayrıca araştırmalar, kanıta dayalı uygulamalar çerçevesinde sunulan uygun ebeveyn eğitimlerinin, hem çocukların gelişimine olumlu katkılar sağladığını hem de ebeveynlerin yaşadığı stres düzeylerini azaltarak yaşam doyumlarını arttırdığını göstermektedir (Tokkaya Yoldaş, 2023). Erken müdahalenin önemi ve tanı sürecinin uzayabilen yapısı dikkate alındığında, ebeveynlere mümkün olan en erken dönemde temel becerilerin kazandırılması,

otizme ilişkin güçlüklerin azalmasına yardımcı olabilmektedir (Dunlap, 2019; Bayraklı & Sucuoğlu, 2017).

Ebeveynler, çocuklarını en iyi tanıyan kişiler olmalarının yanı sıra onlarla en fazla zamanı geçiren bireylerdir. Bu nedenle, çocuklarının eğitsel, sosyal ve sağlıkla ilgili gelişim alanlarında daha yüksek düzeyde duyarlılık göstermeleri doğal bir durumdur. Alanyazın, uzun yıllardır ebeveyn katılımının otizm tanılı çocuklarda önemli ve kalıcı gelişimsel kazanımlarla ilişkili olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır. Nitekim Kabashima ve arkadaşları (2020), otizmlili çocuklara yönelik herhangi bir müdahale programında ebeveynlerin sürecin ayrılmaz bir bileşeni olarak konumlandırılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Ebeveynlerin etkin katılımı olmaksızın gerçekleştirilen müdahalelerde elde edilen gelişimlerin uzun vadede sürdürülemeyeceği ve edinilen becerilerin farklı ortamlara genellenmesinin güçleşeceği belirtilmektedir (Sarı vd., 2018). Her aile; kardeş sayısı, sosyo-ekonomik düzey, belirtilerin şiddeti gibi değişkenler açısından kendine özgü koşullara sahiptir ve bu koşullar doğrultusunda farklı müdahale stratejilerinin uygulanması gerekebilmektedir. Nitekim, yapılandırılmış ve sistematik eğitim programlarının uygulanmadığı durumlarda, ebeveynlerin günlük yaşam içinde kendiliğinden ortaya çıkan öğretim fırsatlarını etkili biçimde kullanabilmeleri için kanıta dayalı öğretim stratejilerinden yararlanmalarının önemli olduğu belirtilmektedir (Pierson & Ganz, 2019; White, 2020).

Otizmlili bir çocuğa sahip olmak, ebeveynlerin çocuklarının gelişimini desteklemede kritik bir role sahip olmalarını gerektirmesine rağmen, aynı zamanda yoğun bir psikolojik yük ve stres sürecini de beraberinde getirmektedir. Bu süreçte birçok ebeveyn, çocuklarının eğitimine yönelik yeterli desteğin sağlanamadığını ifade etmektedir (Stahmer & Gist, 2001). Nitekim yapılan araştırmalar, otizm tanısı alan bir çocuğa sahip olmanın aile yaşamında önemli düzeyde güçlükler yarattığını göstermektedir (Küçükgöz & Özaydın, 2023). Bu durum, ebeveynlerin kişisel, eğitsel, mesleki ve istihdamla ilişkili alanlarda daha kapsamlı desteğe gereksinim duymalarına neden olmaktadır. Ayrıca, otizmlili çocukların ebeveynlerinin, tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine kıyasla belirgin düzeyde daha fazla psikolojik güçlük yaşadıkları çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır. Tanı süreci ve sonrasındaki dönem boyunca ebeveynlerin çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları; bu nedenle bilgi, öneri ve yönlendirme gibi destek kaynaklarına duydukları gereksinimin arttığı da alan yazında vurgulanmaktadır (Keenan vd., 2010).

Otizimli bireylerin eğitimi, birçok açıdan genel eğitimden ve özel eğitimin diğer alt alanlarından önemli ölçüde ayrılmaktadır. Bu alanda kullanılan öğretim yaklaşımları, alana özgü yöntemlerin geliştirilmesini veya mevcut öğretim stratejilerinin otizme uygun şekilde uyarlanmasını gerektirmekte; bu durum ise yüksek düzeyde uzmanlık ihtiyacını beraberinde getirmektedir (Sarı & Kaynar, 2025). Materyal geliştirme süreçleri ile bu materyallerin etkili biçimde kullanımı, aile eğitimi uygulamalarında ebeveynlerin üstlendikleri roller düşünüldüğünde, diğer eğitim alanlarına kıyasla daha yoğun ve sürdürülebilir destek gerektirmektedir. Her ne kadar Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) tarafından otizmli bireylere yönelik çeşitli eğitim programları geliştirilmiş olsa da bu çocuklara sunulan öğretimin yüksek düzeyde bireyselleştirilmiş bir yapıya sahip olması, programların uygulanmasında etkili ve kalıcı sonuçlara ulaşılmasını güçleştiren temel etmenlerden biri olarak görülmektedir. Otizmli bireylerin özelliklerinin birbirinden büyük ölçüde farklılık göstermesi, bireyselleştirilmiş öğretimin zorunlu hâle gelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle, ailelerin müdahale programlarına aktif biçimde katılmaları, uygulama süreçlerinde yeterli kazanmaları ve eğitimcilerle iş birliği içinde hareket etmeleri, etkili öğretim uygulamalarının temel bir bileşeni olarak görülmektedir (Demircan, 2018; Cavkaytar, 2017).

Otizimli çocuklara yönelik geliştirilen müdahale programları, yalnızca akademik bilgi ya da belirli becerilerin kazandırılmasını değil; aynı zamanda sosyal etkileşim kapasitesinin artırılmasını, iletişim ve dil becerilerinin güçlendirilmesini ve problem davranışların azaltılmasını hedefleyen bütüncül bir yaklaşımı gerektirmektedir (Çopuroğlu & Mengi, 2014; Erşan, 2019; Köse, 2025; Turan & Ökçün-Akçamış, 2013). Bu bağlamda, otizmli çocukların eğitiminde en fazla iş birliği gerektiren alanlardan biri problem davranışların yönetimidir (Koçak, 2020; Koçak & Sarı, 2021). Otizmli çocuklarda hiperaktivite, yıkıcı ve uygunsuz davranış örüntüleri, saldırganlık, kendine zarar verme davranışları ve öfke nöbetleri gibi ciddi davranış sorunlarının yüksek oranda gözlendiği alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Sezer, 2025). Nitekim araştırmalar, otizmli çocukların yaklaşık %50–70’inde çeşitli davranış problemlerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır (Godow vd., 2004; Lecavalier, 2006). Bu tür davranış problemleri, çocukların günlük yaşam becerilerini ve eğitimsel katılımlarını önemli ölçüde olumsuz etkilediğinden, otizmli çocuklara yönelik müdahale programlarının temel hedeflerinden biri; hiperaktivitenin, kendine zarar verme ve saldırgan davranışların, stereotipik hareketlerin ve öfke nöbetlerinin azaltılması ya da kontrol altına alınmasıdır (Hill vd., 2015). Otizmli çocukların tedavi ve eğitim süreçlerinde çeşitli psikotrop ilaç uygulamaları, psikososyal müdahaleler, özel eğitim programları ve aile eğitim programları

yaygın biçimde kullanılmaktadır (Arnold vd., 2003; Bearss vd., 2012). Problem davranışlarla baş etme becerilerinin ebeveynlere kazandırılması otizmlili çocukların akademik, sosyal ve davranışsal öğrenme süreçlerini desteklemenin yanı sıra, ailelerin bu becerileri günlük rutinlerinde etkili biçimde kullanarak çocuklarının toplumsal yaşama uyumunu güçlendirmeleri açısından da temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Ebeveynlerin bu konudaki yetkinliklerinin artması, otizmlili çocukların daha bağımsız, uyumlu ve işlevsel bireyler olarak gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır.

Araştırmalar, otizmlili çocukların sergilediği davranış problemlerinin ailelerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilediğini ve bu ailelerin, tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine kıyasla daha yüksek düzeyde çaresizlik hissettiklerini ortaya koymaktadır (Gauv vd., 2012; Pisula & Kossakowska, 2010). Çocuğun uygunsuz davranışlarını kontrol etmekte zorlanan ebeveynlerin yoğun öfke ve hayal kırıklığı yaşadığı; bu durumun ise ebeveynlik yeterliklerine ilişkin olumsuz algılar geliştirmelerine ve kontrol duygularının zayıflamasına neden olduğu belirtilmektedir. Aile eğitim programlarının, ebeveynlere problem davranışları yönetmeye yönelik etkili stratejiler kazandırarak onların öz yeterlik algılarını güçlendirdiği ifade edilmektedir. Nitekim araştırmalar, çocuklarının davranışları karşısında öfke ve kızgınlık yaşayan ebeveynlerin sıklıkla suçluluk ve utanç duyguları hissettiklerini; ancak aile eğitim programlarına katılım sonrasında bu duyguların azaldığını ve ebeveynlerin davranışların altında yatan nedenleri anlamaya ve çözüm üretmeye daha fazla yöneldiklerini göstermektedir. Bunun yanında, otizmlili çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının davranışları nedeniyle toplum tarafından dışlanma ya da olumsuz değerlendirilme kaygısı taşıdığı; bu kaygının ise ailelerin sosyal yaşantıdan çekilmelerine ve sosyal izolasyon yaşamalarına neden olabildiği bilinmektedir (Kane vd., 2007; Schultz vd., 2011).

Aile eğitimi programlarına ilişkin bulgular, eğitim sonrasında ebeveynlerin kendilerini daha güçlü hissettiklerini, yardım arayışına daha açık hâle geldiklerini ve sosyal iletişim becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Ebeveynlerin, çocuklarının davranışlarını yönetme konusunda yaşadıkları zorluklar çoğunlukla yeterli bilgiye sahip olmamaları ve etkili müdahale stratejilerini bilmemelerinden kaynaklanmaktadır (Gökler & Ceyhun, 2024). Ancak aile eğitim programlarına katılım sonrasında ebeveynlerin, çocuklarının kronik davranış problemlerini ya da önceden öngöremedikleri güçlükleri –örneğin değişime tepki verme, ev değişikliği veya okula yeni başlama gibi durumları– tetikleyen faktörleri daha iyi

tanımlayabildikleri; davranışları yönetme becerilerinin arttığı ve olumlu davranış stratejileri kullanarak olası problem durumlarını önleyebildikleri belirtilmektedir (Gülboy & Yücesoy-Özkan, 2017; Pisula & Kossakowska, 2010; Kane vd., 2007; Wade vd., 2008). Önceki araştırmalar, otizmlili çocukların ailelerinin, diğer zihinsel ya da gelişimsel bozukluklara sahip çocukların ebeveynlerine kıyasla daha yüksek düzeyde stres yaşadığını ve yaşam kalitelerinin daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca aile eğitim programlarının, çocukların problem davranışlarını azaltarak ebeveynlerin stres düzeylerini düşürdüğü ve genel yaşam kalitelerini artırdığı bildirilmektedir (Hastings vd., 2012).

Aile eğitimi programlarının, özellikle ABD ve İngiltere gibi ülkelerde çocuklardaki yıkıcı davranışların azaltılmasına yönelik müdahalelerde kullanılması uzun bir geçmişe sahiptir. Bu programlar, 1970’li yıllardan itibaren tipik gelişim gösteren çocukların davranış problemlerinin yanı sıra zihinsel yetersizliği bulunan çocukların tedavi süreçlerinde de önemli bir yöntem olarak uygulanmaktadır (Bearss vd., 2012). Son yıllarda yapılan araştırmalar, aile eğitim programlarının otizmlili çocuklarda problem davranışları azaltmada ve olumlu davranış örüntülerinin gelişmesini desteklemede oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Johnson vd., 2012; McConachie & Diggle, 2007; Scahill vd., 2012). Bunun yanı sıra bu programların, çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişmesine anlamlı katkı sağladığı da belirtilmektedir (Kasari vd., 2010; Vismara vd., 2009; Drew vd., 2002; Dawson vd., 2010). Elde edilen bulgular, ebeveynlerin müdahale süreçlerinin aktif bir parçası hâline getirildiğinde, çocuklarının göz teması kurma, ortak dikkat geliştirme ve oyun becerilerini artırmaya yönelik stratejiler üretme konusunda daha istekli ve yaratıcı olduklarını göstermektedir (Landa vd., 2011; Solomon vd., 2007). Ayrıca, aile eğitim programlarına katılan ebeveynlerin kendilerini daha güçlü hissettikleri, daha iyimser bir tutum geliştirdikleri ve çocuklarının gelişim sürecinde daha etkili roller üstlendikleri bildirilmektedir (Aydoğmuş & Kurnaz, 2017; Tezel-Şahin & Özbey, 2007; Vismara vd., 2009).

Türkiye’de otizmlili çocuğı olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik yapılandırılmış ve kapsamlı bir eğitim programının bulunmadığı görölmektedir. Oysa modern aile eğitimi programları incelendiğinde, bu programların ebeveynlere önemli katkılar sunduğı ve çocukların gelişimini desteklemede etkili bir araç olarak görölmektedir. Türkiye ’de otizmlili çocuğı olan ebeveynler, bilgide yetersizlikten edolayı hem kamusal alana hem de STK’lara erişimde güçlük yaşadıklarını açıkça ifade etmektedir (Sarı & Karaca, 2024). Kabashima’nın (2020) çalışması, özel gereksinimli

çocukların ebeveynlerinin bilgiye duydukları ihtiyacın oldukça yüksek olduğunu ortaya koymakta ve özellikle eğitsel desteklerin yetersizliğinin, ebeveynler için belirgin düzeyde güçlükler doğurduğunu göstermektedir. Mevcut eğitimlerin büyük ölçüde teorik düzeyde kalması, ebeveynlerin bu programlara katılımını sınırlı düzeyde tutmaktadır. Hem Türkiye’de hem de uluslararası alanyazındaki bulgular ile en iyi uygulama örnekleri birlikte değerlendirildiğinde, otizmlili çocuğa sahip ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik uygulama ağırlıklı eğitim programlarına duyulan ihtiyacın belirgin olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, Türkiye’de ebeveynlerin otizmlili çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme yeterliklerini değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarına ulaşmada da önemli güçlükler yaşandığı görülmektedir (Karaca, 2021; Uğurlu, 2023).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı otizmlili çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırma yönelik geliştirilen ebeveyn eğitim programının etkililiğinin incelenmesidir. Bu doğrultuda yapılan çalışma ile araştırmanın ana amacı ışığında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Bu sorular aşağıda sıralanmıştır.

1. Otizmlili çocukların problem davranışlarıyla baş etmede ebeveynlerin ihtiyaçlarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Ebeveyn eğitimi programı kapsamında sunulan eğitim, ebeveynlerin otizmlili çocuklarında gözlenen problem davranışlarla baş etmelerine yönelik yeterlik düzeyleri üzerinde etkili midir?
3. Ebeveyn eğitimi programı uygulanan deney grubu ile ebeveyn eğitim programı uygulanmayan kontrol grubu ön test puanları arasında fark var mıdır?
4. Ebeveyn eğitimi programı uygulanan deney grubu ile ebeveyn eğitim programı uygulanmayan kontrol grubu son test puanları arasında fark var mıdır?
5. Ebeveyn eğitimi programı uygulanan deney grubu ön test ile son test puanları arasında fark var mıdır?
6. Ebeveyn eğitim programı uygulanmayan kontrol grubu ön testi ile son-test puanları arasında fark var mıdır?
7. Ebeveyn eğitim programının içeriğine, sürecine ve eğitsel yeterliklere etkisi üzerine ebeveynlerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazın çalışmaları incelendiğinde otizmlı çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırma yönelik eğitim programı geliştirme konusunda yapılan çalışmalar sınırlıdır. Özellikle otizmlı çocukların problem davranışlarıyla baş etmede ebeveyn yeterliklerine yönelik kapsamlı bir eğitim programı, ebeveyn yeterlik ölçeği ve ebeveyn yeterlik kontrol listesi geliştirilmediği görölmüştür. Bu çerçevede, Türkiye’de ve uluslararası alanyazında yer alan araştırma bulguları ile uygulama modelleri incelenerek süreç bütüncül bir biçimde değerlendirilerek “Otizmlı Çocuklarda Problem Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Eğitim Programı (OPBEP)”, “Otizmlı Çocuklarda Problem Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)” ve “Otizmlı Çocuklarda Problem Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBYKL)” geliştirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada otizmlı çocukların problem davranışlarıyla baş etmede ebeveyn gereksinimlerine yönelik eğitim programı geliştirilmesi, ebeveyn yeterliğini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirilmesi ve ebeveyn yeterliğinin kontrol edilmesine yönelik kontrol listesi geliştirilmesi bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Bu doğrultuda, yürütölen çalışmanın otizmlı çocuğa sahip ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik eğitimin etkililiğini değerlendirmesi bakımından önemli bir yere sahip olduğu düşünölmektedir. Eğitim programlarının niteliği, elde edilen sonuçların başarısıyla doğrudan ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Bu programa katılan ebeveynlerin yeterlik düzeylerindeki değişim ve gelişimleri dikkate alındığı zaman; söz konusu çalışmanın özellikle otizmlı çocukların problem davranışlarını yönetme, iletişim becerilerini geliştirme, ebeveynlerin stres düzeyini azaltma, aile içi uyumu ve konforu arttırma ve çocukların tüm alanlarda gelişimini nitelikli destekleme bakımından ebeveynlere gerekli becerilerin kazandırılmasına yönelik anlamlı katkılar sunması beklenmektedir. Bu doğrultuda otizmlı çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde ebeveynlerin gereksinim hissettiği tüm alanlarda yoğun şekilde desteklenerek yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi sağlanacaktır. Bu süreçte OPBEYÖ ölçme aracı ve OPBEYKL kontrol listesinin geliştirilerek ihtiyaç hisseden bütün araştırmacıların kullanımına sunulması alan yazındaki eksikliğe katkı sunması ve pratikte ebeveyn yeterliğinin değerlendirilmesini güçlendirmesi bakımından önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda kapsamlı içeriğiyle OPBEP ebeveyn eğitim programının geliştirilmesi ebeveyn yeterliğinin artırılması ve uygulama düzeyinde farklı ebeveynlerin gereksinimlerine cevap verilebilmesi açısından çok önemlidir. OPBEYÖ

ölçeğinin kapsamlı, geçerli ve güvenilir yapısıyla otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmede ebeveyn yeterliğini belirlemeye yönelik bir ölçek olarak alanyazına kazandırılması; bu alana kapsamlı ve uygulamaya dönük önemli bir katkı olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle otizmli çocuklara, anne ve babalarına, bakıcılarına, özel eğitimcilere, diğer eğitimcilere ve otizmli çocuklarla ve ebeveynleriyle iş birliği içinde çalışma yürüten herkese katkı sunması bakımından araştırma önemli görülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerde ebeveynlerin yöneltilen sorulara doğru yanıtlar verdiği kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma Kahramanmaraş ili merkez ilçelerde yaşayan ve otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Özel gereksinimli bireylerin sosyal ve eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla alanında uzman personel tarafından, bireylerin gelişimsel özellikleri ve akademik yeterlikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış özel eğitim programları ve yöntemlerinin uygun ortamlarda uygulanmasıyla yürütülen sistematik eğitim sürecidir (MEB, 2018).

Özel Gereksinimli Birey: Bireysel ve gelişimsel özellikleriyle eğitimsel yeterlikleri bakımından çeşitli nedenlere bağlı olarak akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler özel gereksinimli birey olarak tanımlanmaktadır (Sarı vd., 2025).

Otizm/Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): American Psychiatric Association'ın *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders–5 (DSM-5)* sınıflandırmasına göre otizm spektrum bozukluğu; sosyal iletişime ve etkileşime yönelik alanlarında belirgin yetersizliklerin görüldüğü, tekrarlayıcı ya da sınırlı davranış örüntülerinin eşlik ettiği, rutinlere aşırı bağlılık ve duyuşsal uyarılara karşı olağandışı tepkilerle karakterize edilen, belirtilerinin erken çocukluk döneminde ortaya çıktığı bir nörogelişimsel yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2025).

Problem Davranış: Yoğunluğu, sıklığı veya süresi bakımından kültürel normlarla uyumsuz olan; bireyin kendisi ya da çevresindeki kişiler için risk oluşturan ve bireyin

toplumsal ortamlara katılımını ciddi düzeyde kısıtlayan davranışlar problem davranış olarak tanımlanmaktadır (MEB 2022).

Ebeveyn Eğitim Programı: Ebeveynlerin çocuk yetiştirme sürecindeki sorumluluklarını yerine getirmelerine destek olmayı, aile içi etkileşimi ve bağları güçlendirmeyi, anne ve babaları çocuklarının gelişimsel ve eğitsel ihtiyaçları konusunda bilgilendirmeyi ve çocukların eğitim süreçlerine aktif katkı sağlamalarını desteklemeyi amaçlayan yapılandırılmış programlardır (Sarı & Karaca, 2021).



BÖLÜM 2

2. ALANYAZINI

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temelleri ele alınarak ilgili alanyazına yönelik kapsamlı bir tarama sunulmuştur. Bölüm kapsamında Otizmin tanımı, temel belirtileri, yaygınlığı, tanılama ve değerlendirme süreci, otizmlili bireylerin davranış özellikleri ve problem davranışların boyutları incelenmiştir. Ayrıca ebeveyn eğitiminin önemi, ebeveyn eğitime ilişkin modeller, ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme yeterlikleri ve konuya ilişkin yurt içi ve yurt dışındaki benzer araştırma bulgularına da yer verilmiştir.

2.1. Otizm (Otizm Spektrum Bozukluğu)

Bu bölümde, Otizmin tanımı, temel belirtileri ve karakteristik özellikleri ele alınarak kuramsal çerçeveye yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Otizmin Tanımı

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayımlanan *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*'ın beşinci baskısında (DSM-5), 2013 yılında otizm, “Nörogelişimsel Bozukluklar” başlığı altında ele alınmış ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) olarak güncel tanı ölçütlerine yer verilmiştir. Bu sınıflandırmaya göre otizm; sosyal iletişim ve etkileşim alanlarında belirgin yetersizliklerin, sınırlı ve yineleyici davranış örüntüleriyle birlikte görüldüğü nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Otizmin etkileri bireyler arasında geniş bir çeşitlilik gösterebilmekle birlikte, özellikle sosyal etkileşim, iletişim ve davranış alanlarında yoğun biçimde gözlemlenmekte ve belirtilerin yaşam boyu sürebildiği belirtilmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013; Ökcün-Akçamuş, 2016).

Otizm terimi ilk kez 1911 yılında İsveç’li psikiyatrist Eugen Bleuler tarafından bireyin dış dünyadan kendisini tam anlamıyla soyutlaması anlamında kullanılmıştır (Kırcaail-İftar, 2019). Ardından 1940’ların başında ABD’deki psikiyatrist Kanner (Kanner, 1943) ve Avusturya’daki psikiyatrist Asperger (Asperger, 1944) tarafından hemen hemen aynı anda tanımlanan otizm, 1980’ler boyunca psikiyatri alanı dışında çoğunlukla dikkate alınmamıştır. Günümüzde psikiyatri, pediatri ve eğitim başta olmak üzere pek çok disiplin alanında otizm üzerine çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir (MEB, 2025).

Otizm tanısı alan bireylerin büyük bir çoğunluğunun fiziksel görünümleri, tipik gelişim gösteren akranlarından farklılık göstermemektedir. Bu nedenle, yalnızca fiziksel

özelliklere dayanarak bir tanılama yapılması mümkün değildir. Sarı (2025) tarafından yürütülen çalışmada, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara mümkün olan en erken dönemde tanı konulmasının ve özel eğitim sürecine erken başlanmasının kritik bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmacı, erken çocukluk dönemindeki gelişimsel özelliklerin dikkate alındığında, bu dönemde sunulan eğitsel müdahalelerin çocuklar için yüksek düzeyde yarar sağlama potansiyeline sahip olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, erken tanı sonrasında ebeveynlerin sürece hazırlanmasını kolaylaştıracak etkili stratejilerin belirlenmesi ve ebeveyn eğitim programları aracılığıyla ailelerin aktif katılımının sistematik biçimde desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Karaca & Sarı, 2024).

Otizmin tanılanmasında sosyal beceri yetersizlikleri temel ölçüt olarak ele alınmakla birlikte, yönergeler uymada güçlük yaşama, kendine ya da başkalarına yönelik zarar verici davranışlar ve saldırganlık gibi problem davranışlar da otizmlili çocuklarda sıklıkla gözlenmektedir. Her ne kadar bu davranışlar tanı ölçütleri arasında doğrudan yer almasa da uygulamada otizme eşlik eden yaygın özellikler olarak dikkat çekmektedir. Söz konusu problem davranışların, özellikle ebeveynler açısından oldukça zorlayıcı olduğu ve yüksek düzeyde stres yarattığı belirtilmektedir (Erbaş, 2019; Koçak, 2023; Omak, 2022; Ökcün-Akçamuş, 2016; Özbey, 2019).

Otizmlili bireyler, çeşitli duyuşsal ve bilişsel farklılıklar sergileyebilmektedir. Örneğin, yoğun yakıt kokusunun bulunduğı ortamlarda uzun süre kalmayı tercih edebilmekte ya da ağır kokuları (örneğin vücut teri) algılamakta güçlük yaşayabilmektedirler (Cevher & Kurnaz, 2024). Belirli dokusal özelliklere sahip yiyecekleri tercih etme, sürekli aynı tür yiyecekleri tüketme isteğı ya da özellikle katı gıdaları çiğneme güçlüğü sık görülen duyuşsal özellikler arasındadır. Bu bireyler aşırı soğuk veya sıcak gibi uç ısı değışimlerini fark etmeyebilir ve köşeli, parlak, simetrik ya da tırtıklı nesnelere dokunma yönünde belirgin bir eğilim gösterebilirler. Ayrıca yüksek şiddetteki seslere maruz kaldıklarında konuşma seslerini ayırt etmekte zorlanmaları veya kulaklarını kapatma gibi duyuşsal tepkiler vermeleri mümkündür. Otizmlili bireylerde bellek işleyişiyle ilgili sınırlılıklar da gözlenmektedir. Sosyal içerikli masalları anlamada güçlük yaşayabilmekte; rutinlerde ya da belirli etkinlikler sırasında dikkatlerini sürdürme ve odaklanma konusunda zorlanabilmektedirler. Bunun yanında, bireylerin kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmamaları ya da gerçekleştirdikleri davranışların sonuçlarını kavramada güçlük yaşamaları, bilişsel süreçlerdeki yetersizliklere işaret etmektedir. Davranışlarını kontrol etme veya izleme gibi üstbilişsel becerilerde yaşanan

sorunlar da otizmin bilişsel boyutuna ilişkin önemli sınırlılıklardan biri olarak değerlendirilmektedir (Koçak, 2021).

2.1.2. Otizmin Özellikleri

Otizmin tanılanması, çocukların gözlenen davranışlarının ve bakım verenler tarafından rapor edilen bilgilerin bütüncül biçimde değerlendirilmesine dayanmaktadır. Otizmin zekâ düzeyinden bağımsız olarak ortaya çıkabildiği bilinmekle birlikte ve otizmlı çocukların önemli bir bölümünde eşzamanlı öğrenme güçlüklerinin bulunması tanılama sürecini zorlaştırabilmektedir. Wing ve Gould'un (1979) öncü nitelikteki çalışması, otizmlı çocukların bilişsel işlevlerine ilişkin önemli bulgular sunmaktadır. Araştırmada, otizmlı çocukların yaklaşık %60'ının ağır düzeyde öğrenme güçlüğü yaşadığı, %25'inin orta düzeyde öğrenme güçlüğü gösterdiği ve yalnızca %15'lik bir grubun ortalama ya da ortalamanın üzerinde bilişsel performans sergilediği rapor edilmiştir. Güncel literatür ise otizmin, sosyal iletişim ve etkileşimde yaşanan yetersizliklerin yanı sıra sosyal hayal gücü eksikliği ve esnek düşünme becerilerindeki sınırlılıkların birlikte görülmesiyle karakterize edildiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede tanı kriterleri üç temel boyut üzerine temellendirilmektedir: (1) sosyal iletişim ve etkileşim alanında belirgin güçlükler, (2) yinelenen veya sınırlı davranış, ilgi ya da etkinlik örüntülerinin varlığı ve (3) belirtilerin erken gelişim döneminde ortaya çıkması. Uzmanlar tarafından kullanılan tanı araçları ve değerlendirme süreçleri bu üç temel bozukluk alanı üzerine dayanmaktadır (APA, 2013; MEB, 2025).

Otizmlı bireylerde, sosyal iletişim ve sosyal etkileşim alanlarında belirgin yetersizliklerle birlikte yinelenen ve sınırlı ilgi alanları, aktiviteler ve davranış örüntüleri gözlenmektedir. Bu bölümde otizmin bu temel özelliklerine ilişkin göstergeler ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

1. Sosyal etkileşim ve iletişimde yetersizlik

Otizmlı bireylerin sosyal iletişim ve sosyal etkileşim alanlarındaki gelişim süreçleri bariz şekilde ağır ilerlemektedir. Bu bireyler çoğunlukla sınırlı ilgi alanlarına sahiptir ve belirli rutinlere aşırı bağlılık sergileyebilirler. Ayrıca bilişsel becerilerin gelişiminde çeşitli sınırlılıklar, beden duruşu ve motor hareketlerde anormallikler görülebilmektedir. Sosyal iletişim ve etkileşimde karşılaşılan bu güçlükler, dilin işlevsel kullanımında yaşanan sınırlılıklar ile üç yaş öncesinde ortaya çıkan sembolik ve hayali oyun davranışlarındaki gecikmelerle birlikte kendini gösterebilmektedir. Otizm, bireylerin farklı gelişim alanlarını yaşam boyu etkileyen karmaşık bir nörogelişimsel bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Bu

nedenle bu bireylerin en yüksek potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olabilmek, hem otizme özgü özelliklerin ayrıntılı biçimde anlaşılmasını hem de bu özellikleri hedef alan etkili eğitim programlarının planlanmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla otizmlili bireylerin gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak için bireysel özelliklerinin ayrıntılı biçimde değerlendirilmesi ve eğitim programlarının bu doğrultuda yapılandırılması kritik önem taşımaktadır (APA, 2013; Deniz vd., 2024; Köse Özbaran vd., 2017; Karaaslan, 2016).

Toplumsal iletişim ve etkileşim, sözel ve sözel olmayan birçok bileşenin bir arada ve uyumlu şekilde kullanılmasını gerektirir. Bu bileşenler arasında kelimeler, ses tonu, yüz ifadeleri, beden duruşu, bakışlar ve jestler yer almaktadır (Brumback vd., 1996). Tipik gelişim sürecinde bebekler, yaşamın ilk günlerinden itibaren yüz ifadelerini taklit edebilmekte; iki aylık olduklarında duygusal sinyalleri algılayıp bu sinyallere tepki verebilmektedir (Tanguay, 1990). Üç yaş civarında çocuklar, kelime dağarcıklarına çeşitli duygu ifadelerini katmakta ve mutluluk, öfke ve korku gibi temel duyguları yüz ifadelerinden ayırt edebilmekte; aynı zamanda bu duyguların nedenlerini ve sonuçlarını da anlamlandırabilmektedir (Stein & Levine, 1989; Harris, 1989). Arzuya dayalı duyguların anlaşılması genellikle üç yaş civarında gelişirken (Yuill, 1984), fiziksel olaylardan ziyade düşüncelere dayalı olan inanç temelli duyguların anlaşılması ise beş ile altı yaş arasında gerçekleşmektedir (Hadwin & Perner, 1991; Harris vd., 1989). Otizmlili bireyler ise duygu tanıma, duygusal ipuçlarını yorumlama ve sosyal bağlamda uygun tepki verme gibi duygusal-sosyal biliş süreçlerinde belirgin güçlükler yaşayabilmektedir. Bu güçlükler hem duygusal gelişim sürecini hem de sosyal etkileşim kalitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Töret, 2019; Dokur, 2014).

Özel gereksinimli bireyler ile ebeveynleri arasındaki etkili iletişim, eğitsel müdahalelerin sürekliliğinin sağlanması ve bu müdahale süreçlerinden beklenen eğitsel çıktılara ulaşılabilmesi açısından temel bir bileşen olarak görülmektedir (Ataman, 2014). Bu iletişim süreci, hem çocuğun gelişimsel gereksinimlerinin doğru biçimde anlaşılmasına hem de eğitsel uygulamaların ev ve okul ortamları arasında tutarlılık içinde sürdürülmesine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Sarı vd., 2025; Küçükgoz, 2025). Novak ve Cusick (2006), iletişimin geliştirilmesine yönelik beş temel bileşen belirlemiş olup bunlar: ebeveyn ve çocuk arasında güvene dayalı bir ilişki kurma, karşılıklı olarak belirlenen hedeflere ulaşma, uygun etkinliklerin seçimi, uygulama sürecinin desteklenmesi ve müdahale sonuçlarının değerlendirilmesidir. Bu bileşenler, ebeveyn-çocuk iletişiminin yapılandırılmış müdahaleleri daha etkili hâle getirmesine katkı sağlamaktadır.

Ebeveynler ile otizmlı çocuklar arasındaki etkili iletişim, çocuğun güçlü yönlerinin ve gelişimsel gereksinimlerinin sağlıklı biçimde tanımlanmasına olanak tanımakta; böylece çocuğun gelişimini destekleyecek uygun strateji ve müdahalelerin geliştirilmesi için önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu iletişim süreci, hem çocuğun bireysel özelliklerine uygun eğitsel hedeflerin belirlenmesini hem de ebeveynlerin bu hedeflere yönelik sürece aktif katılımını kolaylaştırmaktadır. Wiart ve arkadaşları (2010), ebeveyn–çocuk ilişkisinin güçlendirilmesinin, hedef belirleme süreçlerini, yönergelere uyumu ve eğitime aktif katılımı artırdığını vurgulamaktadır. İletişim biçimleri genel olarak iki kategoriye ayrılmaktadır: Yardımsız iletişim biçimleri, harici bir araç gerektirmeyen doğal iletişim yöntemlerini kapsamaktadır. Buna seslendirmeler, jest ve mimikler, beden hareketleri, yoğun etkileşim davranışları, göz teması, işaret dili ve çocuğun kendine özgü iletişim işaretleri örnek verilebilir (Hewitt, 2019). Yardımlı iletişim biçimleri ise iletişim için bir materyal, araç ya da harici ekipman gerektiren yöntemlerdir. Fotoğraflar, nesneler, çizgi çizimleri, sembol sistemleri, PECS gibi resimli iletişim araçları ve elektronik iletişim cihazları bu gruba dâhil edilmektedir (Lee & MacWilliam, 2008; Hong & Rumford, 2020).

İletişim, bireylerin gereksinimlerini, duygularını ve isteklerini başkalarına aktarabilmelerini sağlayan temel bir gelişimsel beceri olarak kabul edilmektedir. İletişim alanında güçlük yaşayan çocukların bu süreci etkili biçimde sürdürebilmeleri için, bireyin özelliklerine bağlı olarak çeşitli yardımcı veya yardımsız alternatif iletişim yöntemlerinin kullanımına ihtiyaç duyulabilmektedir (Da Fonte & Boesch, 2019). Sosyal iletişim ise karşılıklı etkileşim gerektiren çok boyutlu bir süreç olup; duygusal paylaşımı başlatma ve sürdürme, sosyal duruma uygun tepkiler verme ve hem sözel hem de sözel olmayan ipuçlarını anlamlandırarak kullanma becerilerini kapsamaktadır. Otizmlı bireylerde bu alanlarda belirgin sınırlılıklar gözlenmektedir. Sosyal iletişimdeki güçlükler arasında akranlarla etkileşim başlatma ve sürdürmede yetersizlik, başkalarının duygularına uygun olmayan tepkiler verme, jest ve mimik gibi duygusal ifade edici davranışların sınırlı olması ve çevredeki kişilerin mutluluğunu veya bireyin kendi ilgi alanlarını paylaşmada güçlük yaşanması yer almaktadır. Sözel olmayan iletişim davranışlarında da çeşitli sınırlılıklar görülmektedir. Bu sınırlılıklar; yüz ifadelerini ve beden dilini kullanma ya da anlamada yetersizlik, el-kol hareketlerinin sınırlı ya da işlevsiz olması, kısa ve yüzeysel bakışlar yöneltme veya göz teması kurmada güçlük gibi durumlarla kendini göstermektedir. Otizmlı bireyler, sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürmede zorlanmakta; hayali oyun davranışlarında belirgin sınırlılıklar göstermektedir. Ayrıca arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesinde güçlük yaşamaları, sosyal bağlamlara uygun

davranış ayarlaması yapamama ve “mış gibi oyun” gibi sembolik oyunları gerçekleştirememesi gibi sorunlar da yaygın olarak gözlenmektedir (APA, 2013).

2. Yineleyici ve sınırlı ilgi, aktivite ve davranış örüntülerinin en az iki bağlam olarak yaşanması

Otizmlili bireylerde, duyuusal uyarılar için verilen tepkilerde belirgin farklılıklar görülebilmektedir. Bu farklılıklar kimi zaman çevresel uyarılara aşırı duyarlılık, kimi zaman ise düşük tepki verme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin, bazı çocuklar nesneleri dokunarak ya da koklayarak inceleme eğiliminde olabilirken; sıcaklık, acı veya fiziksel temas gibi uyarılara karşı duyarsızlık gösterebilirler. Belirli seslere, dokulara veya ışığa karşı aşırı duyarlılık ya da özellikle hareket eden nesnelere olağandışı düzeyde ilgi duyma da yaygın duyuusal belirtiler arasındadır. Otizmlili bireylerde sınırlı ve durağan ilgi alanları da sık görülmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda, belirli ilgi alanlarına akranlara kıyasla olağandışı derecede yoğun bir şekilde yönelim görülmesi, bazı nesnelere aşırı derecede bağlanma ya da bu nesnelere yönelik yinelenen davranışların sergilenmesi, alanyazında sıkça rapor edilen belirti örüntüleri arasında yer almaktadır. Ayrıca rutinlere aşırı bağlılık söz konusudur; bireyler sözlü ya da sözsüz davranışlarını ritüelleştirme eğilimi gösterebilirler. Rutinlerdeki küçük değişiklikler bile yoğun stres yaratabilir ve etkinlik geçişlerinde belirgin güçlükler yaşanabilir. Bazı bireyler belirli yiyecek türlerinde, fiziksel çevrede ya da üstlendikleri görevlerde katı bir mükemmeliyetçilik sergileyebilirler. Tekrarlayıcı stereotipik davranışlar da otizmin temel belirtileri arasındadır. Bu davranışlar arasında sallanma, dönme, el ya da kol hareketlerinde olağandışı tekrarlar, nesneleri aynı biçimde sıralama veya döndürme gibi örüntüler yer almaktadır. Dil ve iletişimde ise ekolali (sözcük veya ifadelerin tekrarı), kalıplaşmış ifadelerin sürekli kullanımı ve konuşmada alışılmadık tonlama biçimleri görülebilmektedir. Nesnelerin tekrarlı veya tekdüze kullanımı da bu davranış örüntülerinin bir parçasını oluşturmaktadır (APA, 2013; Genç-Tosun, 2021).

Otizmlili küçük çocukların önemli bir bölümünde, öğrenme süreçlerini, davranış örüntülerini ve günlük yaşam işlevselliğini etkileyen duyuusal işleme güçlükleri görülmektedir. Bireyler çevreden yedi farklı duyu kanalı aracılığıyla bilgi almakta ve uygun davranışsal tepkilerin ortaya çıkabilmesi için bu duyuusal bilgilerin etkili bir biçimde işlenmesi gerekmektedir. Ancak otizmlili bireylerde duyuusal işleme, kimi zaman aşırı duyarlılık, kimi zaman ise olması gerekenden düşük duyarlılık şeklinde görülebilmektedir. Bu durum, duyuusal hassasiyet düzeylerinde belirgin değişkenliklere yol açmakta ve bireyin çevresel uyarılara

verdiği tepkilerin tutarlılığını etkilemektedir. Duyusal farklılıkların çeşitli olumsuz sonuçlar doğurabileceği bilinmektedir. Söz konusu duyusal işleme güçlükleri; endişe ve kaçınma davranışlarına, aynılıkta ısrar etme eğilimine, hareket ve koordinasyon becerilerinde sınırlılıklara, öz bakım becerilerinde güçlük yaşamaya ve çocuğun aşırı hareketli ya da tam tersi biçimde aşırı pasif davranışlar sergilemesine neden olabilmektedir (Sarı & Gülsöz, 2022; Grandin, 1995; Lawson, 2000; Williams, 1992) Bu nedenle otizmlili çocukların davranışlarının değerlendirilmesinde ve eğitim planlamasında duyusal farklılıkların dikkatle gözetilmesi kritik önem taşımaktadır.

2.1.3. Otizmin Yaygınlığı

Otizm, sosyal etkileşim, iletişim ve dil alanlarında belirgin yetersizliklerin yanı sıra bireye özgü, sınırlı ilgi alanları ve yineleyici davranış örüntüleriyle karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Genellikle erken çocukluk döneminde ortaya çıkan otizm belirtilerinin, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de devam ettiği; çoğu bireyde ise yaşamın ilk beş yılı içerisinde fark edilir düzeye ulaştığı bildirilmektedir (Arslan & Balkız, 2014). Otizmlili bireylerin önemli bir bölümünde epilepsi, depresyon, anksiyete bozuklukları ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi ek tanılarının görüldüğü; bilişsel işlevsellik düzeylerinin ise ağır zihinsel yetersizlikten üstün zekâyâ kadar geniş bir dağılım sergileyebildiği belirtilmektedir. Küresel ölçekte yürütülen epidemiyolojik araştırmalar, her 160 çocuktan birinin otizm tanısı aldığını göstermektedir. Bununla birlikte, farklı ülkelerde gerçekleştirilen çalışmalar arasında yaygınlık oranları açısından dikkate değer farklılıklar bulunmaktadır; hatta bazı yüksek nitelikli araştırmaların daha yüksek yaygınlık oranları bildirdiği görülmektedir. Düşük ve orta gelirli ülkelerde ise güvenilir epidemiyolojik verilerin sınırlı olduğu ifade edilmektedir. Son elli yıl içinde yapılan epidemiyolojik çalışmalar, otizmin küresel yaygınlığında belirgin bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu artışın, toplumdaki farkındalığın yükselmesi, tanı kriterlerinin genişlemesi, değerlendirme araçlarının gelişmesi ve raporlama sistemlerinin iyileştirilmesi gibi çeşitli etmenlerle ilişkili olabileceği öne sürülmektedir (World Health Organization [WHO], 2019).

Otizmin yaygınlığı; kullanılan tanılama kriterleri, toplumdaki farkındalık düzeyi ve kültürel faktörler gibi değişkenlere bağlı olarak ülkeler arasında ve zaman içerisinde farklılık göstermektedir. Son yıllarda tanı kriterlerinin genişlemesi ve toplumsal farkındalığın artması, daha fazla çocuğa otizm tanısı konmasına katkı sağlamıştır (Chiarotti & Venerosi, 2020). Avrupa Birliği kapsamında gerçekleştirilen geniş ölçekli bir araştırmada, yaşları 7 ile 9

arasında değişen 631.619 çocuk incelenmiş ve her 89 çocuktan birinde otizm tanısı konduğu bildirilmiştir (Autism Spectrum Disorders in the European Union [ASDEU], 2018). Küresel lçeekte ise otizm yaygınlığının yaklaşık 1/100 oranında olduğu belirtilmektedir (Zeidan vd., 2022). Amerika Birleşik Devletleri'nde yayımlanan güncel bir rapor, 2023 yılında 8 yaşındaki çocuklar arasında otizm yaygınlığının 1/36 düzeyine ulaştığını göstermektedir (Maenner, 2023; Walensky, 2022).

Otizmin yaygınlığı, ülkeler ve bölgeler arasında belirgin farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların tanı kriterlerindeki değişiklikler, sağlık hizmetlerine erişim düzeyi, kültürel etkenler ve araştırmalarda kullanılan yöntemsel yaklaşımlardan kaynaklanabileceği ifade edilmektedir (Fombonne vd., 2021). Otizmin tüm etnik kökenlerde, ırklarda ve farklı sosyoekonomik gruplarda görülebildiği; ailelerin gelir düzeyi, yaşam biçimi veya eğitim durumunun otizm ile doğrudan ilişkili olmadığı belirtilmektedir (Genç-Tosun, 2016). Cinsiyet değişkeni açasından değerlendirildiğinde, otizmin erkek çocuklarda kız çocuklara kıyasla yaklaşık dört kat daha yaygın olduğu pek çok araştırma tarafından ortaya konulmuştur (Christensen vd., 2021; Fombonne, 2009; Maenner vd., 2021; Sharma vd., 2018). Ayrıca, otizimli bir çocuğa sahip ailelerde kardeşlerde otizm görülme sıklığını inceleyen bir araştırmada, bu oranın %18,7 düzeyinde olduğu bildirilmektedir (Ozonoff vd., 2011).

Günümüzde zel eğitim alanında en yoğun biçimde ele alınan konulardan biri otizmdir. Bu alanda en çok tartışılan başlıklardan biri, otizm tanısının yaygınlığı ve yıllar içinde gözlenen belirgin artıştır. Vaka sayılarındaki bu çarpıcı yükselişi açıklamak amacıyla çeşitli hipotezler ileri sürülmektedir. Bu artışın olası nedenleri arasında tanı kriterlerinin genişletilmesi, toplumdaki farkındalığın artması, erken yaşlarda tanı koyma uygulamalarının yaygınlaşması ve otizmin yaşam boyu devam eden bir nörogelişimsel durum olduğunun daha iyi anlaşılması yer almaktadır. Otizm, nüfusun yaklaşık %1'ini etkileyen, sosyal iletişim, etkileşim ve davranış örüntülerinde kalıcı sınırlılıklar ile karakterize yaşam boyu süren nörogelişimsel bozukluklar bütününü ifade etmektedir (Matson & Kozlowski, 2011). Çok sayıda ülkede otizmin epidemiyolojik özelliklerini inceleyen araştırmalar yrtlmş olmakla birlikte, tanı süreçlerindeki metodolojik farklılıklar karşılaştırmalı analiz yapmayı güçleştirmektedir. Yaygınlıktaki bu artışın, gerçekte otizm görülme sıklığındaki bir yükselişten çok, tanı kriterleri ve uygulamalarındaki değişiklikler, hizmetlere erişimdeki iyileşmeler ve toplumdaki farkındalığın artması gibi etkenlerle ilişkili olduğu değerlendirilmektedir (Hill vd., 2015).

Aile ve Sosyal hizmetler Bakanlığı/Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün (2020) yayımladığı rapora göre, sağlık hizmeti sunucuları üzerinden yapılan taramalarda otizm tanısı alan birey sayısı toplam 107.834 olarak belirlenmiştir (tekil birey bazlı). Aynı raporda, 2017–2018 yılları arasında çocuk ve ergen ruh sağlığı uzmanları tarafından 25.557 aile hekimi ile 18.859 aile sağlığı çalışanına otizm konusunda eğitim verildiği belirtilmektedir. 2018 yılında ise 326.653'ü kız ve 338.963'ü erkek olmak üzere toplam 667.323 çocuğun aile hekimleri tarafından otizm açısından değerlendirildiği; bu çocuklardan 15.087'sinin ileri değerlendirme amacıyla çocuk ve ergen ruh sağlığı uzmanlarına yönlendirildiği bildirilmektedir. Yönlendirilen çocuklardan hastaneye başvuranlar arasında 805 çocukta otizm tanısı, 998 çocukta ise farklı tanıları saptanmıştır (Aile ve Sosyal hizmetler Bakanlığı, 2020). Türkiye'de otizmin yaygınlığına ilişkin kapsamlı ve sağlıklı istatistiksel veri sağlayan ulusal düzeyde bir kayıt sistemi bulunmamaktadır. Bu nedenle ülkedeki yaygınlık verileri sınırlı olup çoğunlukla küçük örneklemli çalışmalar veya kurum temelli raporlara dayanmaktadır. Bununla birlikte, Tohum Otizm Vakfı'nın (2024) değerlendirmelerine göre Türkiye'de otizmlili birey sayısının 2 milyonun üzerinde olduğu, bu durumdan etkilenen aile bireyleriyle birlikte toplam sayının 8 milyonu geçtiği ifade edilmektedir. Ayrıca 0–18 yaş aralığında yaklaşık 700 bin otizmlili çocuk ve gencin bulunduğu; ancak bu çocuklardan yalnızca yaklaşık 42 bininin eğitime erişebildiği belirtilmektedir. İŞKUR verilerine göre iş gücünde yer alan otizmlili birey sayısı ise 100 civarındadır. Dolayısıyla, Türkiye için otizm yaygınlığına ilişkin tahminler çoğunlukla yurt dışı yaygınlık oranlarının nüfusa uyarlanması veya sivil toplum kuruluşlarının değerlendirmeleri üzerinden yapılmaktadır. Ulusal ölçekte tutarlı, güncel ve sistematik bir tarama ya da kayıt sistemi bulunmadığından, Türkiye'de otizmin gerçek yaygınlığını belirlemeye yönelik güvenilir ve kesin bir veri seti henüz mevcut değildir.

Sonuç olarak otizmin yaygınlığı tanı kriterlerindeki değişikliklerin, artan farkındalık düzeyinin ve eğitim gibi faktörlerin etkisiyle zamanla daha çok artış gösterdiği ifade edilmektedir (Fein, 2011; MEB, 2025). Uluslararası düzeyde de görülen yaygınlık oranlarındaki bu farklılıklarda tanılama yaşı ve cinsiyet faktörünün etkili olduğu bilinmektedir. Yaygınlık düzeyine ilişkin bu bilgiler sağlık hizmetlerinin planlanması ve otizmlili bireylerde gereksinimlerine yönelik müdahale planlamaları yapılabilmesi için önemlidir.

2.1.4. Otizmde Tanılama, Değerlendirme ve Eğitim

Otizmli bireylerde kesin tanı koyma süreçlerine ilişkin çok sayıda araştırma yürütülmüştür. Röntgen, EEG bulguları, kan testi, MR görüntülemeleri ve bazı fiziki muayenelerin tek başına tanının konmasında yetersiz olduğu; bu nedenle otizm tanısının büyük ölçüde erken dönem davranış örüntülerinin değerlendirilmesine dayandığı bilinmektedir. Erken tanı sürecinde Uluslararası Hastalık Sınıflandırması (ICD) ve Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM) gibi tanı sistemleri temel yol gösterici kaynaklar olup sosyal iletişimdeki yetersizlikler, sosyal etkileşim sorunları, hayal gücü ve oyun davranışlarındaki sınırlılıklar ile yineleyici davranış örüntülerinin varlığı tanısal açıdan kritik önem taşımaktadır (Wing, 2005). DSM-5'te otizm (OSB), bireyin işlevselliği üzerindeki etkisine göre üç düzeyde sınıflandırılmaktadır: Düzey 1: Hafif düzeyde destek gereksinimi, Düzey 2: Orta düzeyde destek gereksinimi ve Düzey 3: Yoğun (ağır) düzeyde destek gereksinimidir. Bu düzeylere ilişkin özellikler aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır (APA, 2013).

1. *Hafif düzeyde destek gereksinimi*

Hafif düzeyde destek gereksinimi bulunan otizmli bireylerinde, sosyal iletişim alanında yeterli destek sağlanmadığı durumlarda belirgin iletişim bozulmaları ortaya çıkabilmektedir. Bu bireyler sosyal etkileşimi başlatma ve sürdürmede güçlük yaşamakta; sosyal tepkilerde gecikmeler, uygunsuz tepkiler veya tepkisizlik gibi sorunlar gözlenebilmektedir. Bu nedenle çevrelerine yönelik sosyal ilgi düzeyleri düşük olabilir. Fizyolojik açıdan iletişim kurma kapasitesine sahip olmalarına ve tam cümlelerle konuşabilmelerine rağmen, bu bireyler karşılıklı iletişim ve etkileşim kurmada zorlanırlar. Sohbeti başlatma, sürdürme ve sosyal karşılıklılık sergileme konusundaki güçlükler nedeniyle özellikle akran ilişkileri ve arkadaşlık kurmaya yönelik girişimler çoğu zaman başarısızlık ile sonuçlanabilmektedir (APA, 2016; Sönmez & Diken, 2010). Ayrıca, sınırlı ve yineleyici davranış örüntülerinde esnekliğin düşük olması bireyin farklı ortamlardaki işlevselliğini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu bireyler etkinlikler arasında geçiş yaparken zorlanmakta ve rutinlerde meydana gelen küçük değişiklikler bile belirgin düzeyde stres yaratabilmektedir (Volkmar & McPartland, 2014).

2. *Orta düzeyde destek gereksinimi*

Sosyal iletişim alanında orta düzeyde destek gereksinimi olan otizmli bireylerde hem sözel hem de sözel olmayan iletişim becerilerinde belirgin düzeyde sınırlılıkların bulunduğu

görülmektedir. Bu bireyler, sosyal etkileşimi başlatmada zorluk yaşayabilmekte; çevrelerindeki kişilerin etkileşim girişimlerine ya hiç tepki vermemekte ya da içinde bulunulan sosyal bağlamla uyumsuz tepkiler sergileyebilmektedir. Bu durum, sosyal karşılıklılık, ortak dikkat ve uygun sosyal tepki verme gibi iletişimsel süreçlerde süregelen güçlüklerin varlığına işaret etmektedir. Örneğin, basit ve kısa cümleler kurabilmelerine rağmen etkileşimleri çoğu zaman sınırlı, dar kapsamlıdır ve belirli ilgi alanlarına aşırı odaklanmaları nedeniyle iletişimleri garip veya işlevsiz bir nitelik taşıyabilir. Sözel olmayan iletişimde de jest, mimik ve beden dili kullanımının belirgin ölçüde sınırlı olduğu görülmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013; Aksoy & Şahin, 2016). Bu düzeydeki bireylerde sınırlı ve yineleyici davranış örüntülerinde esneklik gözlenmemesi, değişikliklere uyum sağlamada ciddi zorluklara yol açmaktadır. Çevredeki bireyler tarafından açık biçimde fark edilen ve günlük işlevselliği olumsuz etkileyebilecek düzeyde tekrarlayıcı ya da sınırlı davranışlar sıkça görülmektedir. Ayrıca dikkati bir etkinlikten diğerine yönlendirme, odak noktasını değiştirme veya bir eylemi sonlandırıp yeni bir eyleme geçme gibi durumlar belirgin stres ve güçlük yaratmaktadır (APA, 2013; Volkmar & McPartland, 2014).

3. *Ağır düzeyde destek gereksinimi*

Yoğun düzeyde destek gereksinimi bulunan otizmlili bireylerinde hem sözel hem de sözel olmayan iletişim alanlarında oldukça belirgin sınırlılıklar gözlenmektedir. Bu bireylerin sosyal etkileşim düzeyleri son derece düşüktür; iletişim başlatma ve sürdürme becerilerinde ciddi yetersizlikler bulunmaktadır. Çoğu zaman yalnızca birkaç anlaşılabilir kelime kullanabilirler ve iletişim girişimleri genellikle yalnızca temel ihtiyaçlarını ifade etmeye yöneliktir. Aynı zamanda sosyal yaklaşımlara ancak çok sınırlı veya olağandışı tepkiler verme eğilimi göstermektedirler (APA, 2013; Aksoy & Şahin, 2016; Volkmar & McPartland, 2014). Bu düzeydeki bireylerde sınırlı ve yineleyici davranış örüntüleri belirgin olarak görülmektedir (Alpdoğan & Sazak Duman, 2023). Davranışlarda esnekliğin bulunmaması, günlük yaşamda meydana gelen değişikliklere uyum sağlamayı büyük ölçüde güçleştirmekte ve işlevselliğin pek çok alanını olumsuz etkilemektedir. Dikkatin başka bir etkinliğe yönlendirilmesi, odak noktasının değiştirilmesi veya mevcut etkinliğin sonlandırılması önemli düzeyde stres ve zorlanma yaratmaktadır. Bu nedenle tekrarlayıcı davranışlar, bireyin yaşam kalitesini ve çevresiyle etkileşimini ciddi biçimde sınırlayan temel özelliklerden biri hâline gelmektedir (APA, 2013; Aksoy & Şahin, 2016).

2.1.4.1. Ülkemizde Tanılama ve Değerlendirme Süreci

Otizm, genellikle multidisipliner bir değerlendirme süreci gerektirir ve tanı koymak karmaşık olabilir. Otizm tanısı, genellikle çocukların davranışlarını ve gelişimlerini değerlendiren bir dizi uzman tarafından yapılır. Otizmin erken çocukluk dönemindeki gelişimsel yetersizliklerden ayırt edilebilmesi için ayırıcı tanı önemlidir. Ayırıcı tanı için çocuğun gelişiminin sosyal etkileşim, iletişim becerisi, oyun, bilişsel gelişim, dil gelişimi ve uyumsal işlevsellik gibi alanları da kapsayan bütüncül değerlendirme gerekmektedir (de Lima, 2023). Tanı koyma süreci karmaşık ve genellikle zaman alıcıdır. Ancak erken tanı ve erken müdahale, otizmlili bireylerin ve gelişimlerinin desteklenmesi açısından son derece önemlidir.

Otizm erken çocukluk döneminde ortaya çıkan; sosyal iletişim ve etkileşim becerilerindeki yetersizlikler ile sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri, ilgi alanları ve etkinliklerle karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. DSM-5'e göre otizmin tanılanması, bu iki temel belirti alanında gözlenen güçlüklerin bütüncül olarak değerlendirilmesine dayanmaktadır (APA, 2013). Bu tanı kriterleri aşağıda açıklanmıştır.

1. Sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yetersizlik: Otizm tanısı konulan bireyde; sosyal iletişim ve etkileşim yetersizlikleri, Sosyal-duygusal karşılık verme eksikliği, sözel olmayan iletişim davranışlarında yetersizlik, İlişki başlatma, sürdürme ve anlamada zorluklar olarak sıralanmaktadır.
2. Sınırlı ve yineleyici davranışlar, ilgi ve etkinlikler: Otizm tanısı için bireyde; tekrarlayıcı motor hareketler, konuşmalar veya nesne kullanımları (örneğin sürekli elleri sallama, dönme, aynı kelimeleri tekrar etme, nesneleri dizme), Rutinlere aşırı bağlılık veya ritüel davranışlar (örneğin rutin değişikliklerine aşırı tepki verme, her gün aynı şeyleri yapma), Yoğun, sınırlı ve değişmeyen ilgi alanları (örneğin belirli konulara aşırı ilgi duyma, bu konular hakkında çok detaylı bilgiye sahip olma), Duyusal uyaranlara aşırı veya yetersiz tepki verme (örneğin belirli kokulara veya seslere aşırı tepki, acıya duyarsızlık, ışıklı veya hareketli nesnelere aşırı ilgi). Yukarıda sıralanan belirtilerden a başlığındakilerin tümü ve b başlığındakilerden ise en az iki tanesinin gözlenmesi gerekir. Ayrıca otizm tanısının konulabilmesi için, belirtilerin erken çocukluk döneminde ortaya çıkması, çocuğun günlük yaşamındaki işlevselliğini olumsuz etkilemesi ve genel gelişimsel gerilik veya

yetersizliklerle ilişkili olmaması gerekmektedir (American Psychological Association, APA, 2013)

Türkiye’de otizmlı bireylerin tanılanmasında, tıbbi tanılama ile eğitsel değerlendirme ve tanılama olmak üzere iki tür tanılama süreci bulunmaktadır.

1. **Tıbbi tanılama**, bireyde Otizm bulunup bulunmadığını ve mevcutsa gelişimsel işlevsellik düzeyini belirlemek amacıyla yürütülen kapsamlı değerlendirme sürecidir. Türkiye’de otizm tanısı, Sağlık Bakanlığına bağlı hastanelerde çocuk ve ergen psikiyatrisi uzmanları tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte tanı, genellikle laboratuvar testlerine dayanmak yerine, uzman görüşmeleri, yapılandırılmış gözlemler ve bireyin gelişimsel, bilişsel ve uyumsal davranışlarına ilişkin bilgiler sağlayan değerlendirme araçları aracılığıyla desteklenmektedir (APA, 2013; Küçükgöz & Özaydın, 2023). Tanılama sürecinde sıklıkla kullanılan ölçme araçları arasında Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Bayley Bebekler İçin Gelişim Değerlendirme II ve III, Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI), Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi (GİDR), Peabody Resim-Kelime Tanıma Testi, Stanford-Binet Zekâ Ölçeği, Vineland Uyum Davranışları Ölçeği ve Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeklerinin çeşitli sürümleri yer almaktadır. Gereksinim duyulması hâlinde pediatri, nöroloji, dil ve konuşma terapisi veya ergoterapi gibi diğer uzmanlık alanlarının görüşlerine de başvurulabilmektedir (Lord vd., 2020; Zwaigenbaum vd., 2015). Değerlendirme sürecinin tamamlanmasının ardından otizm tanısı konulan çocuklar için “Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER)” düzenlenmekte ve raporda çocuğun özel gereksinim düzeyi “Özel Koşul Gereksinimi Vardır (ÖKGv)” ibaresiyle belirtilmektedir. Bu rapor, çocuğun eğitim, sağlık ve sosyal destek hizmetlerine erişiminde temel bir yol gösterici niteliği taşımaktadır.
2. **Eğitsel değerlendirme ve tanılama**, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen yasal çerçeve doğrultusunda, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından yürütülen sistematik bir süreçtir. Bu süreç, Otizmlı bireylerin gelişim alanlarına ilişkin özellikleri, akademik disiplinlerdeki performansları ve eğitsel ihtiyaçlarının bütüncül bir biçimde belirlenmesini kapsamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Eğitsel değerlendirme ve tanılamanın geçerli ve güvenilir sonuçlar

verebilmesi için, bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarının kullanılması ve değerlendirme ortamının bireyin kendisini rahat, güvende ve desteklenmiş hissedeceği şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Özellikle otizmlili bireylerde değerlendirme ortamının uyaran düzeyinin uygun şekilde düzenlenmesi, sürecin niteliğini artıran önemli bir unsurdur (Rakap, Birkan & Kalkan, 2017). Değerlendirme sürecinin tamamlanmasının ardından özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından bireyin gelişimsel ve akademik özelliklerini içeren ayrıntılı bir rapor hazırlanmakta ve bu rapor doğrultusunda birey, ihtiyaçlarına en uygun özel eğitim hizmetine yönlendirilmektedir (MEB, 2018). Bu yönlendirme, destek eğitim hizmetleri, özel eğitim okulları veya kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları gibi farklı kurumsal seçenekleri içerebilmektedir.

Türkiye’de otizm tanılama sürecinde, uluslararası alanda geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanarak geçerlik–güvenirlilik çalışmaları yürütölmüş çeşitli değerlendirme araçlarından yararlanılmaktadır (Aksoy & Şahin, 2016). Bu araçlardan biri olan **Gilliam Otizm Derecelendirme Ölçeği-2** (GARS-2), 3 ile 22 yaş aralığındaki bireylerde otizm belirtilerinin değerlendirilmesine yönelik standartlaştırılmış bir ölçme aracı niteliği taşımaktadır. Ölçek, sosyal etkileşim, iletişim ve stereotipik davranışlar gibi otizmin temel belirti alanlarını sistematik biçimde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. GARS-2’nin Türkiye’deki uyarlaması olan Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) için kapsamlı bir standardizasyon süreci yürütölmüş; bu süreçte ölçeğin psikometrik özellikleri ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Diken ve arkadaşları (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışma, GOBDÖ-2-TV’nin geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda ölçek, Türkiye’de otizm tanılama ve izleme süreçlerinde sık kullanılan araçlardan biri hâline gelmiştir.

Otizm tanılama sürecinde yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarından biri olan **Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği** (Childhood Autism Rating Scale—CARS), otizm belirtilerinin sistematik biçimde değerlendirilmesini sağlayan davranışsal bir derecelendirme aracıdır. Schopler vd., (1980) tarafından geliştirilen ölçek, 18 ay ve üzerindeki çocuklarda otizm belirtilerini gözlem temelli olarak ölçmekte ve otizm belirtileri gösteren çocukları, otizm dışındaki zihinsel yetersizliklere sahip çocuklardan ayırt etmeyi amaçlamaktadır. CARS’ın yapılandırılmış puanlama sistemi; iletişim, sosyal etkileşim, duyuusal tepkiler ve davranış örüntüleri gibi alanlarda çocuğun performansını

değerlendirmeye olanak tanımakta ve tanı sürecini nesnel ölçütlere dayandırarak uzmanlara önemli bilgiler sunmaktadır (Schopler vd., 1980). Günümüzde de geçerliliğini koruyan CARS, Otizm Spektrum Bozukluğunun tanısallık değerlendirilmesinde kapsamlı ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılmaktadır. Özellikle otizmlı çocukları eğitilebilir zihinsel yetersizliğı olan çocuklardan ayırt etmede etkili bir araç olduğı belirtilmektedir. CARS, toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler; sosyal ilişki kurma, duygusal tepki, taklit becerisi, beden dilinin kullanımı, nesne kullanımı, değışikliklere uyum, işitsel tepki, tat-koku-görsel duygusal tepkiler, dokunsal yanıt, korku ve öfke tepkileri, zihinsel tepkilerin düzeyi ve sürekliliğı, sözel olmayan iletişim, sözel iletişim, etkinlik düzeyi ve genel davranış izlenimi gibi alanları kapsamaktadır. Ölçek; psikologlar, eğitimciler ve hekimler tarafından, ölçeğin tanım ve derecelendirme kriterlerine hâkim olunması koşuluyla çocuklara uygulanmaktadır. Değerlendirme sürecinde klinik görüşmeler, ebeveynlerden alınan bilgiler, sınıf içi gözlemler ve çocuklara ilişkin önceki kayıtlar birlikte kullanılmaktadır. Ölçek hem bireysel hem de grup uygulamasına uygun olup yaklaşık 20-30 dakika sürmektedir. Maddeler 1 ile 4 arasında derecelendirilmektedir; gerektiğinde buçuklu puanlamalar da yapılabilmektedir. Ölçekte “1” puan çocuğun davranışının yaş düzeyi için tipik olduğunu, “2” hafif düzeyde, “3” orta düzeyde ve “4” ağır düzeyde anormal davranış sergilediğini ifade etmektedir. CARS’ın Türkçe uyarlaması ilk kez Sucuoğlu, Öktem ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilmiş ve ölçek Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeğı (ÇODÖ) adıyla Türkçeye kazandırılmıştır (İncekaş, 2009).

Otistik Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist; ABC), otizmlı bireylerin taranması ve değerlendirilmesi amacıyla Krug, Arick ve Almond (1980) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. ABC, otizmlı bireylere yönelik eğitim programlarının etkililiğini belirlemede ve tanılama sürecinde destekleyici bilgi sağlamada kullanılan önemli araçlardan biridir. Ölçek, Eğitimsel Planlama için Otizm Tarama Aracında (ASIEP-2) beşli alt bileşenlerden bir tanesidir. ABC toplam 57 maddeden ve beş alt ölçekten oluşmaktadır: ilişki kurma (12 madde), duygusal tepki (9 madde), dil becerilerinin bölümü (13 madde), beden ve nesne kullanım bölümü (12 madde) ile sosyal ve öz bakım becerilerine ait bölüm (11 madde). Ölçek hem öğretmenler hem de ebeveynler tarafından uygulanabilmekte olup, maddelere ilişkin yanıt seçeneklerini içeren formlar üzerinden değerlendirilmektedir. Her bir madde, otizmle ilişkisi açısından 1 ile 4 arası değışen bir puanla derecelendirilmektedir. Uygulayıcı tarafından, çocuğa uygun olduğı düşünülen maddeler işaretlenerek değerlendirme yapılmakta ve daire içine alınan puanların toplanması sonucu toplama ait puan elde edilmektedir.

ABC'nin Türkçeye uyarlanması Irmak ve arkadaşları (2007) tarafından gerçekleştirilmiş ve Otistik Davranış Kontrol Listesi adıyla alanyazına kazandırılmıştır (Irmak vd., 2007; Kılınç vd., 2019).

Otizm Tanısal Gözlem Çizelgesi'nin güncellenmiş formu olan ADOS-2, özellikle bebek modülünün eklenmesiyle birlikte, otizmin tanılanmasında başvurulmuş en temel değerlendirme araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu araç, uygulayıcıya standartlaştırılmış bir gözlem ortamı sunmakta ve özellikle erken çocukluk dönemindeki belirtilerin güvenilir biçimde saptanmasına olanak tanımaktadır. ADOS, bireyin dil beceri düzeyine göre seçilen dört modülden oluşmakta; ADOS-2'de ise bu modüllere ek olarak erken gelişim dönemindeki çocuklar için tasarlanmış bebek modülü bulunmaktadır. Uygulama süreci yaklaşık 45–60 dakikalık bir gözlem, ardından 15–20 dakikalık puanlama ve değerlendirme aşamasından oluşmaktadır. Uygulama sırasında uzman, standart oyun etkinlikleri ve doğal etkileşim ortamları aracılığıyla bireyin sosyal iletişim özelliklerini ve otizme özgü davranış örüntülerini sistematik biçimde gözlemler. Üçüncü ve dördüncü modüller, ergen ve yetişkin bireylerin değerlendirilmesine yönelik olarak geliştirilmiş olup, bu yaş grubunda standardize bir tanılama süreci yürütmek açısından önem taşımaktadır (Sedgewick Kerr-Gaffney vd., 2019). ADOS ve Autism Diagnostic Interview–Revised (ADI-R) sonuçlarının bereaber ele alınması ve değerlendirmeye yönelik çeşitli araçlardan elde edilen bulguların bütüncül biçimde yorumlanması, otizm tanısının güvenilirliği açısından kritik bir ölçüt olarak görülmektedir (Rutter vd., 2012)

Otizm Tanı Görüşmesi (ADI-R), Otizm Spektrum Bozukluğu tanılama sürecinde “altın standart” araçlardan biri olarak değerlendirilmekte ve uygulama süreci yaklaşık 2,5 saat süren kapsamlı bir yarı yapılandırılmış görüşme formatı sunmaktadır (Couteur, Lord & Rutter, 2003). ADI-R, otizme yönelik bir risk görülen bireyler için yaşam boyu uygulanabilir bir değerlendirme aracı niteliğindedir. Başlangıçta DSM-IV ve ICD-10 tanı sınıflandırmalarına uyumlu biçimde geliştirilmiş olmasına rağmen, güncel formunun büyük ölçüde DSM-5 kriterleriyle de örtüştüğü belirtilmektedir. ADI-R, DSM-IV/ICD-10 kapsamında otizme ilişkin belirlenen 12 davranış bütünde tanıya ilişkin ölçütü her maddede iki-beş arası alt maddeler olacak şekilde ayrıntılı biçimde değerlendirmektedir. Bu yapı, görüşmenin zaman açısından oldukça uzun sürmesine karşın, sürecin sonunda yüksek derecede güvenilir tanısal veriler elde edilmesini mümkün kılmaktadır (Rutter vd., 2003). Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular, ulusal ve uluslararası birçok bilimsel

araştırma tarafından desteklenmektedir. Ayrıca ADI-R, çeşitli ülkelerde klinik kılavuzlara dâhil edilmiş olup Avrupa, Kuzey Amerika ve diğer bölgelerde otizmin klinik değerlendirme uygulamalarında yaygın biçimde kullanılmaktadır (NICE, 2011; Volkmar vd., 2014).

2.1.4.2. Otizmde Eğitim

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri aracılığıyla düzenlenen özel eğitim değerlendirme kurulu raporları ile otizm tanılı bireyler, en uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yoluyla eğitimin sürdürülebileceği gibi yaş ve özel gereksinim durumuna göre özel eğitim ilkökulu/ ortaokulunda, özel eğitim uygulama okulunda, özel eğitim meslek okulunda ya da bu okulların programının uygulandığı özel eğitim sınıflarına da otizimli bireyler yerleştirilebilmektedir (Küçükgöz, 2021; Yıkılmış vd., 2021).

Otizimli bireylerin eğitim uygulamalarında etkililiği kanıtlanmış uygulamaların seçilmesi oldukça önemlidir. Otizimli bireylere yönelik eğitim uygulamalarının amacı, onları bağımsız yaşama katılımlarını sağlayacak temel bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bu hedefe ulaşmak, bilimsel olarak desteklenen uygulamaların eğitim ortamlarında kullanılmasıyla mümkündür. Bu uygulamalar “kanıt temelli” uygulamalar olarak adlandırılmaktadır. Otizimli bireyler için Kanıt Temelli Uygulamalar otizmin görülme sıklığının artması ile birlikte farklı disiplinlerden (eğitim, sağlık vb.) uzmanlar ve araştırmacılar arasında otizme olan ilgi de artmış ve bu durum otizme yönelik uygulama seçeneklerinin çoğalmasına neden olmuştur.

Kanıt temelli uygulama, otizimli bireylerin eğitiminde etkili olduğu güçlü deneysel araştırmalarla ortaya konmuş ve sonuçları hakemli dergilerde yayımlanmış çalışmalar olarak tanımlanabilir (Reichow vd., 2011). Kanıt temelli uygulamaları belirleme konusunda önemli araştırmalardan biri, 2015 yılında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center, NAC) tarafından gerçekleştirilmiştir. NAC tarafından 2015 yılında yayımlanan çalışmada, 22 yaş altı ve 22 yaş üstü kanıt temelli araştırmalar derlenmiştir. Kanıt temelli uygulamaları belirleme konusunda en güncel rapor ise 2020'nin ikinci çeyreğinde Otizmde Bilimsel Dayanaklı Uygulamaları Belirleme ve Yaygınlaştırma Merkezi (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice, NCAEP) tarafından yayımlanmıştır (Steinbrenner vd., 2020). Bu çalışmada 1990-2017 yılları arasındaki araştırmalar belli kriterler kapsamında derlenmiş ve 28 adet kanıt temelli odaklanmış uygulama bulunmuştur (Steinbrenner vd., 2020). NCAEP (2020) Raporunda yer alan odaklanmış kanıt temelli uygulamalar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1. Otizmlı Bireylere Yönelik Kanıt Temelli Uygulamalar Raporu (NCAEP, 2020)

1	Akran aracılı öğretim	15	Görsel destek sistemleri
2	Alternatif ve destekleyici iletişim	16	İpucu
3	Ayrık denemelerle öğretim	17	İşlevsel davranışsal değerlendirme
4	Ayrımlı pekiştirme	18	İşlevsel iletişim öğretimi
5	Beceri analizi	19	Kendini yönetme
6	Bekleme süreli öğretim	20	Model olma
7	Bilişsel davranışsal müdahale	21	Müzik aracılı müdahale
8	Davranış öncesi uyarlamalar	22	Pekiştirme
9	Davranışsal momentum	23	Söndürme
10	Doğal müdahaleler	24	Sosyal beceri öğretimi
11	Doğrudan öğretim	25	Sosyal öyküler
12	Duyu bütünleme	26	Teknoloji destekli uygulamalar
13	Ebeveyn uygulamaları	27	Tepkiyi yarıda kesme ve yönlendirme
14	Fizksel egzersiz	28	Video ile model

Kanıt temelli uygulamaların otizmlı bireylerde etkili olabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı önemli hususlar vardır. Bu hususlar aşağıda açıklanmıştır:

1. Kanıt temelli uygulamaların erken yaşlarda başlatılması sonuçların daha etkili olmasını sağlar.
2. Eğitimsel uygulamaların yalnızca uzmanlar tarafından değil, aynı zamanda çocuğun çevresindeki diğer kişiler (örneğin anne-babalar, kardeşler, akranlar) tarafından da desteklenmesi büyük önem taşır.
3. Kanıt temelli uygulamalar, çocuğun günlük rutinleri içerisinde doğal ortamlarda gerçekleştirilir ve böylece uygulamaların sonuçları daha etkili olur.
4. Uygulamaların yüksek doğrulukla ve önerilen adımlara uygun şekilde yapılması gerekmektedir. Yüksek doğrulukla uygulama, belirlenen yönergeler doğrultusunda eksiksiz ve doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesidir.

2.2. Otizmlı Bireylerde Problem Davranışlar

Bu bölümde problem davranış kavramına ilişkin kuramsal çerçeve sunulmakta; problem davranışın tanımı, bu davranışları ortaya çıkaran ya da sürdüren uyaranlar ve söz konusu uyaranların işlevsel özellikleri ele alınmaktadır. Ayrıca problem davranışları kontrol eden bireysel, çevresel ve gelişimsel uyaranlara ilişkin sınıflandırmalar açıklanmakta; davranışın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan olaylar ile öncül–davranış–sonuç (A–B–C) ilişkisine dayalı davranışsal süreç ayrıntılı biçimde betimlenmektedir (Cooper vd., 2020).

2.2.1. Problem Davranışın Tanımı

Otizmlı bireylerin günlük rutinleri sırasında ya da herhangi bir etkinlik esnasında bağırma, eline vurma, masaya ya da duvara sert şekilde vurma gibi yoğun davranışlar

sergileyebildikleri bilinmektedir. Ebeveynler, öğretmenler ve çevredeki diğer kişiler tarafından gözlemlenen bu tür davranışlar çoğu zaman “kriz”, “nöbet” ya da “öfke patlaması” gibi terimlerle açıklanmaya çalışılmaktadır (Mukaddes, 2014). Ancak bu tür yoğun davranışların ortaya çıktığı anlarda nasıl bir müdahale yapılması gerektiği, özellikle aileler açısından önemli bir belirsizlik ve kaygı kaynağı oluşturmaktadır. Kendine zarar verme, başkalarına fiziksel zarar verme ya da çevredeki eşyalara yönelik yıkıcı davranışlarda bulunan bir çocuğu yalnızca izlemek ve müdahale etmeden beklemek çoğu zaman ebeveynler açısından oldukça zorlayıcıdır. Bu nedenle, aileler ve bakım verenler böylesi durumlarda kendi deneyimlerine ve imkânlarına göre çeşitli baş etme stratejileri geliştirmeye yönelmektedir. Ancak problem davranışlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmek için öncelikle söz konusu davranışların ne anlama geldiğinin, hangi koşullarda ortaya çıktığının ve davranışı sürdüren unsurların bilimsel temellere dayalı olarak analiz edilmesinin kritik öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Kriz durumunda problem davranışla baş etmeye yönelik stratejiler aşağıda açıklanmıştır (Koçak & Sarı, 2021).

Problem davranışlarla baş etme sürecinde uygulanabilecek temel yaklaşımlar çeşitli boyutlarda ele alınmaktadır. Bu kapsamda, öncelikle problem davranışın fiziksel sonuçlarından bireyin ya da çevresindeki kişilerin zarar görmesini önlemek amacıyla koruyucu müdahalelerin uygulanması gerekmektedir. Ayrıca kriz anında, bireyin kısa süreli ve geçici olarak sınırlandırılması, davranışın şiddetini azaltmaya yönelik bir diğer strateji olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, kriz ortamında tehlike altında bulunan kişilerin güvenli bir alana yönlendirilmesi, risk faktörlerinin azaltılması bakımından önem taşımaktadır. Problem davranışla başa çıkma sürecinde bir diğer önemli yaklaşım, uygun ve istenen davranışların ortaya çıkmasını destekleyecek ipuçlarının sistematik biçimde sunulmasıdır. Bu tür öncül düzenlemeler, bireyin davranış repertuarını olumlu yönde şekillendirmeye katkı sağlamaktadır. Son olarak, bazı durumlarda problem davranışın dikkat veya kaçma gibi işlevlerle sürdürüldüğü belirlenmişse, davranışın görmezden gelinmesi (extinction) uygun bir müdahale stratejisi olarak kullanılabilir.

Problem davranışlara yönelik kullanılan kriz temelli stratejiler, genellikle davranışın altında yatan işlevi hedeflemediği ve alternatif davranışların öğretimini içermediği için kalıcı bir değişim sağlamamaktadır. Bu yaklaşımlar çoğunlukla yalnızca kısa vadeli bir sakinleşme veya geçici uyum dönemi oluşturarak davranışın tekrarlama olasılığını ortadan kaldırmamaktadır. Başka bir ifadeyle, kriz anına odaklanan bu müdahaleler, davranış

değiştirmeye yönelik sistematik bir programlama içermediği için problem davranışın sürdürülebilir biçimde azaltılmasına katkı sunmamaktadır (Cooper vd., 2020). Bu nedenle problem davranışlarla çalışırken öncelikle davranışın kapsamlı biçimde tanımlanması ve davranış değiştirme ilkelerine dayalı müdahale programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Problem davranışların tanımlanması kimi zaman güç görünse de etkili bir müdahale sürecinin temel basamağını oluşturmaktadır. Çünkü hangi davranışın problem olarak değerlendirileceği ya da hangi davranışların problem davranış kapsamında ele alınmayacağı bağlam, gelişimsel özellikler, kültürel normlar ve bireysel farklılıklara göre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu bağlamda, alanyazında problem davranışların (challenging behaviors) birden fazla biçimde tanımlandığı; tanımların genellikle davranışın şiddeti, sıklığı, sürekliliği, bireyin işlevselliğini sınırlaması ve çevresine zarar verme potansiyeli gibi ölçütlere dayandırıldığı görülmektedir (Emerson, 2001; Karaca & Sarı, 2024).

Problem davranış, bireyin günlük yaşam etkinliklerinden işlevsel biçimde yararlanmasını engelleyen, kendisi ya da akranları için risk oluşturan ve güvenli olmayan bir ortam yaratan davranışları kapsamaktadır (Carr & Durand, 1985). Bu tanıma ek olarak Dunlap ve arkadaşları (1990), bireyin kendisini fiziksel olarak tehlikeye atan ya da yaralanmaya yol açan davranışların, sosyal yaşama katılımı güçleştirdiğini vurgulayarak problem davranışın toplumsal uyum boyutuna dikkat çekmiştir. Erbaş'ın (2002) çalışmalarında problem davranışlar, bireyin kendi öğrenme sürecini ya da akranlarının öğrenmesini aksatan; sosyal etkileşim ve ilişkiler üzerinde olumsuz etki yaratan; bireyin kendisine veya çevresine fiziksel ya da psikolojik zarar verebilen davranış örüntüleri olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımların ortak noktası, problem davranışların bireyin gelişimsel, sosyal ve akademik işlevselliğini zedelemesi ve çevresine yönelik olumsuz sonuçlar doğurmasıdır. Bu nedenle alanyazında, problem davranışlarla baş etmede çok çeşitli yöntem ve yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Ancak uygulanan yöntemlerin etkisiz olmasının temel nedenlerinden biri, davranışın altında yatan işlevin doğru şekilde belirlenememesidir. Davranışların öğrenilmiş örüntüler olduğu ve belirli işlevler taşıdığı bilgisinin müdahale sürecinin temelini oluşturduğu belirtilmektedir (Erşan, 2019; İrem, 2025). Öte yandan, her olumsuz görünen davranışın problem davranış kapsamında değerlendirilmemesi gerektiği de önemlidir. Bazı davranışlar gelişimsel olarak beklenen ve yaşa uygun örüntüler olabilir. Örnek olarak bebeklikte görülen ritmik sallanma ya da başı vurmaya yönelik davranışlarının gelişimle birlikte kaybolduğu bilinmektedir. Bu nedenle bir davranışın problem olarak nitelendirilmesinden önce, tipik gelişim gösteren akranlarda görülüp görülmediğinin

değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca bu tür davranışların çoğunun öğrenme ve olgunlaşmayla birlikte doğal olarak azaldığı ifade edilmektedir (Sarı & Yalçın, 2025).

Otizimli bireylerde gözlenen bazı davranışlar yetişkinler tarafından rahatsız edici olarak algılansa da bu davranışların doğrudan problem davranış şeklinde değerlendirilmesi her zaman uygun değildir. Örneğin, odasını toplama görevini tamamlayan bir çocuğun bu etkinliğin hemen ardından yeni bir yönergeyi yerine getirmeye isteksiz davranması, ebeveynler tarafından çoğu zaman problem davranış kapsamında değerlendirilebilmektedir. Oysa bu durum, bireyin o anki fiziksel ya da duygusal durumuna bağlı olarak doğal bir tepki olarak da değerlendirilebilir (Cevher & Kurnaz, 2024; Maskey vd., 2013; Özlü-Fazlıoğlu, 2014). Dolayısıyla, her davranışın bağlam içinde ve bireysel farklılıklar gözetilerek analiz edilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bir davranışın problem davranış olarak sınıflandırılmasında hem davranışı sergileyen bireyin hem de davranışı değerlendiren kişinin bakış açısının dikkate alınması gerekmektedir (Erbaş vd., 2005; Topper-Korkmaz, 2017). Davranışın anlamı, bireyin içinde bulunduğu durum, ihtiyaçları ve gelişimsel özellikleri ile çevresel beklentilerin bir arada değerlendirilmesiyle doğru şekilde yorumlanabilir.

Bir davranışın problem davranış olarak değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken ilk unsur, davranışı sergileyen bireyin perspektifidir. Bu açıdan bakıldığında, davranışın işlevsel niteliği öne çıkmaktadır. Örneğin, bir çocuğun kendini yere atması sonrasında istediği bir nesnenin verilmesi durumunda, bu davranış çocuğun gereksinimlerini karşılamada etkili bir araç hâline gelmektedir. Dolayısıyla, çocuk benzer durumlarda aynı davranışı stratejik biçimde kullanarak istediği sonucu elde etmeye çalışacaktır. Bu durum, davranışın çocuğun gözünden işlevsel olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte aynı davranış, ebeveynler ya da eğitimciler tarafından sosyal açıdan uygun olmayan bir tepki olarak görülerek problem davranış şeklinde tanımlanabilmektedir. İkinci unsur ise davranışı değerlendiren kişilerin bakış açısıdır. Çocukların yakın çevreleri ve içinde bulundukları bağlamın beklentilerine uygun davranışlar sergilemeleri durumunda bu davranışlar “uygun” olarak nitelendirilmektedir. Ancak çevrenin beklentilerine yanıt vermeyen ya da içinde bulunulan duruma uyum sağlamayan davranışlar çoğu zaman problem davranış olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede, davranışın problem olarak değerlendirilmesi oldukça değişken olabilmekte ve bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla hangi koşullar altında bir davranışın problem davranış olarak sınıflandırılacağına ilişkin ayrıntılı ve işlev temelli bir analiz yapılması gerekmektedir (Koçak, 2020).

Problem davranışların etkili biçimde yönetilmesinde işlevsel değerlendirme temel bir yaklaşım olarak kullanılmaktadır. İşlevsel değerlendirme, problem davranışlar ile bu davranışları ortaya çıkaran veya sürdürün çevresel değişkenler —örneğin öncüller, olaylar ve sonuçlar— arasındaki ilişkilerin sistematik biçimde analiz edilmesi sürecidir. Bu süreçte davranışın hangi işlevi yerine getirdiğine ilişkin olası açıklamalar (denenceler) geliştirilmekte ve bu açıklamalar doğrultusunda müdahale planları oluşturulmaktadır. Söz konusu değerlendirme süreci, işlevsel analiz ya da betimsel analiz olarak kavramsallaştırılmaktadır (Toper-Korkmaz, 2017). İşlevsel değerlendirme kapsamında dolaylı ve doğrudan olmak üzere iki tür veri toplama tekniği bulunmaktadır. Doğrudan gözlem, davranışın ortaya çıktığı doğal ortamlarda sistematik veri toplamayı içerirken; dolaylı değerlendirme, davranışın sıklıkla ortaya çıkmadığı durumlarda veya bağlamın gözlemlene fırsatı sunmadığı durumlarda özellikle önem kazanmaktadır. Bu teknik; derecelendirme ölçekleri, yapılandırılmış anketler ve birey, öğretmen ya da ebeveynlerle yapılan görüşmeler gibi araçları içermektedir. Dolaylı değerlendirme, özellikle otizmli bireylerin davranışlarının belirli bağlamlara özgü olarak ortaya çıktığı durumlarda kritik önem taşımaktadır. Örneğin, okul servisinde akranlarıyla tartışan bir öğrencinin sınıfta öğretmenin “tahtaya kalk” yönergesine öfke nöbeti ile tepki vermesi, yalnızca sınıf içi doğrudan gözlemle açıklanamamaktadır. Benzer şekilde bazı davranışlar yüksek şiddette olmasına rağmen düşük sıklıkta görülebilir ve bu nedenle gözlem sırasında hiç ortaya çıkmayabilir. Bu gibi durumlarda davranışı anlamlandırabilmek için dolaylı değerlendirme yöntemlerine başvurmak gerekmektedir. İşlevsel analizin temel amacı, problem davranışın işlevini belirlemek ve bireye aynı işlevi daha kabul edilebilir yollarla yerine getirebileceği alternatif davranışların öğretimini sağlamaktır. Böylece davranışın sürdürülmesine neden olan çevresel koşullar düzenlenerek problem davranışın ortadan kaldırılması veya azaltılması hedeflenmektedir (Erbaş vd., 2005; Toper-Korkmaz, 2017).

2.2.1.1. Problem Davranışı Kontrol Eden Uyaranlar ve Sınıflandırılması

Problem davranışların, otizmli bireylerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilediği; sosyal ilişkileri sınırladığı, toplumsal yaşama katılımı zorlaştırdığı ve günlük yaşam aktivitelerinde iletişim becerilerinin gelişimini engellediği bilinmektedir (Alpdoğan & Sazak, 2021). Bununla birlikte, bu davranışların ortaya çıkışı ve sürdürülmesinde çevresel etmenlerin belirleyici bir role sahip olduğu alanyazında geniş ölçüde kabul görmektedir. Uygulamalı davranış analizi disiplininin erken dönemlerinde davranışlar, temel olarak öncüller, davranış ve sonuçlar çerçevesinde ele alınmaktaydı. Ancak Skinner (1931), yalnızca öncül ve sonuçların davranışı açıklamak için yeterli olmadığını; davranışa zemin

hazırlayan olayların ve çevresel uyaranların da değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Akt., Erbaş & Yücesoy, 2019). Bu yaklaşım doğrultusunda davranışların analizinde üç temel bileşen kabul edilmiştir: davranışa zemin hazırlayan uyaranlar/olaylar (setting events), öncüller (antecedents) ve sonuçlar (consequences). Bu üçlü yapı, problem davranışların anlaşılması ve işlevsel değerlendirme süreçlerinin oluşturulmasında önemli bir teorik temel sağlamaktadır.

2.2.1.1.1. Problem Davranışa Zemin Hazırlayan Uyaranlar

Uygulamalı Davranış Analisi'nin (UDA) temel dayanaklarından biri olan edimsel koşullama ilkesi, davranışların ortaya çıkışının ve sürdürülmesinin, davranışın öncesinde ve sonrasında yer alan çevresel uyaranlar tarafından şekillendirildiğini öne sürmektedir (Alberto & Troutman, 1990; Akt., Kırcaali-İftar & Tekin-İftar, 1998). Bu bağlamda, davranışa zemin hazırlayan uyaranlar, bireyin davranışa ilişkin öncüllere ve sonuçlara nasıl tepki vereceğini etkileyen; pekiştireç ve ceza gibi uyarıcıların işlevselliğini geçici olarak değiştiren içsel durumlar veya çevresel faktörler olarak tanımlanmaktadır (Sarı & Alberto, 2018; Wahler & Fox, 1981). Davranışları etkileyen bu çevresel olaylar dinamik bir yapı göstermekte ve bağlama göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, öğrencilerin yaz tatili sonrasında okulun ilk günlerinde problem davranışlar sergilemeleri veya ders etkinliklerine katılımda isteksizlik göstermeleri sıkça gözlemlenen bir durumdur (Sezer, 2025). Bu davranışsal değişimin, tatil sürecinde kuralların daha esnek olması ve çocukların günlük rutinlerini büyük ölçüde kendi tercihleri doğrultusunda sürdürebilmeleriyle ilişkili olduğu; okul döneminde ise daha yapılandırılmış, kurallı ve beklentilerin belirgin olduğu bir ortama geçişin bu değişimi etkilediği düşünülebilir. Bu süreçte, önceden etkili olan pekiştireçlerin değerinin azalması veya işlevinin zayıflaması sonucunda öğrencilerin akademik görevlere uyum sağlamada güçlük yaşadığı görülebilmektedir.

Davranışın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan uyaranların çevresel, psikolojik ya da fizyolojik özellikler taşıyabileceği ifade edilmektedir (Erbaş & Özkan, 2017). Bu bağlamda, çocuğun bulunduğu ortamdaki ısı, ışık düzeyi ve gürültü gibi değişkenler, davranışı etkileyebilen çevresel uyaranlara örnek olarak gösterilmektedir. Öte yandan, boşanma süreci, sevilen bir evcil hayvanın kaybı gibi duygusal açıdan zorlayıcı yaşam olayları psikolojik etmenler kapsamında değerlendirilmektedir. Bunun yanında diş ağrısı, orta kulak enfeksiyonu, açlık, susuzluk ya da uykusuzluk gibi durumlar ise bireyin davranışlarını etkileyebilen fizyolojik etmenler olarak sınıflandırılmaktadır. Bu üç tür uyaran da bireyin

tepkilerini, davranış örüntülerini ve problem davranışların ortaya çıkma olasılığını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Davranışa zemin hazırlayan bir diğer unsur, bireyin öncüllere ve sonuçlara nasıl tepki vereceğini etkileyen durumsal ya da bağlamsal etmenlerdir. Bu etmenler, davranışın öncüllerle ve sonuçlarla kurduğu ilişkiyi değiştirebildiği gibi, davranışın sonucunun olumlu ya da olumsuz olarak deneyimlenmesini de belirleyebilmektedir. Erbaş vd. (2005) bu duruma örnek olarak, otizmlili bir çocuğu gıdıklamanın bazı bağlamlarda hoş giden bir uyaran olarak işlev görerek olumlu pekiştireç niteliği taşıyabileceğini belirtmektedir. Ancak çocuk karın ağrısı gibi bir davranışa zemin hazırlayan fizyolojik rahatsızlık yaşıyorsa, aynı uyaran — gıdıklama— bu kez hoş olmayan bir deneyime dönüşebilir ve pekiştireç olma özelliğini yitirebilir. Bu durumda, davranışın ardından sunulan sonucun anlamı değişmekte ve davranış üzerinde farklı, hatta olumsuz bir etki ortaya çıkabilmektedir. Bu örnek, davranışın işlevini değerlendirirken yalnızca öncüller ve sonuçların değil, bireyin içsel durumu ve içinde bulunduğu bağlamin da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Davranışların işlevlerinin belirlenmesindeki temel amaç, bireyin sergilediği davranışların hangi gereksinimleri karşıladığını ve bu davranışların ortaya çıkmasına katkı sağlayan çevresel uyaranları tanımlamaktır. Horner ve Carr (1997), işlevsel değerlendirmenin problem davranışın ortaya çıkmasını ve devamlılığını etkileyen çevresel bileşenlerin sistematik olarak öngörülmesini sağlayan bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, işlevsel değerlendirmenin temel hedefi, davranışın öncüllerini (antecedents) ve sonuçlarını (consequences) belirleyerek davranışın hangi işlevi yerine getirdiğini anlamaktır (Sucuoğlu, 2013; Topper Korkmaz, 2018). Öncüller, bir davranışın ortaya çıkmasından hemen önce gelen ve davranışı tetikleyen uyaranlar ya da olaylar olarak tanımlanmaktadır (Miltnerberger, 2011; Sucuoğlu, 2013). Alanyazında yapılan çalışmalar, problem davranışların kontrolünde öncüllerin kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Crone ve Horner (2003) ile Stichter ve arkadaşları (2009), öncüllerin dört farklı bağlamda ortaya çıkabileceğini belirtmektedir: Günün belirli zamanlarında ortaya çıkan öncüller: Örneğin, boyama etkinliğinin ardından bağırma davranışının görülmesi. Fiziksel çevreye bağlı öncüller: Örneğin, oyun odasında arkadaşlarına vurma davranışının ortaya çıkması. Sosyal bağlamla ilişkili öncüller: Örneğin, annesinin eve gelen misafiriyle konuştuğu sırada çocuğun oyuncaklarını fırlatması. Rutin etkinliklere bağlı öncüller: Örneğin boyama etkinliği sırasında çocuğun boya kalemlerinin uçlarını kırması, problem davranışlara ilişkin tipik bir durumu yansıtabilir. Davranış

değiştirme programı planlanırken, bu tür problem davranışlarını tetikleyen öncüllerin doğru ve kapsamlı biçimde tanımlanması, davranışın ortaya çıkmasını önlemeye yönelik çevresel ya da öğretimsel uyarlamaların yapılabilmesi açısından temel bir gereklilik olarak görülmektedir. Aynı şekilde, problem davranışların ortaya çıkmadığı durumlara ilişkin öncüllerin bilinmesi de olumlu davranışları destekleyen koşulların anlaşılması açısından değerlidir.

Sonuç davranışlar, bir davranışın hemen ardından gelen ve bireyin o davranışa yönelik gelecekteki tepkilerini etkileyen uyarılar olarak tanımlanmaktadır (Cooper vd., 2007; Sucuoğlu, 2013). Başka bir ifadeyle sonuçlar, davranış sonrasında bireye sunulan tepkiler, çevresel düzenlemeler veya ortaya çıkan koşullardır. Bu sonuçlar, problem davranışın gelecekte tekrar ortaya çıkıp çıkmayacağını belirlemede kritik bir role sahiptir. Öncüllerde olduğu gibi, davranış sonrasında bireye verilen uyarıcıların türünün ve işlevinin belirlenmesi; davranışın neden ortaya çıktığı, hangi amaçla kullanıldığı ve işlevinin ne olduğu hakkında önemli bilgiler sağlar (Gresham vd., 2001; Sucuoğlu, 2013; Erbaş vd., 2005). Sarı'nın (2024) aktardığı üzere, sonuçların özellikle olumlu ya da olumsuz pekiştirme yoluyla çocukların istedikleri uyarılara erişmelerine ya da kaçınmak istedikleri durumlardan uzaklaşmalarına aracılık ettiği belirtilmektedir. Bu çerçevede yapılan araştırmalar, sonuçların düzenlenme biçiminin problem davranışların ortaya çıkışını ve sürdürülmesini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Özellikle içsel ve dışsal pekiştiricilerin, davranışların problemlilik biçimde sergilenmesinde etkili olabileceği bilimsel bulgularla desteklenmiştir (Beavers & Iwata, 2011; Erbaş & Özkan, 2017). Bu bulgular, davranış sonrası sonuçların sistematik şekilde analiz edilmesinin, etkili müdahale planlarının oluşturulmasında vazgeçilmez bir aşama olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2.2. Otizmlilik Bireylerde Problem Davranışlar

Otizmlilik bireylerde iletişim ve sosyal etkileşim alanlarındaki yetersizlikler, çeşitli problem davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlamakta ve bu davranışlar tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla önemli ölçüde farklılık gösterebilmektedir (Erşan, 2019). Bu problem davranışlar, bireylerin öğrenme süreçlerini ve gelişimsel ilerlemelerini olumsuz etkileyerek hem akademik hem de sosyal uyumlarını sınırlandırabilmektedir. Otizmlilik bireylerde görülen yinelenen ve tekrarlayıcı davranış örüntüleri ile bağırma veya vurma gibi çevreye yönelik yıkıcı davranışlar, sosyal iletişim süreçlerini önemli ölçüde zayıflatmakta ve öğrenme etkinliklerine katılımı güçleştirmektedir (Nietzel, 2010). Bunun yanı sıra, erken çocukluk dönemindeki otizmlilik bireylerde uyku süresinin düzensizliği, gece uyanmalarının sıklığı veya

gündüz uykusunun yetersizliği gibi çeşitli uyku sorunlarının da yaygın olarak gözleendiği bildirilmektedir. Bu tür uyku güçlükleri hem davranışsal uyumu hem de günlük işlevselliği olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Uykuya dalmada güçlük, gece boyunca sık uyanma ya da gündüz uykusunun hiç olmaması gibi uyku bozuklukları, bireyin fizyolojik ve davranışsal işlevselliğini olumsuz etkilemektedir. Bu tür uyku düzensizliklerinin, bireyin gündüz saatlerinde uyanık kaldığı süreyi artırarak yorgunluk, huzursuzluk ve davranışsal dalgalanmalara yol açtığı; dolayısıyla problem davranışların ortaya çıkma olasılığını artırdığı bildirilmektedir (Lundh & Broman, 2000; Van Dongen & Dinges, 2003).

Otizmli bireylerde gözlenen problem davranışların, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla belirgin farklılıklar gösterdiği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur. Bu davranışların kimi zaman takıntı niteliğinde olabildiği, günlük rutinlere yönelik katı bağlılığın stereotipik davranış örüntülerine dönüştüğü ve bazı durumlarda yoğun öfke nöbetleri şeklinde ortaya çıkabildiği belirtilmektedir (Birkan, 2009; Cihan Akgül, 2016; Erbaş, 2002; Erbaş vd., 2005; Kırcaali-İftar, 2012; Mukaddes, 2014; Vuran vd., 2017). Alan yazınındaki çalışmalar, otizmli bireylerin önemli bir bölümünde ciddi davranışsal güçlüklerin görüldüğünü ortaya koymaktadır. Nitekim araştırmalar, otizmli bireylerin yaklaşık yarısının öfke nöbetleri, itaatsizlik, saldırgan davranışlar ve kendine zarar verme gibi çeşitli problem davranışlar sergileyebildiğini göstermektedir (Hartley vd., 2008; Hayes & Watson, 2013; Lecavalier vd., 2006). Bu tür davranışsal zorluklar hem çocuğun günlük işlevselliğini hem de aile içi uyumu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu davranışların nasıl yönetileceğine ilişkin belirsizlik hem eğitimciler hem de ebeveyn ya da bakım verenler için önemli bir stres kaynağı oluşturmaktadır. Problem davranışlar, bireylerin günlük yaşam becerilerini olumsuz etkileyerek eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanma düzeyini düşürmekte ve sosyal izolasyonu artırmaktadır (Mazurek vd., 2013; Yıldırım, 2025). Otizmli bireylerin özellikle günlük rutinlerinde ani bir değişiklik yaşandığında problem davranışlarının yoğunlaştığı; kendine ya da çevresine zarar verme davranışlarının ortaya çıkma olasılığının arttığı bildirilmektedir. Bu tür davranışların, bireyin günlük yaşam aktivitelerini, iletişimini ve eğitim sürecini önemli ölçüde güçleştirdiği alanyazında vurgulanmaktadır (Emerson, 2001). Bu tür davranışlarla karşılaşan ebeveynler ve eğitimciler, çoğu zaman yoğun kaygı yaşamakta ve kimi durumlarda etkili müdahale stratejileri geliştirmekte güçlük çekerek çaresizlik hissedebilmektedir. Özellikle kendine zarar verme, başını vurma, ısırma ya da çevredeki nesnelere zarar verme gibi yüksek düzeyde risk içeren davranışlar, ebeveynlerin baş etmede

en fazla zorlandığı ve en yüksek stres düzeyini yaşadığı problem davranış türleri arasında yer almaktadır (Erbaş & Özkan, 2017).

Otizmli bireylerde gözlenen problem davranışlar, yalnızca günlük yaşamı olumsuz etkilemekle kalmayıp aynı zamanda etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişimini de önemli ölçüde sınırlandırmaktadır (Alpdoğan, 2018; Birkan, 2009; Vuran vd., 2017). Bu davranışların bazıları bireyin ya da çevresindeki kişilerin fiziksel güvenliğini tehlikeye atabilmektedir. Örneğin, kendine zarar verme davranışları sonucunda bireyde enfeksiyonlar, kol ve bacaklarda doku hasarı, görme ya da işitme kaybı gibi ciddi fiziksel sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Benzer biçimde, çevredeki kişiler de yaralanma riski ile karşı karşıya kalabilmektedir. Problem davranışlar, eğitsel müdahalelerin uygulanmasını güçleştirmekte ve otizmli bireylerin akranlarıyla etkileşim kurma fırsatlarını azaltarak sosyal izolasyonu artırmaktadır. Bu durum, bireyin akademik becerilerinin gelişimini, bağımsızlık düzeyini ve genel uyum sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca bu davranışların süreğenlik göstermesi, ebeveynlerde yüksek düzeyde stres ve tükenmişlik yaşanmasına neden olabilmektedir (Gönen vd, 2020; Strain vd., 2011). Bu nedenlerle, otizmli bireylerin davranışsal müdahale programlarından etkin biçimde yararlanabilmeleri, genel eğitim ortamlarına başarılı şekilde uyum sağlayabilmeleri ve toplumsal yaşama daha bütüncül biçimde katılabilmeleri için problem davranışların azaltılmasına, ortadan kaldırılmasına ve önlenmesine yönelik bilimsel temelli müdahale programlarının geliştirilmesi gerekli görülmektedir.

2.2.3. Otizmli Bireylerde Gözlenen Problem Davranışlarla Baş Etme

Otizmli bireylerin problem davranışlarıyla baş etme sürecinde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Kullanılan bu yöntem ve tekniklere ilişkin detaylı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.2.3.1. Uygulamalı Davranış Analizi

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA), otizm spektrum bozukluğu ve diğer yaygın gelişimsel yetersizliklere sahip çocuklara çeşitli becerilerin öğretiminde kullanılan bilimsel temelli bir yöntemdir. Bu yaklaşım, iletişim, akademik performans ve günlük yaşam becerileri dâhil olmak üzere çok yönlü davranış alanlarında gelişim sağlamayı amaçlamaktadır. UDA'nın temelinde, davranışın öğrenilebilir olduğu ve uygun tepkilerin sistematik biçimde pekiştirilmesiyle bu davranışların gelecekte tekrar edilme olasılığının artırılabilceği görüşü yer almaktadır. Buna karşılık, pekiştirilmeyen davranışların zamanla zayıflayarak ortadan

kalkması beklenmektedir. Uygulamada, başlangıçta yoğun ve sürekli pekiştirme süreçleri kullanılırken, öğrenme ilerledikçe pekiştirme süreçlerinin aşamalı olarak azaltılması sağlanır. Böylece çocukların, sürekli dışsal pekiştirmeye ihtiyaç duymadan öğrendikleri davranışları sürdürebilmeleri hedeflenmektedir. Alan yazındaki araştırmalar, UDA'nın otizmlili çocuklarda davranış sorunlarının azaltılması, iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenme süreçlerinin desteklenmesinde etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır (Alberto & Troutman, 2015; Açıkgöz vd., 2018; Dirik, 2023; Koçak & Sarı, 2021; Özyürek, 2018; Tekin İftar, 2017; Tuna, 2024; Zorluoğlu, 2020).

Uygulamalı Davranış Analizi'nin en yaygın biçimlerinden biri olan *ayrık deneme öğretim* (discrete trial training), becerilerin küçük ve yönetilebilir alt basamaklara ayrılarak her bir basamağın sistematik biçimde öğretilmesine dayanmaktadır. Bu öğretim yöntemi; göz teması kurma, taklit etme, motor beceriler, öz bakım becerileri, akademik beceriler ile dil ve konuşma gibi çeşitli alanlarda kullanılmaktadır. Öğrenme süreci, öğrencinin daha basit becerileri edinmesiyle başlamakta ve bu becerilerin ustalaşmasıyla birlikte giderek daha karmaşık davranışlara geçilmektedir. Ayrık deneme düzeninde terapist, örneğin taklit becerisini öğretmek amacıyla masaya dokunurken “Bunu yap” yönergesini verebilir. Çocuktan aynı davranışı gerçekleştirmesi beklenir. Davranış doğru bir şekilde sergilendiğinde çocuk, yiyecek pekiştiricileri, oyuncaklar ya da sözel övgü gibi olumlu pekiştiricilerle ödüllendirilir. Yanlış tepki verilmesi durumunda ise terapist denemeyi kısa bir geri bildirimle sonlandırabilir. Ardından kısa bir bekleme süresinin ardından yeni bir denemeye geçilir; bu süreç her denemenin birbirinden bağımsız yürütülmesini sağlar. Ayrıca çocuk art arda iki kez yanlış tepki verdiğinde, uygulayıcı davranışın doğru şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı olmak amacıyla fiziksel yönlendirme gibi ek istemler sunabilir. Birçok çağdaş Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) programında, öğretim sürecinde öğrencinin hata yapma olasılığını en aza indirmeyi hedefleyen *yanlışsız öğretim* yaklaşımının tercih edildiği görülmektedir. Bu yaklaşım, öğrenenin doğru tepkide bulunmasını kolaylaştıran sistematik ipuçları ve aşamalı ipucu silikleştirme stratejileri aracılığıyla öğretimin etkililiğini artırmayı amaçlamaktadır (Toper-Korkmaz, 2017). Bu yöntemde, her doğru davranış uygun pekiştirmelerle desteklenmekte; yanlış tepkilere yönelik doğrudan olumsuz geri bildirim yerine, çocuğun doğru cevaba yönlendirilmesini sağlayan istemler kullanılmaktadır. Öğrenme ilerledikçe istemlerin giderek azaltılması (*silikleştirme*), çocuğun davranışı bağımsız biçimde sergilemesini mümkün kılmaktadır. Ayrık deneme öğretimi hem ev ortamında hem de okul

ortamında uygulanabilen esnek bir öğretim sunmaktadır (Alberto & Troutman, 2015; Porter, 2020).

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) temelli programların gelişimi, Psikoloji alanında öncü çalışmalarıyla bilinen Lovaas'ın uzun yıllara dayanan araştırmalarına dayanmaktadır. Bu çerçevede geliştirilen yaklaşımlardan biri olan Uygulamalı Sözel Davranış (Applied Verbal Behavior), UDA'nın en güncel ve etkili uygulama biçimlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Skinner'ın Sözel Davranış kuramı doğrultusunda, iletişim davranışının edinimi ve güçlendirilmesi, diğer öğretim alanlarıyla bütüncül biçimde ele alınmaktadır. Uygulamalı Sözel Davranış programlarında temel amaç, çocuğun iletişim davranışını işlevsel bir araç olarak kullanarak ihtiyaçlarını karşılayabileceğini fark etmesini sağlamaktır. Bu nedenle, istem/talep etme (mand) becerisi genellikle ilk öğretilen sözel davranışlardan biridir. Çocuklara yalnızca nesneleri veya durumları etiketlemek değil, aynı zamanda sosyal bir amaç doğrultusunda iletişim kurmak için dili kullanmak öğretilmektedir. Talep etme becerisinin geliştirilmesi, çocuğun iletişim davranışını uygun biçimde kullanmasını desteklediği gibi problem davranışların azalmasına da katkı sağlamaktadır.

Uygulamalı Davranış Analizi'nin (UDA) temelleri, Ayllon ve Michael'ın 1959 yılında *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* (JEAB) dergisinde yayımladıkları "The Psychiatric Nurse as a Behavioral Engineer" başlıklı öncü çalışmalarına dayanmaktadır. Bu çalışmada araştırmacılar, psikiyatri hastanelerinde görev yapan hemşirelere, şizofreni ve zihinsel yetersizliği bulunan bireylere yönelik edimsel koşullama ilkelerine dayalı sembolik pekiştireç sistemleri öğretmiş ve bu uygulamalar davranış analizi alanında önemli bir dönüşümün başlangıcı olmuştur (Ayllon & Michael, 1959). Bu gelişmelerin etkisiyle Kansas Üniversitesi'nden bir grup araştırmacı, 1968 yılında *Journal of Applied Behavior Analysis* (JABA) dergisini kurmuştur. Washington Üniversitesi'nden Donald Baer, Sidney W. Bijou, Bill Hopkins, Jay Birnbrauer, Todd Risley ve Montrose Wolf gibi davranış analizi alanının önde gelen isimleri, gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin eğitiminde davranışsal ilkelerin uygulanmasına öncülük etmişlerdir. Araştırmacılar, çocuk ıslahevlerinde problem davranışların yönetimi, iş ortamlarında gerekli davranış becerilerinin kazandırılması gibi çeşitli bağlamlarda davranış analizi temelli müdahaleler geliştirmiştir. Baer ve diğerleri 1968 yılında Kansas Üniversitesi İnsani Gelişme ve Aile Yaşamı Bölümü'ne katılmalarıyla birlikte JABA'nın resmî olarak yayımlanmaya başlaması, UDA'nın bilimsel bir alan olarak kurumsallaşmasında önemli bir dönüm noktası olarak görülmektedir (Morris, 2008).

Lovaas, 1965 yılında Los Angeles Kaliforniya Üniversitesi'nde (UCLA) öğretim üyesi olarak görev yaparken UCLA Genç Otizm Projesini hayata geçirmiştir. Bu dönem boyunca yayımladığı çalışmalarında, gözlenen davranışların sistematik biçimde kodlanmasına yönelik yöntemleri açıklamış; problem davranışları sürdüren öncül ve sonuçlara ilişkin öncü nitelikte analizler sunmuştur. Ayrıca sosyal (ikincil) pekiştireçlerin kullanım biçimlerini tanımlamış, çocuklara taklit davranışlarının öğretilmesine yönelik prosedürler geliştirmiş ve saldırganlık ile yaşamı tehdit eden kendine zarar verme davranışlarını azaltmak için —o dönemin uygulamalarında yer alan elektrik şoku gibi— çeşitli müdahale stratejilerinin kullanımını tartışmıştır (Lovaas vd., 1965). Lovaas'ın alan yazında geniş yankı uyandıran en önemli çalışması, “Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children” başlıklı ve 1987 yılında yayımlanan araştırmasıdır. Bu çalışmada deney grubundaki çocuklara haftada 40 saate kadar ulaşan yoğun bir birebir öğretim programı uygulanmıştır. Müdahaleler, hatasız öğretim ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmış ayırık deneme öğretilmesine dayanmış; göz teması, ince ve kaba motor taklit, dil ve iletişim gibi temel becerilere öncelik verilmiştir. Programın önemli bir bölümü ev ortamında yürütülmüş ve ebeveynlerin sürece aktif katılımı sağlanmıştır. Öğretim, Uygulamalı Davranış Analizi ilkeleri doğrultusunda hem öğrenmeyi teşvik edecek hem de istenmeyen davranışları azaltacak biçimde bireyselleştirilmiştir. Araştırmanın dikkate değer bulguları, deney grubundaki çocukların %47'sinin (9/19) müdahale sonrasında otizm tanıılarını kaybettiklerini ve gelişimsel açıdan tipik yaşlılarıyla ayırt edilemez düzeye ulaştıklarını göstermektedir. Bu çocuklar, ek bir destek almaksızın normal eğitim ortamlarına devam edebilmiş, akran ilişkileri kurabilmiş ve sürdürmüş; yetişkinlik dönemlerinde ise yüksek düzeyde bağımsız yaşam becerileri sergilemişlerdir (Lovaas, 1987).

Lovaas'ın (1987) erken yoğun davranışsal müdahaleye ilişkin bulguları, sonraki yıllarda hem üniversite ortamlarında hem de özel klinik uygulamalarda yeniden denenmiş ve geniş ölçüde tekrarlanmıştır. Bu yaklaşım, literatürde “Lovaas Yöntemi” olarak tanınmaya devam etmiş; özellikle haftada 30–40 saate ulaşan, hatasız öğretim ilkeleriyle yapılandırılmış ayırık deneme eğitimi (discrete trial training) biçimindeki yoğun müdahale programlarıyla ilişkilendirilmiştir. Zaman içerisinde alandaki kavramsal çerçeve de değişmiş; “davranış değiştirme” terimi yerini giderek daha kapsamlı bir yaklaşımı ifade eden “davranış analizi (behavior analysis)” kavramına bırakmıştır. Bu dönüşüm, yalnızca problem davranışları azaltmaya odaklanan müdahalelerden uzaklaşarak, davranışın hangi işlevi yerine getirdiğini, hangi öncüller tarafından tetiklendiğini, hangi sonuçlarla sürdürüldüğünü ve uygun alternatif

davranışlarla nasıl değiştirilebileceğini sistematik biçimde inceleyen bir bakış açısının gelişmesini beraberinde getirmiştir. Davranış analizi yaklaşımında temel amaç, problem davranışın altında yatan işlevin doğru biçimde belirlenmesi ve ardından bu davranış üzerinde etkili olabilecek müdahale yöntemlerinin bilimsel olarak test edilmesidir. Dolayısıyla davranışın ayrıntılı bir işlevsel değerlendirmesi, uygulanacak müdahalenin niteliğini belirleyen kritik bir süreç olarak kabul edilmektedir (Baer vd., 1968; Cooper vd., 2007).

Uygulamalı Davranış Analizi'nin kavramsal çerçevesi, Baer, Wolf ve Risley'nin (1968) klasik çalışmasında tanımlanan yedi temel özellik ile açıklanmaktadır. Bu özellikler, UDA uygulamalarının bilimsel niteliğini ve müdahalelerin sistematik olarak tasarlanmasını sağlayan ilkeleri oluşturmaktadır (Akt., Koçak & Sarı, 2021). Aşağıda bu özellikler ayrıntılı biçimde ele alınmıştır:

1. Uygulamalılık: UDA, ele alınan davranışın birey için toplumsal ve işlevsel önemini esas alır. Temel bilimlerde yürütülen bir araştırma yeme davranışını biyolojik süreçleri açıklamak amacıyla inceleyebilirken; uygulamalı davranış analizi, çok az ya da aşırı yemek yeme gibi bireyin yaşam kalitesini etkileyen davranışları hedefleyerek bu davranışların daha uygun biçimde düzenlenmesini amaçlar.
2. Davranışsallık: UDA'nın pragmatik doğası gereği, ele alınan davranışın gözlenebilir ve ölçülebilir olması gerekir. Sözel ifadeler, davranışın açıklaması olarak değil, başlı başına bir davranış olarak değerlendirilir. Böylece araştırma ve müdahale süreçlerinde öznel yorumlardan ziyade nesnel ölçümlere dayalı veri üretilir.
3. Analitiklik: Davranış analizinin bilimsel niteliği, analistin hedef davranış kontrol eden çevresel değişkenleri belirleyebilmesi ve bu değişkenleri sistematik biçimde değiştirebilmesi ile değerlendirilir. Uygulamalı ortamlarda etik sınırlılıklar nedeniyle deneysel kontrol her zaman kolay sağlanamadığından, araştırmalarda sıkça tersine çevirmeli (reversal) tasarımlar ve çoklu başlama düzeyi tasarımları kullanılmaktadır. Tersine çevirmeli tasarımda davranış, müdahale öncesi ve sonrası ölçülerek değişimin müdahaleye bağlı olup olmadığı incelenir. Çoklu başlama düzeyinde ise müdahale, farklı davranışlara ardışık olarak uygulanır; yalnızca müdahale edilen davranıştaki değişim, etkinin müdahaleye bağlı olduğunu gösterir.
4. Uygulayım-sallık/Teknolojiklik: UDA uygulamalarının ayrıntılı biçimde tanımlanmış olması, başka bir uzman tarafından aynı prosedürün hatasız biçimde tekrar edilmesini mümkün kılar. Prosedürün açık ve eksiksiz olup olmadığı, alanda yetkin bir

uygulayıcının açıklamayı okuyarak uygulamayı bağımsız şekilde gerçekleştirebilmesiyle değerlendirilir.

5. Kavramsallık ve Sistematiiklik: UDA yalnızca etkili tekniklerin bir araya getirilmiş halinden ibaret değildir. Müdahale yöntemlerinin, davranışsal ilke ve kavramlarla tutarlı olması esastır. “İkincil pekiştirme”, “ayrımli pekiştirme” ya da “hatasız öğretim” gibi davranış analizi kavramlarının kullanılması, müdahalelerin teorik bir bütünlük içinde geliştirilmesini sağlar.
6. Etkililik: Bir müdahalenin bilimsel açıdan değer taşıması, pratik ve anlamlı bir davranış değişikliğı yaratmasına bağılıdır. Müdahale hedeflenen davranışta yalnızca küçük ve klinik açıdan önemsiz değişimler yaratıyorsa, davranış analizi süreci başarılı kabul edilmez.
7. Genellenebilirlik: UDA’nın nihai hedefi, öğretimin yalnızca belirli bağlamlarda değil, farklı ortamlarda, farklı davranışlarda ve uzun zaman dilimlerinde kalıcı ve genellenebilir sonuçlar üretmesidir. Bu doğrultuda oluşturulan müdahalelerin farklı koşullarda uygulanabilir olması ve bireyin doğal yaşamına aktarılabilir şekilde tasarlanması gerekmektedir (Baer vd., 1968).

Uygulamalı davranış analizi (UDA), kimi zaman “davranış mühendisliğı” olarak da adlandırılan ve sosyal açıdan anlamlı davranışlarda değişim oluşturmayı hedefleyen bilimsel bir yaklaşımdır. Bu disiplin, yanıtlayıcı ve edimsel koşullanma ilkelerine dayalı deneysel yöntemlerin sistematik biçimde uygulanmasıyla, davranış ile çevresel koşullar arasındaki işlevsel ilişkileri incelemeyi ve bu ilişkiler aracılığıyla davranışı değiştirmeyi amaçlar (Kearney, 2015). UDA’da öncelikle hedef davranışı etkileyen çevresel değişkenler belirlenmekte, ardından bu değişkenlere yönelik müdahaleler geliştirilerek davranışın daha uyumlu bir biçim alması sağlanmaktadır. Bu bağlamda UDA’nın temel hedeflerinden biri, problem davranışların yerine sosyal açıdan kabul edilebilir ve işlevsel alternatif davranışların kazandırılmasıdır. Uygulamalı davranış analizi yalnızca otizm alanında değil; okul çağında olumlu davranış destekleri, sınıf içi öğretim uygulamaları, uygulamalı hayvan davranışı, pediatrik beslenme problemlerinin giderilmesi, beyin hasarı rehabilitasyonu, demansa yönelik davranışsal müdahaleler, madde kullanım bozukluklarının tedavisi, fobilerin azaltılması, tik bozuklukları ve örgütsel davranış yönetimi gibi çok çeşitli alanlarda da etkili bir biçimde uygulanmaktadır. UDA, davranışta gözlenebilir ve ölçülebilir değişiklikler üretmeye yönelmiş uygulamalı bir bilim olarak, deneysel davranış analizinden farklılaşır; ancak bu alanın temel ilkelerinden, özellikle edimsel ve klasik koşullanma süreçlerinden yararlanır (Alberto &

Troutman, 2015). Davranış analizinin teorik temelini oluşturan radikal davranışçılık, yalnızca gözlenebilir davranışları değil; düşünme, duygu ve diğer örtük süreçleri de çevresel ilişkilere bağlı davranışlar olarak ele alır. Böylelikle davranış modifikasyonunun temeli olan metodolojik davranışçılığın dış gözlenebilir tepkilere odaklanmasına karşılık, radikal davranışçılık tüm davranışları aynı bilimsel ilkelere göre açıklamayı amaçlar. Davranış analistleri, davranışın açıklanmasında sosyal bilimlere özgü soyut ve varsayımsal yapılardan ziyade, doğa bilimlerine dayalı nesnel bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu perspektife göre davranış, ancak öncüller, davranışın kendisi ve davranışın sonuçları arasındaki doğrudan gözlenebilir ilişkiler üzerinden bilimsel olarak açıklanabilir (Alberto & Troutman, 2015).

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) okullarda, ev ortamları, iş yerleri ve klinik merkezleri gibi farklı bağlamlarda hem çocuklar hem de yetişkinler için etkili bir müdahale yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Alan yazın, tutarlı ve yoğun bir biçimde uygulanan UDA programlarının bireylerin davranışlarında ve beceri edinimlerinde anlamlı gelişmeler sağladığını, buna bağlı olarak da uzun vadede özel eğitsel ve terapötik hizmetlere duyulan gereksinimin azalabildiğini ortaya koymaktadır (Johnston, 2013). Otizm alanında ise UDA, en yaygın kullanılan müdahalelerden biri olarak görülmektedir. Otizm merkezleri ve ilgili kuruluşlar, UDA'nın otizmlili bireylerde sosyal etkileşim becerilerinin güçlendirilmesi, yeni davranışların ve becerilerin öğrenilmesi, olumlu davranışların kalıcılığının artırılması ve çeşitli bağlamlar arasında davranış aktarımının desteklenmesi açısından etkili olduğunu belirtmektedir. Müdahale, problem davranışlara zemin hazırlayan durumların sistematik biçimde düzenlenmesi ve istenmeyen davranışların azaltılması yoluyla bireyin daha uyumlu davranış örüntüleri geliştirmesine katkı sağlar (Vuran vd., 2017). Yapılan araştırmalar, UDA'nın özellikle erken çocukluk döneminde ve haftada 20 saatten fazla yoğunlukta uygulandığında daha yüksek düzeyde başarı sağladığını göstermektedir. Bu nedenle erken yaşta başlatılan yoğun UDA programlarının gelişimsel çıktıları iyileştirdiği ve bireyin ilerleyen dönemlerde daha bağımsız bir yaşam sürmesine katkı sunduğu vurgulanmaktadır (Johnston, 2013). UDA, sosyal iletişim becerileri, akademik beceriler, okuryazarlık, ince motor beceriler, öz bakım, hijyen, ev yaşamı becerileri, çalışma becerileri ve işlevsel bağımsızlık gibi geniş bir davranış repertuarının öğretiminde kullanılmaktadır. Bu yönüyle UDA hem gelişimsel becerilerin hem de günlük yaşam yeterliliklerinin kazandırılmasında kapsamlı bir davranışsal müdahale yaklaşımı sunmaktadır (Vuran vd., 2017).

Otizimli bireylerde gözlenen problem davranışların anlaşılması ve bu davranışlara yönelik etkili öğretim süreçlerinin tasarlanmasında, farklı öğrenme kuramlarının sunduğu ilkeler önemli bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu bağlamda bilişsel ve davranışçı yaklaşımlara dayalı çeşitli model ve kuramlar, problem davranışların ortaya çıkışını, sürdürülmesini ve değiştirilmesini açıklamada temel referans noktaları sağlamaktadır. Piaget'nin bilişsel gelişim ve zihin kuramı yaklaşımı, Gagné'nin öğrenme koşulları kuramı, Bandura'nın sosyal öğrenme (gözleyerek öğrenme) kuramı, işbirlikçi etkileşim ve etkili iletişim yaklaşımları ile Skinner'ın edimsel koşullanma temelli öğrenme kuramı, otizimli bireylerin öğrenme süreçlerinde davranışsal örüntülerin nasıl biçimlendiğine ilişkin önemli açıklamalar sunmaktadır. Bu kuramsal yaklaşımlar, bireylerin çevreleriyle etkileşimleri sırasında edindikleri deneyimlerin, öğretim süreçlerinin niteliğinin ve davranışın sonuçlarıyla olan ilişkilerin davranış değişimindeki rolünü farklı açılardan ele almaktadır. Dolayısıyla söz konusu kuramlar, otizimli bireylerde problem davranışları azaltmaya, alternatif ve işlevsel davranışları geliştirmeye yönelik müdahale programlarının tasarlanmasına yön veren teorik temeller sağlamaktadır (Akpan, 2020; Bacanlı, 2000; Cherry, 2016; Clark, 2018; Williams, 2019; Wong, 2018).

2.2.3.2. Sönme

Problem davranışlara yönelik pekiştireç tarifelerinin uygulanmasını takiben kullanılan sönme tekniğinde, sürecin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için belirli ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir. Sönme uygulaması sırasında, hedeflenen uygun olmayan davranış her ortaya çıktığında sistematik biçimde görmezden gelinmeli; böylece davranışın sürmesini sağlayan pekiştireç ortadan kaldırılmalıdır. Bu süreçte en kritik unsur hem uygulayıcıların hem de aile bireylerinin tutarlı bir yaklaşım sergilemesidir. Tutarlılığın bozulması, sönme sürecinin etkisini zayıflatabileceği gibi problem davranışın yeniden güçlenmesine de yol açabilir. Bununla birlikte, sönme işlemi uygulanırken yalnızca uygun olmayan davranışların görmezden gelinmesi yeterli değildir; aynı zamanda uygun ve işlevsel davranışların pekiştirilmesine özellikle özen gösterilmelidir. Böylece bireyin, istenmeyen davranış yerine uygun davranışı tercih etmesi desteklenmiş olur (Vuran vd., 2017). Sönme tekniğinin uygulanması sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda yer almaktadır:

1. Hedeflenen davranışın devamında birey için uygun olan pekiştireçlerin belirlenmesi,
2. Bireyler için daha önceden sunulan tüm pekiştireçlerin geri çekilmesi,
3. Bireyin problem sergilemesi durumunda tutarlı olunarak görmezden gelinmesi,

4. Sönmeye yönelik bireyin gerçekleştirdiği uygun olan her davranışının pekiştirilmesi,
5. Sönme patlama durumu ya da bir etki olmadan davranışın yeniden oluşması durumunda davranışa yönelik aynı şekilde tutarlı olunması ve
6. Uygun görülen davranışlara dikkat çekilerek ön plana çıkartılması sağlanmalıdır.

2.2.3.3. Tepkinin Bedeli

Tepkinin bedeli (response cost) yöntemi hem ev ortamında hem de okul ortamında uygulanabilirliği kolay olan davranış azaltma stratejilerinden biridir. Bu yöntemin, uygulamaya başlandıktan sonra hızlı etki gösterebildiği ve davranış değişikliğinin uzun süreli olabildiği belirtilmektedir. Tepkinin bedeli uygulamalarında, azaltılması hedeflenen uygun olmayan davranışlara odaklanılmakta ve bu davranışlar sergilendiğinde bireyin sahip olduğu pekiştireçler geri çekilmektedir (Falcomata vd., 2004). Genellikle uygunsuz davranış ile pekiştirecin geri alınması arasında kısa bir gecikme bulunmakta ve bu süre, müdahalenin etkililiğini artırmaktadır. Otizmlili bireylere yönelik tepkinin bedeli uygulamalarında, davranışın ardından belirli sayıda sembolik pekiştirecin—örneğin yıldızlar, gülen yüzler, paralar veya jeton gibi sembollerin—sistemli şekilde tekrar alınması yaygın bir uygulamadır. Bu yöntemin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, bireyin tepkinin bedeli uygulanmadan önce belirli miktarda sembolik pekiştirece sahip olması gerekmektedir. Ayrıca, uygunsuz davranışın niteliği veya şiddeti ile uyumlu olacak şekilde geri alınacak sembol pekiştireç sayısının önceden belirlenmesi ve bu kuralların öğrenciye açık bir şekilde bildirilmesi önemli görülmektedir (Falcomata vd., 2004; Sarı, 2015; Vuran & Gül, 2017; Walker vd., 2007).

2.2.3.4. Mola

Otizmlili bireylerde uygun olmayan davranışların azaltılmasına yönelik kullanılan yöntemlerden biri de “mola” uygulamasıdır. Mola, bireyin sergilediği problem davranışın hemen ardından belirli bir süre için pekiştireç kaynaklarından uzaklaştırılması esasına dayanmaktadır. Bu yöntem iki biçimde uygulanabilir: (a) bireyin pekiştireç içeren ortamdan uzaklaştırılması veya (b) pekiştireçlerin bireyden geçici olarak kaldırılması. Mola uygulamasında, otizmlili birey uygun olmayan davranış sergilediğinde, bulunduğu uyarıcı ve pekiştirici açıdan zengin ortamdan hızla çıkarılarak, birey için nötr veya pekiştireç niteliği taşımayan sakin bir ortama yönlendirilir. Ancak mola süresinin, uygulayıcı tarafından amaç dışı biçimde uzatılmaması önem taşımaktadır. Süre gereğinden uzun tutulduğunda, yöntemin etkisi azalabileceği gibi müdahalenin yanlış kullanımına da yol açabilir. Mola sırasında bireyin ek uygunsuz davranışlar sergileyip sergilemediği gözlemlenmeli ve süreç buna göre

yönetilmelidir. Ayrıca, bireyin eğitim ortamından uzaklaştırılması, onun akademik ve sosyal performansını olumsuz etkilemeyecek şekilde planlanmalıdır. Bu nedenle mola uygulamasının sistematik, kontrollü ve amaç odaklı biçimde yürütülmesi gerekmektedir (Sarı, 2015; Vuran & Gül, 2017).

2.2.3.5. Düzeltme (Onarma)

Otizimli bireylerde uygun olmayan davranışların azaltılmasına yönelik kullanılan yöntemlerden biri de onarıcı aşırı düzeltme tekniğidir. Bu yaklaşım, birey problem davranış sergiledikten sonra çevrenin davranış öncesindeki düzenine getirilmesini ve ek olarak bireyin daha fazla sorumluluk üstlenmesini içerir. Yöntemin temel amacı, bireyin yalnızca neden olduğu bozulmayı gidermesini değil, aynı zamanda ortamı başlangıç halinden daha düzenli bir duruma getirmesini sağlamaktır. Örneğin, yere tükürme davranışı gösteren bir bireye yalnızca tükürdüğü alanı temizletmekle yetinilmez; aynı zamanda sınıfın tamamını temizleme sorumluluğu verilir. Böylelikle birey, davranışının çevrede yol açtığı etkiyi daha kapsamlı biçimde fark eder ve uygun olmayan davranışın gelecekte tekrar edilme olasılığı azaltılmış olur (Kerr & Nelson, 1998; Vuran & Gül, 2017).

2.2.3.6. Olumlu Aşırı Düzeltme

Problem davranışlarla çalışırken kullanılan yöntemlerden biri de pozitif uygulama yaklaşımıdır. Bu yöntemde, bireyin bulunduğu ortama uygun ve sosyal açıdan kabul edilebilir davranışın aktif olarak öğretilmesi amaçlanır. Temel ilke, bireyin problem davranış yerine o bağlamda sergilemesi beklenen uygun davranışı tekrar tekrar uygulamasını sağlamaktır. Örneğin, bir otizmli bireyin parkeyi çizme davranışı göstermesi durumunda, bireye uygun araçlar (kâğıt ve kalem gibi) verilerek çizim davranışını zemine değil uygun bir materyale yönlendirmesi sağlanır. Böylece bireyin, mevcut bağlamda hangi davranışın kabul edilebilir olduğuna ilişkin farkındalığının artması ve problem davranışın yerine işlevsel bir alternatif davranış geliştirmesi hedeflenir (Sucuoğlu & Kanık, 1993; Vuran & Gül, 2017).

2.2.3.7. Pekiştirme Süreci

Pekiştirme, davranış analizinin en temel ve en sık kullanılan ilkelerinden biri olup bireylerin günlük yaşamda sergiledikleri davranışların biçimlenmesinde belirleyici bir role sahiptir. Pekiştirme, bir davranışın ardından ortaya çıkan ve o davranışın gelecekte yeniden ortaya çıkma olasılığını artıran sonuçları ifade eder. Başka bir ifadeyle, bir davranışın pekiştirilmesi, o davranışın sonraki durumlarda tekrarlanma ihtimalinin güçlenmesi anlamına gelmektedir (Kızılkaya, 2021). Gündelik yaşam örnekleri incelendiğinde pekiştirmenin doğal

süreçlerde nasıl işlediği açıkça görülebilir. Örneğin kişi baş ağrısıyla uyandığında ağrıyı azaltmak için aspirin alır ve kısa süre içinde rahatlama yaşar; bu durum, gelecekte benzer bir ağrı yaşandığında aynı davranışın tekrar edilmesini olası kılar. Benzer şekilde, telefonda gelen bir bildirim sesinin ardından arkadaşından gelen ve kişiyi güldüren bir mesajın görülmesi, sonraki bildirimlerde mesajı açma eğilimini artırır. Bu örnekler, davranışın sonuçları doğrultusunda tekrarının güçlendiğini gösteren tipik pekiştirme süreçleridir. Bu tür örnekler, aynı zamanda iki temel pekiştirme türünü de ortaya koymaktadır: olumlu ve olumsuz pekiştirme. Davranış analizinde olumlu ve olumsuz kavramları ahlaki bir anlam taşımaz; yalnızca ortama bir uyarının eklenmesi ya da ortamdan çıkarılması durumunu ifade eder. Hoşa gitmeyen bir uyarının ortadan kaldırıldığı durumlar (örneğin, aspirin alarak ağrının giderilmesi) olumsuz pekiştirme olarak değerlendirilirken, kişinin hoşnut olduğu bir uyarının ortama dâhil edilmesi (örneğin, eğlendirici bir mesaj almak) olumlu pekiştirmeyi temsil eder. Her iki pekiştirme türü de davranışın gelecekte yeniden ortaya çıkma olasılığını artıran işlevsel süreçlerdir. Dolayısıyla öğrenme süreçleri, olumlu ve olumsuz pekiştirmelerle birlikte ele alındığında, bireylerin hoşlandıkları durumları sürdüren davranışları tekrar etme ve hoşlanmadıkları durumlardan kaçınmalarını sağlayan davranışları sürdürme eğilimlerinin pekiştiği görülmektedir (Flora, 2004; Şenkal, 2023; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012).

Brauer ve Tittle'in (2012) belirttiği üzere, pekiştirme bireylerin davranış örüntülerinin şekillenmesinde temel bir role sahiptir ve bu nedenle Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) programlarının merkezinde yer almaktadır. Pekiştirme, yeni becerilerin öğretiminden davranış değişikliği süreçlerine kadar tüm müdahale programlarının ayrılmaz bir unsurudur. Bu yaklaşımda yönergeler, pekiştirmenin hangi koşullar altında ve nasıl etkili biçimde kullanılacağına ilişkin önemli ilkeler sunmaktadır. Öncelikle pekiştireçlerin bireyselleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Her birey aynı uyarılara karşı aynı düzeyde tepki göstermediğinden, tüm öğrenciler için ortak bir pekiştireç grubunun etkili olacağı varsayımı doğru değildir. Bu nedenle, kullanılacak pekiştiricinin belirlenebilmesi için bireyin tercihleri, ilgi alanları ve motivasyon kaynaklarının dikkatle gözlemlenmesi gerekmektedir. Uygulanan pekiştirmenin etkili olup olmadığı ise hedef davranışın artış gösterip göstermediğine bakılarak değerlendirilmelidir. Hedef davranışta bir artış gözlenmiyorsa, kullanılan uyarının gerçekte pekiştirici işlevi görmediği sonucuna varılabilir. Pekiştirmenin etkililiğini belirleyen bir diğer ilke, pekiştirmenin şarta bağlı olmasıdır. Bu durum, pekiştiricinin hedef davranış sergilendikten hemen sonra sunulmasını zorunlu kılar. İstenilen

davranıştan uzun bir süre sonra verilen bir pekiştirecin davranış üzerinde beklenen artırıcı etkiye sahip olması beklenemez. Bu nedenle pekiştirecin hızlı, tutarlı ve davranışla zaman açısından doğru şekilde yapılandırılması kritik öneme sahiptir. Son olarak, pekiştirmenin davranışla doğrudan ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bireyin sergilediği hedef davranışla pekiştirici uyaran arasında açık ve anlaşılır bir bağlantı kurulması, öğrenme sürecinin sağlamlaşmasına ve davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığının artmasına katkı sağlamaktadır (Brauer & Tittle, 2012; Özyürek, 2018).

Somut pekiştiricilerin sözel övgü ile eşleştirilmesi, pekiştirmenin etkililiğini önemli ölçüde artıran bir uygulamadır. Sosyal ilgi ve sözel övgü, tipik gelişim gösteren bireylerde davranışların sürdürülmesi açısından çoğu zaman güçlü pekiştireçler olarak işlev görse de Otizmlili bireylerde bu tür sosyal pekiştireçlerin tek başına yeterli etki yaratmadığı sıklıkla bildirilmektedir. Otizmlili bireylerin sosyal uyaranlara yönelik duyarlılıklarının değişkenlik göstermesi, sosyal övgü ve dikkat gibi pekiştireçlerin davranış artırıcı etkisini sınırlayabilmekte; bu nedenle öğretim süreçlerinde daha somut, bireyselleştirilmiş ve işlevsel pekiştireçlerin kullanımını gerekli kılabilir (Koegel vd., 2012). Bu nedenle oyuncak, yiyecek ya da diğer somut nesneler gibi daha doğrudan motivasyon sağlayan pekiştiricilerin kullanılması daha etkili sonuçlar vermektedir. Bu süreçte somut pekiştiricilerin sözel övgü ile eşleştirilmesi, bireyin sosyal pekiştirmeye duyarlılığını artırmak açısından kritik öneme sahiptir (Brauer & Tittle, 2012; Tekin İftar, 2010). Eşleştirme sürecinin uzun vadeli amacı, somut pekiştiricilerin aşamalı olarak silikleştirilmesi ve bireyin yalnızca sosyal pekiştirmeye yanıt verir hale gelmesidir.

Öğrenen birey hedef davranışta daha bağımsızlaştıkça sürekli pekiştirme tarifesiinden, aralıklı veya oranlı pekiştirme tarifelerine geçilmesi önerilmektedir. Bu yaklaşım hem davranışın kalıcılığını desteklemekte hem de bireyin yalnızca dışsal pekiştireçlere bağımlı olmasını önlemektedir. Örneğin, bir çocuğa bağımsız biçimde yemek yeme becerisinin öğretiminde başlangıç aşamalarında doğru davranışların her biri yoğun övgü ve somut pekiştiricilerle desteklenmelidir. Ancak birey beceriyi ustalık düzeyinde sergilemeye başladığında her deneme için pekiştirme sunulması gerekli değildir. Bu aşamada davranışın doğal sonuçları-örneğin bağımsızlık hissi, etkinlikte ustalık, sürecin sorunsuz ilerlemesi-davranışın kendiliğinden pekişmesine katkı sağlar (Alberto & Troutman, 2015). Bu çerçevede pekiştirme, tüm Uygulamalı Davranış Analizi programlarında temel bir bileşen olarak yer almakta olup, günlük yaşamda davranışlarımızı yönlendiren doğal süreçlerle de

örtüşmektedir. Pekiştirmenin sistematik ve bilimsel temelli uygulanması ise etkili davranış değişikliği ve beceri öğretiminin temel şartı olarak değerlendirilmektedir (Brauer & Tittle, 2012; Mengi & Alpdoğan, 2022; Olçay Gül & Olgunsoylu, 2017).

Olumlu pekiştirme, eğitim, ebeveynlik ve psikoloji alanlarında hedef davranışın ortaya çıkma olasılığını artırmak amacıyla bireye pekiştirici sunulması temelinde işleyen bir müdahale türü olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, Uygulamalı Davranış Analizi'nin (UDA) temel ilkelerinden biri olup, davranışı izleyen sonuçların sistematik biçimde düzenlenmesine dayanır. Bu bakımdan olumlu pekiştirme hem öğretim süreçlerinin hem de istenen davranış değişikliklerinin sağlanmasında temel bir mekanizma olarak görülmektedir. Yöntemin etkililiği, uzun yıllara dayanan bilimsel araştırmalar tarafından desteklenmekte; olumlu pekiştirmenin davranış değişikliğini etik, etkili ve sürdürülebilir bir biçimde gerçekleştirdiği ortaya konmaktadır (Toper-Korkmaz, 2017). Olumlu pekiştirmenin kuramsal temeli, davranış psikolojisinin öncülerinden B. F. Skinner'ın geliştirdiği **edimsel koşullama** yaklaşımına dayanmaktadır. Skinner, davranışın en iyi şekilde, onu izleyen sonuçların sistematik olarak incelenmesiyle anlaşılabilirliğini öne sürmüştü; bu doğrultuda güçlendirilen davranışların gelecekte tekrar etme eğiliminde olduğunu, güçlendirilmeyen davranışların ise zamanla zayıfladığını ve sönme eğilimi gösterdiğini belirtmiştir. Edimsel koşullama ilkelerini test etmek üzere 1948 yılında geliştirdiği ve literatürde “Skinner Kutusu” olarak bilinen deney düzeneği ile, hayvanların belirli bir pekiştiriciye ulaşmak için bir kolu ya da düğmeyi aktif biçimde kullanmalarını incelemiştir. Bu deneylerde yiyecek gibi birincil pekiştiricilerin yanı sıra ışık ve ses gibi koşullu pekiştiriciler de kullanılmış; farklı pekiştirme tarifeleri aracılığıyla davranışın nasıl şekillendiği sistematik biçimde gözlemlenmiştir. Bu bulgular, edimsel koşullama ilkelerinin laboratuvar ortamından eğitim, klinik uygulamalar ve ebeveynlik süreçlerine aktarılmasının önünü açmıştır. Günümüzde psikologlar, eğitimciler ve ebeveynler olumlu pekiştirmenin özel gereksinimli bireylerde, öğrencilerde ve çeşitli klinik gruplarda davranış değişikliği sağlamada en etkili ve kanıta dayalı yöntemlerden biri olduğunu kabul etmektedir. Böylece olumlu pekiştirme, hem UDA uygulamalarının merkezinde yer almakta hem de geniş bir uygulama yelpazesinde etkili biçimde kullanılmaktadır (Toper-Korkmaz, 2017).

Olumlu pekiştirme uygulamalarında davranışın ödüllendirilmesi; bireysel ödül sistemleri (örneğin etiket tabloları, jeton ekonomisi) ya da yetişkin tarafından sunulan olumlu sosyal ilginin yer aldığı durumlar aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir. Bu sürecin etkili

olabilmesi, pekiştirme süreçlerinin temel bileşenlerinin doğru belirlenmesine ve özellikle bireyin tutumlarının, ilgi alanlarının ve tercih ettiği pekiştiricilerin bilinmesine bağlıdır. Bu nedenle olumlu pekiştirmede ilk aşamalardan biri, yapılandırılmış görüşmelere veya diğer tercih değerlendirme yöntemlerine dayanan bir tercih belirleme sürecinin yürütülmesidir (Gongola & Daddario, 2010). Etkili bir olumlu pekiştirme sürecinin uygulanabilmesi için öncelikle artırılması hedeflenen davranışın sistematik biçimde tanımlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, problem davranışın niteliği ve altında yatan işlevin belirlenmesi kritik bir adımdır. Davranışın işlevine uygun biçimde, problem davranışın yerine geçebilecek ve aynı amaca hizmet eden alternatif bir davranış belirlenmelidir. Örneğin, öğretmenin dikkatini çekmek amacıyla yüksek sesle bağırarak bir öğrencide bağırma davranışı problem davranış olarak değerlendirilirken; bunun yerine öğrencinin sessizce el kaldırarak dikkat çekme davranışının öğretilmesi uygun bir hedef davranış olacaktır. Dolayısıyla olumlu pekiştirme, hedef davranış sergilendiğinde sistematik biçimde uygulanmalıdır (Gongola & Daddario, 2010). Gongola ve Daddario (2010) olumlu pekiştirmenin uygulanmasına ilişkin yedi aşamalı bir süreç önermektedir:

1. İstenmeyen davranışın ve bu davranışın ortaya çıktığı bağlam ile sıklığının belirlenmesi,
2. Davranışın işlevinin tanımlanması,
3. Problem davranışın işlevini karşılayacak şekilde yerini alabilecek hedef davranışın belirlenmesi,
4. Kullanılacak pekiştireç türünün, pekiştirme oranının ve aralığının planlanması,
5. Öğrenciye hedef davranışın açık biçimde öğretilmesi,
6. Hedef davranışın her ortaya çıkışında uygun biçimde pekiştirilmesi,
7. Son aşamada, öğrenilen davranışın farklı ortamlara ve durumlara genellenmesinin sağlanması.

Bu adımlar doğrultusunda yapılandırılan olumlu pekiştirme süreçleri hem problem davranışların azaltılmasında hem de istenen davranışların kalıcı biçimde geliştirilmesinde etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

Olumlu pekiştirme, bireylerde istenmeyen davranışların azaltılması ve hedeflenen davranışların sürekliliğinin sağlanması açısından davranış değiştirme literatüründe en etkili müdahale yaklaşımlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bu yöntem, uygun davranışların ardından işlevsel bir pekiştirecin sunulması yoluyla davranışın gelecekte ortaya çıkma olasılığını artırmakta ve problem davranışların yerini daha uyumlu tepkilerin almasına katkı

sağlamaktadır (Cooper vd., 2020). Bu yaklaşım, ceza ya da olumsuz pekiştirmeye kıyasla daha işlevsel ve uygulanabilir bir davranış yönetimi stratejisi sunmaktadır. Uygulama sürecinde temel ilke, bireyin istediği sonucu elde etmek amacıyla sergilediği uygun olmayan davranışlara tepki verilmemesi; bunun yerine, birey hedeflenen davranışı gerçekleştirdiğinde olumlu pekiştirmenin devreye sokulmasıdır. Bu süreçte birey, uygun olmayan davranışlarının sonuç üretmediğini deneyimleyerek bu davranışları terk etmekte ve olumlu pekiştireç elde edebilmek için istenen davranışları sergilemeye yönelmektedir (Flora, 2004). Skinner'ın edimsel koşullanma kuramı çerçevesinde açıkladığı olumsuz pekiştirme ise, bir davranışın hoşla gitmeyen ya da kaçındırıcı bir uyarının ortadan kaldırılması yoluyla güçlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tür uyarılar hem fiziksel hem de psikolojik rahatsızlık verebilecek nitelikte olabilir. Birey, mevcut bir caydırıcı uyarıyı durdurmak ya da ortaya çıkmasını önlemek amacıyla belirli davranışlar sergilediğinde, bu davranışlar olumsuz pekiştirme yoluyla güçlenmektedir. Bu süreç, genellikle çevredeki rahatsızlık verici bir unsurun ortadan kaldırılması şeklinde işlediği için, günlük yaşam bağlamında olumsuz pekiştirme örneklerinin belirlenmesi kolaylaşmaktadır (Flora, 2004). Olumsuz pekiştirmeye ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Plaja çıkmadan önce güneş yanığı riskini azaltmak amacıyla güneş kremi sürmek,
2. Oda arkadaşıyla çatışma yaşamamak için mutfak temizleme sorumluluğunu üstlenmek,
3. Pazartesi sabahı trafik sıkışıklığından kaçınmak ve derse geç kalmamak için evden daha erken ayrılmak.

Bu örnekler, caydırıcı uyarıların ortadan kaldırılması veya ortaya çıkmasının engellenmesi yoluyla davranışların nasıl güçlendiğini göstermektedir. Verilen örneklerde güneş yanığı riski, oda arkadaşıyla yaşanabilecek bir çatışma ve iş yerine gecikme durumu, olumsuz pekiştireç olarak değerlendirilmektedir. Olumsuz pekiştireçlerde, bireyin bu olumlu olmayacak sonuçlardan uzaklaşabilmek amacıyla çeşitli davranışları sergilediği caydırıcı uyarılar niteliğindedir. Bu tür istenmeyen sonuçların ortadan kaldırılmasını sağlayan kaçınma veya önleyici nitelikteki davranışlar, ilerleyen süreçlerde tekrar edilme olasılığı daha yüksek hale gelmektedir. Bu nedenle olumsuz pekiştirme, bireyin davranışını güçlendiren bir süreçtir. Günlük yaşamda sıkça karşılaşılan bir durum ise olumsuz pekiştirme ile cezanın birbirine karıştırılmasıdır. Oysa bu iki kavram işlevsel açıdan birbirinden farklıdır. Olumsuz pekiştirme, bir davranışın ardından bireyi rahatsız eden bir uyarının ortamdaki kaldırılması

yoluyla davranışı güçlendirirken; ceza, bir davranışın zayıflatılması amacıyla ortama yeni bir uyaran eklenmesi ya da mevcut bir uyarının ortamdaki çıkarılması yoluyla uygulanmaktadır (Ashford & LeCroy, 2009; Akt., Koçak, 2020). Bu duruma örnek olarak Kaan'ın yaşantısı verilebilir. Kaan'ın rutin olarak her cumartesi günü odasını temizlemesi gerekirken, bir önceki hafta bu sorumluluğunu yerine getirmeden arkadaşlarıyla dışarı çıkmıştır. Davranışının bir sonucu olarak babası, odasını temizlemesine ek olarak garajın temizliği, çimlerin biçilmesi ve bahçedeki otların ayıklanması gibi ek görevler vermiştir. Ortama davranışı azaltmayı amaçlayan ek yükümlülüklerin dahil edilmesi, bu durumu ceza sürecine örnek olarak göstermektedir.

Olumsuz pekiştirmenin, uygun davranışları güçlendirmede etkili bir yöntem olabileceği bilinmektedir. Ancak olumsuz pekiştirmenin etkili olabilmesi için pekiştirecin davranışın hemen ardından sunulması kritik önem taşır. Davranış ile pekiştireç arasında geçen sürenin artması, pekiştirmenin gücünü önemli ölçüde azaltmakta ve tepkinin zayıflamasına yol açmaktadır. Ayrıca, pekiştirecin gecikmeli verilmesi durumunda, ilk davranış ile pekiştirecin sunumu arasında ortaya çıkan ve istenmeyen diğer davranışların yanlışlıkla pekiştirilme olasılığı da bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim ortamlarında olumlu pekiştirmenin ön planda tutulması, olumsuz pekiştirmenin ise daha sınırlı ve dikkatli bir şekilde kullanılması önerilmektedir. Olumsuz pekiştirmenin hızlı sonuç verebildiği kabul edilmekle birlikte, bu yöntemin daha çok kısa süreli müdahalelerde tercih edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, kullanılan pekiştirecin türü kadar, pekiştirmenin hangi sıklıkla ve hangi aralıklarla uygulandığı da davranışın güçlenmesinde belirleyici bir role sahiptir (Sutton & Barto, 2018).

Günümüzde olumlu pekiştirmenin farklı bağlamlarda yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir. Çoğu birey, olumlu pekiştirmeyi günlük yaşamında uygulamasına rağmen bunun farkında olmayabilir. Örneğin ebeveynlerin çocuklarını ev işlerine katılmaları için motive ederken kullandıkları yöntemler, olumlu pekiştirmenin doğal bir örneğini oluşturmaktadır. Benzer şekilde öğretmenler, öğrencilerin ders etkinliklerine katılım sürelerini artırmak amacıyla olumlu pekiştirmeden yararlanabilmektedir. İş yerlerinde ise yöneticilerin çalışanların işe zamanında gelmelerini sağlamak veya üretkenliği artırmak için kullandıkları teşvik uygulamaları, olumlu pekiştirmenin kurum içi karşılıkları olarak değerlendirilebilir (Kızılkaya, 2021; Toper-Korkmaz, 2017).

2.2.3.7.1. Birincil Pekiştirenler

Öğrenme sürecine dayanmaksızın etkili olan ve organizmanın biyolojik gereksinimlerini karşılayan uyarılar *birincil pekiştiren* olarak tanımlanmaktadır. Yaşam için temel önem taşıyan bu pekiştirenler, fizyolojik ihtiyaçları karşılamaya yönelik olmaları nedeniyle hem insanlar hem de hayvanlar için doğallı olan bir güçlendirici etkiye sahiptir (Ashford & LeCroy, 2009). Eğitim ortamlarında özellikle erken çocukluk dönemindeki bireyler ile gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amacıyla birincil pekiştirenlerin sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir. Zihin yetersizliği olan bireylerle yürütölen öğretim uygulamalarında bu tür pekiştirenlerin etkili olduğu yönünde bulgular mevcuttur. Birincil pekiştirenlerin kullanımına ilişkin en önemli sınırlılık, *doyum* durumunun ortaya çıkmasıdır. Pekiştirenin yoğun ve sürekli sunulması, bireyin uyarıyı artık motive edici bulmamasına ve öğretim sürecinin etkililiğinin azalmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle, doyumun önlenmesi amacıyla pekiştirenlerin çeşitlendirilmesi, farklı türde uyarıların dönüşümlü biçimde kullanılması ve pekiştiren miktarının hedef davranışa uygun düzeyde dikkatle ayarlanması önerilmektedir. Ayrıca, gelişimsel olarak tipik seyir gösteren bireylerde yaş ilerledikçe birincil pekiştirenlerin etkisinin azaldığı, bu nedenle daha üst yaş gruplarında sosyal veya ikincil pekiştirenlerin daha işlevsel hale geldiğı belirtilmektedir (Flanagan vd., 2015; Kızılkaya, 2021).

Birincil pekiştirenlerin seçimi, bireyin gelişimsel özellikleri, gereksinimleri ve varsa engel türü ile düzeyi dikkate alınarak titizlikle yapılmalıdır. Kullanılacak pekiştirenin birey tarafından ne ölçüde tercih edildiğı ve uyarının *doyum* oluşturma olasılığı özellikle önem taşımaktadır. Aksi durumda, öğretim sürecinde kullanılan pekiştiren, hedef davranış artırarak yerine öğretimin etkisini azaltabilir veya sürecin kesintiye uğramasına neden olabilir. Örneğın, tok olan bir çocuğa beceri, kavram ya da davranış öğretimi sırasında şeker veya çikolata gibi yiyecek temelli bir pekiştiren sunmak beklenen güçlendirici etkiyi yaratmayacaktır. Bu bağlamda, birincil pekiştirenlerin planlı biçimde kullanılmaması, “doygunluk” ya da “yoksunluk” gibi durumların oluşmasına yol açabilmektedir. Bununla birlikte, birincil pekiştirenler biyolojik ihtiyaçlara karşılık geldiğinden, temelde pekiştiren olma özelliklerini tamamen kaybetmezler (Flora, 2004).

2.2.3.7.2. İkincil Pekiştirenler

İkincil pekiştirenler, birincil pekiştirenlerle eşleştirilerek zamanla güçlendirici niteliğı kazanmış uyarılar olarak tanımlanmaktadır. Bu tür pekiştirenler, sosyal açıdan uygun ve

uyumlu davranışların desteklenmesinde sıklıkla tercih edilmekle birlikte, davranışın anlamını azaltabileceği gerekçesiyle bazı eleştirilere konu olmaktadır. Bu eleştirilerin temelinde, bireyin davranışı yalnızca pekiştirece ulaşmak amacıyla gerçekleştirdiği ve davranışın kendi başına değer taşımadığına ilişkin görüş yer almaktadır. Kohn (1999), bir çocuk için “X davranışını eğer yaparsan senin için bir yıldızlı çıkartma hazırlayacağım” şeklinde bir söylem sunulduğunda, çocuğun bunu “X davranışı muhtemelen kendiliğinden yapmaya değer bir davranış değil, aksi hâlde bana bunu yapmak için ödül verilmezdi” şeklinde yorumlayabileceğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşıma göre, ödülün varlığı davranışın içsel değerini gölgeleyebilmektedir. Bununla birlikte, alternatif bir bakış açısı, ikincil pekiştireçlerin davranışı değersizleştirmek yerine davranışın önemini artırabileceğini savunmaktadır. Benzer bir durumda çocuk, “X davranışı muhtemelen önemli ve değerli olmalı, aksi takdirde yetişkinler beni buna yönlendirmek için çaba göstermezdi; dolayısıyla bu davranışı en iyi şekilde gerçekleştirmeliyim” şeklinde bir çıkarımda bulunabilir. Bu perspektiften değerlendirildiğinde, ikincil pekiştireçlerin uygun kullanımı, hedef davranışın birey tarafından daha anlamlı ve yapılabılır görülmesine katkı sağlayabilmektedir.

Bir ebeveynin belirli bir davranışı sergilemesi için çocuğa ödül sunması, o davranışın değerli ve önemli olduğuna ilişkin bir mesaj iletmektedir. Pekiştireçler kullanıldığında, sunuldukları davranışla eşleşerek koşullanır ve zamanla o davranışın sürdürülmesini destekleyen öğrenilmiş pekiştiricilere dönüşürler. Bu süreçte pekiştirilen davranış, pekiştireçle kurulan bu ilişki aracılığıyla ikincil bir ödül niteliği kazanmakta ve davranışın istendik hâle gelmesine kadar etkisini sürdürmektedir (Sutton & Barto, 2018). Bu çerçevede ikincil pekiştireçler, bireyin biyolojik gereksinimlerinin ötesinde yer alan; ancak elde edildiğinde motivasyon yaratan ve haz sağlayan uyaranlar olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında ikincil pekiştireçler genel olarak dört kategori altında ele alınmaktadır: sosyal pekiştireçler, nesnel pekiştireçler, etkinlik temelli pekiştireçler ve sembol pekiştireçler.

Sosyal pekiştireçler, bireylerin takdir edilme, kabul görme ve sevgi hissetme ihtiyaçlarına karşılık verdikleri için en sık kullanılan ve en pratik ikincil pekiştireç türleri arasında yer almaktadır. Sözel övgüler ve fiziksel yakınlık içeren davranışlar, sosyal pekiştirmenin temel biçimlerini oluşturmaktadır. Örneğin, “aferin”, “çok güzel”, “harika” veya “seninle gurur duyuyorum” gibi sözel geri bildirimler ile başını okşama, sarılma, alkışlama, çak yapma gibi fiziksel jestler, sosyal pekiştireç niteliği taşımaktadır. Bunun

yanında, çocuğun çalışma kâğıtlarına yıldız koyma, işaretleme ya da imza atma gibi sembolik takdir uygulamaları da sosyal pekiştirme kapsamında değerlendirilmektedir (Stangor, 2011).

Sosyal pekiştireçler, doğru bağlam ve uygun zaman diliminde kullanıldıklarında istenilen davranışların ortaya çıkmasını ve sürdürülmesini etkili biçimde destekleyen güçlendiriciler arasında yer almaktadır. Günlük yaşam becerilerinin öğretiminde sıklıkla başvurulmuş bu pekiştireç türü, özellikle çocuğun doğru bir davranışı gerçekleştirdiğine inandığı durumlarda işlevsel olmaktadır. Ancak sosyal pekiştireçlerin gereksiz, aşırı ya da sürekli biçimde kullanılması, zaman içerisinde etkilerinin zayıflamasına yol açabilmektedir. Bu nedenle, takdir edilme ve kabul görme beklentisinin uygun olduğu durumlarda, çocuk istenen davranışı sergilediğinde sosyal pekiştirme sağlanmalıdır. Uygulama sırasında ses tonu, yüz ifadesi ve beden dilinin doğal, samimi ve davranışla uyumlu olmasına özen gösterilmelidir. Aksi takdirde sosyal pekiştirmenin etkililiği azalabilir (Ashford & LeCroy, 2009).

Sosyal pekiştireçlerin etkili bir öğrenme aracı olarak işlev görebilmesi, bu pekiştireçlerin yalnızca hedeflenen davranışlara yönelik olarak dikkatli, seçici ve amaçlı biçimde uygulanmasına bağlıdır. Sosyal pekiştireçlerin rastlantısal ya da her davranışa yönelik olarak kullanılması, zamanla çocuğun bu uyarıcılara karşı duyarlılığını azaltmakta ve pekiştirmenin işlevini zayıflatmaktadır. Buna karşılık, sosyal pekiştireçlerin davranış zincirinin her bir alt biriminde sistematik biçimde kullanılması, öğrenmeyi destekleyen güçlü bir yapı oluşturmaktadır. Örneğin, ayakkabı bağlama becerisinin öğretiminde çocuğun ayağını ayakkabıya yerleştirmesi üzerine verilen “Bravo”, bağcıkları eline aldığı anda sunulan “Harika gidiyorsun, devam et” gibi sözel geri bildirimler, davranışın kademeli olarak şekillendirilmesine katkı sağlar. Pekiştireç seçiminde çocuğun bireysel özelliklerinin, gelişimsel gereksinimlerinin ve motivasyon kaynaklarının dikkate alınması kritik bir gerekliliktir. Bazı çocuklar sözel övgüyü güçlü bir pekiştireç olarak deneyimlerken, bazıları fiziksel temas ya da jest gibi farklı sosyal pekiştirme türlerine daha duyarlı olabilmektedir (Flora, 2004). Nitelikli pekiştirme uygulamalarının önemini ortaya koyan çalışmalardan birinde, Kırcaali-İftar (2004) annelerin çocuklarının uygun davranışlarını artırmak amacıyla çoğunlukla sözel övgüye başvurduklarını ve çocukların bu tür sosyal pekiştireçlere olumlu tepkiler verdiğini bildirmiştir. Bulgular, sözel övgünün ebeveynler tarafından birincil pekiştirme aracı olarak yaygın biçimde tercih edildiğini göstermektedir (Kızılkaya, 2021).

Sosyal pekiştirenlerin her durumda yeterli olmadığı durumlarda, davranış değişikliğini desteklemek amacıyla nesnel pekiştirenler başvurulmaktadır. Nesnel pekiştirenler, bireyin ilgisini çekebilecek ve elde etmekten haz duyacağı çeşitli materyalleri kapsamaktadır. Para, kıyafet, boya kitabı, oyuncak ya da birey için motivasyon değeri taşıyan diğer nesneler, bu tür pekiştirenler örnek olarak gösterilebilir. Hem ocuklar hem de yetişkinlerle yrtlen ğretim süreçlerinde etkili biçimde kullanılabilen bu pekiştirenlerin işlevselliği, büyük lde bireyin ihtiyaçları ve tercihleriyle uyumlu olmasına bağlıdır. Bu nedenle, uygun şekilde seçilmeyen nesnel pekiştirenlerin hedef davranışı güçlendirmede yetersiz kalabileceği belirtilmektedir (Sutton & Barto, 2018).

Sabit oranlı pekiştirme tarifeleri, nesnel pekiştirenlerin etkililiğini artıran önemli bir düzenleme biçimi olarak değerlendirilmektedir. Bu tarife türünde, belirlenen sayıda tepki sonrasında pekiştiren sunulmakta ve bu durum hedef davranışın yüksek hızda ve süreklilikle gerçekleşmesini desteklemektedir. Nitekim Flora'nın (2004) belirttiği üzere, sabit oranlı pekiştirme kapsamında pekiştirilen bir kobay, pekiştiren ulaşıncaya kadar davranışı hızlı bir şekilde sürdürmekte, pekiştiren sonrasında kısa bir duraklama yaşasa da ardından yeniden aynı tepki döngüsüne dönmektedir. Benzer biçimde, ürettiği her 25 çorap için belirli bir ödül alan bir işçinin de, pekiştiren dağılımına paralel olarak üretim döngüsünde kısa molalar verdiği ve davranış örüntüsünü aynı biçimde tekrar ettiği grlmektedir. Bu rnekler, sabit oranlı tarifelerde davranış döngüsünün pekiştiren planının yapısıyla tutarlı biçimde şekillendiğini göstermektedir (Flora, 2004).

Etkinlik pekiştirenleri, bireyin keyif aldığı ya da ilgi duyduğu faaliyetlerin ödül niteliğinde kullanılmasıyla oluşturulan pekiştirme türlerini ifade etmektedir. Bu tür pekiştirenler özellikle hafıf düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan çocukların motivasyonunu artırmada etkili olmakta ve bu nedenle beceri ğretimi ile davranış değişikliği süreçlerinde sıkça tercih edilmektedir. Örneğin top oynamak, parka gitmek, dışarıda vakit geçirmek, arkadaşlarla oyun oynamak, oyun hamuruyla etkinlik yapmak veya bilgisayar oyunu oynamak gibi faaliyetler, yaygın biçimde kullanılan etkinlik pekiştirenleri arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, etkinlik pekiştirenlerinin etkililiği çocuğun bireysel ilgi alanlarına bağlı olarak değişiklik gösterebilmekte; bir ocuk için güçlü bir motivasyon kaynağı olan bir etkinliğin, bir diğerisi üzerinde aynı etkiyi yaratmayabileceği veya olumsuz bir tepkiye yol açabileceği belirtilmektedir (Kohn, 1999).

Sembolik pekiştireçler, doğrudan bir değeri bulunmayan ancak belirli bir sayıya ulaşıldığında başka bir pekiştireçle değiştirilebildiği için motivasyon sağlayan uyarılar olarak tanımlanmaktadır. Sistemli ve tutarlı biçimde uygulandığında bu tür pekiştireçlerin bireyin güdülenmesini artırdığı bilinmektedir. Uygulamada; çıkartmalar, etiketler, yıldızlar, sayılar, kuponlar ve jetonlar gibi semboller yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu yöntemde, her uygun davranışın ardından bireye bir sembol verilmekte; örneğin, beş sembol biriktirildiğinde bireyin tercih ettiği bir yiyecek veya etkinlik gibi daha güçlü bir pekiştirece erişmesi sağlanmaktadır. Okuma-yazma becerisine sahip çocuklarda puanlama sistemleri kullanılabilirken, okuma-yazma bilmeyen çocuklar için marka, jeton veya kart toplama gibi görsel semboller daha işlevsel olabilmektedir. Her iki durumda da çocuğun pekiştirme sisteminin işleyişi hakkında açık ve anlaşılır biçimde bilgilendirilmesi kritik öneme sahiptir (Flora, 2004).

2.2.3.7.3. Pekiştirme Tarifeleri

Pekiştirmenin etkili olabilmesi için öncelikle uygun pekiştirecin belirlenmesi ve bu pekiştirecin doğru pekiştirme tarifesiyle uygulanması gerekmektedir. Uygulanan pekiştirme tarifesi, hedef davranışın öğrenilme hızını ve kalıcılığını doğrudan etkileyen temel değişkenlerden biridir. Pekiştirme tarifeleri genel olarak iki ana kategori altında sınıflandırılmaktadır: sürekli pekiştirme ve aralıklı pekiştirme. Sürekli pekiştirme tarifesinde, hedef davranışın her gerçekleşmesinin ardından pekiştireç sunulurken; aralıklı pekiştirme tarifesinde pekiştireç, davranışın her ortaya çıkışında değil, belirli aralıklarla ya da belirli oranlarda verilmektedir. Bu iki tarife türü, davranış edinim süreçlerinde farklı işlevler üstlenmekte ve davranışın sürdürülmesinde farklı sonuçlar doğurabilmektedir (Ho vd., 2015).

Sürekli pekiştirme tarifesinde, pekiştireç her istendik davranışın ardından anında sunulur. Bu tarife, davranış değişikliğinin hızlı biçimde gerçekleşmesini sağlamak ve kısa sürede etkili sonuçlar üretmektedir. Bununla birlikte, davranış pekiştirilmediğinde hızlı biçimde sönme eğilimi göstermekte; ayrıca pekiştirecin her davranış sonrası verilmesi hem uygulayıcı hem de birey açısından zamanla doyuma ve bıkkınlığa yol açabilmektedir. Pekiştirecin her tepki sonrasında sunulmasının her durumda mümkün olmaması, sürekli pekiştirmenin sınırlılıkları arasında yer almaktadır (Stangor, 2011). Günlük yaşamda pekiştiricilerin çoğu, sürekli değil; değişken oranlı ya da değişken aralıklı biçimlerde sunulmaktadır. Aralıklı pekiştirme tarifelerinde, davranışın her gerçekleşmesinin ardından pekiştireç verilmediği için davranış edinimi sürekli pekiştirmeye kıyasla daha yavaş olmakla

birlikte, öğrenilen davranış sönmeyle karşı daha dirençli hale gelmektedir. Birey, pekiştiricinin hangi davranıştan sonra geleceğini kestiremediğinden davranışı sürdürmeye daha istekli olmakta ve bu durum davranışın kalıcılığını artırmaktadır. Sürekli pekiştirme kısa vadede etkili sonuçlar üretse de uzun süreli kullanımda pekiştirecin etkisine karşı duyarsızlaşma ortaya çıkabilmekte ve olumlu davranışlarda sönme gözlemlenmektedir. Bu nedenle, olumlu davranışların uzun vadeli olarak sürdürülmesinde, sürekli pekiştirmenin ilerleyen aşamalarda aralıklı pekiştirme tarifeleriyle desteklenmesi önerilmektedir.

Aralıklı pekiştirme tarifeleri, dört temel kategori altında incelenmektedir: sabit oranlı, değişken oranlı, sabit aralıklı ve değişken aralıklı tarifeler. Sayıyla ifade edilen ve belirli bir tepki miktarına bağlı olarak pekiştirmenin gerçekleştirildiği durumlarda oranlı pekiştirme tarifeleri kullanılmaktadır. Oranlı tarifelerde pekiştireç, belirli sayıda uygun davranışın ardından sunulur. Pekiştirecin, önceden belirlenmiş sabit bir tepki sayısından sonra verilmesi durumunda tercih edilen sabit oranlı pekiştirme (FR) tarifesinin kullanımıdır. Örnek olarak, her defasında uygun yapılan dört tepkinin ardından pekiştirecin sunulması bu tarifeyle örnek teşkil etmektedir. Bununla birlikte, davranışın kalıcılığını artırmak amacıyla zaman içerisinde belirlenen oranların kademeli olarak yükseltilmesi önerilmektedir. Pekiştirmenin her seferinde aynı sayıda davranıştan sonra değil, belirlenen ortalama bir tepki sayısının ardından sunulduğu durumlarda ise değişken oranlı pekiştirme (VR) tarifesi kullanılmaktadır. Değişken oranlı tarifeyle, belirli bir ortalama oran tanımlanmakta ve pekiştireç, bu ortalamaı sağlayacak şekilde her uygulamada farklı bir tepki sayısından sonra verilmektedir. Örneğin ortalama beş tepkinin ardından pekiştirmenin yapılması hedeflenen bir durumda, pekiştireç sırasıyla dört, altı, üç ve yedi tepkinin ardından sunulabilir. Böylece toplam yirmi tepki dört kez pekiştirilmiş olur ve ortalama beş tepki başına bir pekiştirme sağlanmış olur. Sabit oranlı tarifeden farklı olarak, birey pekiştiricinin tam olarak kaçınıcı tepkinin ardından geleceğini öngöremediği için davranış daha yüksek bir hız ve süreklilikle sürdürme eğilimindedir (Gongola & Daddario, 2010).

Aralıklı pekiştirme tarifelerinde pekiştiricinin sunulması, tepki sayısından bağımsız olarak zamanın geçişine bağlıdır. Bu tür tarifelerde, belirli bir sürenin dolmasının ardından uygun davranış ortaya çıktığında pekiştirme gerçekleştirilir. Bu nedenle aralığa dayalı pekiştirme tarifeleri, süreklilik gerektiren davranışların desteklenmesinde sıklıkla tercih edilir. Zaman temelli bu düzenlemeler iki biçimde uygulanmaktadır: sabit aralıklı (FI) ve değişken aralıklı (VI) tarifeler. Sabit aralıklı tarifeyle pekiştirme, her seferinde aynı süre geçtikten sonra

gelen ilk uygun davranışa bağlı olarak sunulurken; değişken aralıklı tarifede ise aralıklar her uygulamada değişmekte, ancak belirlenen bir ortalama süre etrafında düzenlenmektedir. Böylelikle zamanın geçişine bağlı pekiştirme, davranışın sürekliliğini artırmada işlevsel bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

Sabit aralıklı pekiştirme tarifiesi, bir davranışın yalnızca önceden belirlenmiş bir sürenin geçmesinin ardından ortaya çıktığında pekiştirildiği bir düzenlemeyi ifade eder. Bu tarife türünde davranış, aralığın sonuna yaklaşıldığında artış gösterirken, pekiştirecin sunulmasının hemen ardından tepki oranında belirgin bir düşüş gözlenebilir. Edimsel koşullanma bağlamında, pekiştirme ve ceza davranışların gelecekteki olasılığını değiştirmede temel süreçlerdir. Arzu edilen sonuçları takip eden davranışlar güçlenirken, olumsuz sonuçlarla karşılaşan davranışların görülme olasılığı azalır. Bu süreçlere ek olarak, pekiştirmenin sunulma sıklığı ve zamanlaması da davranışın kalıcılığını ve hızını önemli ölçüde etkilemektedir. Sabit aralıklı tarifeler, pekiştiricinin ne sıklıkla sağlanacağını belirleyen yapılar olarak bu açıdan kritik bir role sahiptir. Örneğin, bir güvercine anahtara gagalama davranışını öğretmek amacıyla sabit aralıklı otuz saniyelik bir tarife kullanıldığında, kuş her otuz saniyelik süre tamamlandıktan sonra gerçekleştirdiği ilk gagalama davranışı için pekiştireç alır. Bu süreçte güvercin aralık boyunca gagalama davranışını sürdürebilse de pekiştirme yalnızca sürenin dolmasından sonraki ilk tepkiden sonra gerçekleşmektedir (Roane, 2008).

Sabit aralıklı pekiştirme tarifiesi, pekiştirecin hedef davranışın her gerçekleşmesinden sonra değil, önceden belirlenmiş sürenin tamamlanmasının ardından sunulmasına dayanan bir pekiştirme düzenlemesidir. Bu tarifede, örneğin on beş dakikalık bir sabit aralık belirlenmişse, çocuk istenen davranışı aralığın onuncu dakikasında sergilese dahi pekiştireç ancak on beşinci dakikanın sonunda davranış yeniden ortaya çıktığında verilir. Benzer şekilde, yemek masası hazırlama becerisinin öğretiminde on dakikalık bir sabit aralığın kullanılması durumunda çocuk her on dakikada bir gözlemlenir; yalnızca aralığın sonunda hedef davranış sergileniyorsa pekiştirme sağlanır. Bu süreçte bireyin pekiştirecin sunulacağı zamanı öngörebilmesi nedeniyle davranış hızında yavaşlama veya aralığın sonuna doğru artış gibi değişikliklerin gözlenebileceği belirtilmektedir (Stangor, 2011). Sabit aralıklı tarifelerin yanlış yorumlanabildiği durumlar bulunmaktadır. Yaygın bir yanlış, pekiştirecin aralık sonunda otomatik olarak verileceği yönündedir; oysa pekiştirme yalnızca zaman aralığı dolduktan sonra hedef davranışın ortaya çıkması halinde uygulanır. Bu nedenle, iki dakikalık

bir sabit aralıkta çocuğun yalnızca aralık tamamlandığında masasında uygun şekilde oturması durumunda pekiştireç sunulur. Bu pekiştirme düzeni hem doğal akış içinde kendiliğinden ortaya çıkabilmekte hem de öğretim süreçlerinde yapay olarak oluşturulmuş ödül sistemleriyle yapılandırılabilir (Killeen vd., 2009). Dolayısıyla sabit aralıklı tarifeler, özellikle davranışın belirli bir düzende sürdürülmesinin hedeflendiği öğretim programlarında etkili bir uygulama aracı olarak değerlendirilmektedir.

Sabit aralıklı pekiştirme tarifesini diğer pekiştirme türlerinden ayıran birtakım özgün özellikler bulunmaktadır. Bu özelliklerin bir kısmı uygulama açısından avantaj olarak değerlendirilirken, bazıları ise sınırlılık olarak kabul edilmektedir. Özellikle *pekiştireç sonrası duraklama* (post-reinforcement pause) ve aralığın sonuna yaklaşıldıkça *tepki sıklığının artması*, sabit aralıklı tarifeyi karakterize eden iki temel örüntüdür. Bu tarifiedeki en belirgin güçlük, davranışın çoğunlukla pekiştirecin sunulmasına yakın zamanlarda ortaya çıkma eğiliminde olmasıdır. Örneğin, haftalık bir sınavın her cuma günü yapılacağını bilen bir öğrencinin çalışmayı çoğunlukla perşembe gecesi yoğunlaştırması ya da pazar günü harçlık alabilmek için odasını temizlemek zorunda olduğunu bilen bir çocuğun temizliği genellikle cumartesi gecesine bırakması bu örüntüye tipik birer örnektir. Sabit aralıklı pekiştirme çizelgelerinde tepki oranı oldukça öngörülebilirdir: Aralığın ilerleyen dönemlerinde tepki sıklığı artarken, pekiştirme sağlandıktan hemen sonra belirgin bir düşüş görülür. Bu yönüyle haftalık maaş uygulaması, sabit aralıklı pekiştirme düzenine uygun bir örnek teşkil etmektedir; çalışanlar maaş gününe yaklaştıkça üretkenliklerini artırabilmekte, ancak maaşın hemen ardından bu performans düzeyinde düşüş meydana gelebilmektedir (DeRusso vd., 2010). Bu nedenle sabit aralıklı tarifeler, davranışın zamana bağlı olarak değişim gösterdiği ve özellikle zaman yakınlığına duyarlılık içeren öğrenme durumlarında dikkatle yapılandırılmalıdır.

Değişken aralıklı pekiştirme tarifesini, hedef davranışın ne zaman pekiştirileceğinin öngörülemediği bir zamanlama düzenine dayanmaktadır. Bu tarife, sabit aralıklı pekiştirmeden farklı olarak, pekiştirecin davranıştan sonra yalnızca belirli olmayan ve değişkenlik gösteren sürelerin geçmesiyle sunulmasını içerir. Zaman aralıklarının tahmin edilemez olması nedeniyle değişken aralıklı pekiştirme, genellikle yavaş fakat oldukça istikrarlı bir tepki örüntüsü üretmektedir. Kavramsal açıdan değerlendirildiğinde, tarifiedeki *değişken* niteliği, pekiştirecin teslim edilme süresinin her uygulamada farklılık gösterebileceğini; *aralıklı* niteliği ise pekiştirmenin davranış sayısından ziyade geçen süreye

bağlı olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla değişken aralıklı bir çizelgede, pekiştirecin tam olarak ne zaman sunulacağı birey tarafından öngörülemez ve bu belirsizlik davranışın sürekliliğini destekleyen bir işlev görür. Bu özellikleriyle değişken aralıklı pekiştirme, davranışın zamana bağlı olarak düzenli biçimde sürdürülmesinin amaçlandığı durumlarda etkili bir pekiştirme stratejisi olarak görülmektedir (Roane, 2008; Skinner, 1963).

Değişken aralıklı pekiştirme tarifiesi, hedef davranışın belirli olmayan ve ortalama bir süre etrafında değişkenlik gösteren zaman aralıklarından sonra pekiştirilmesine dayalı bir uygulamadır. Örneğin, göz teması kurma becerisinin öğretiminde ortalama beş saniyelik bir değişken aralık belirlenmesi durumunda, çocuğun kimi zaman üç saniye, kimi zaman ise yedi saniye sonra pekiştireç alması mümkündür. Bu durumun en önemli etkisi, pekiştirecin zamanlamasının öngörülemez olmasıdır. Zamanlama tahmin edilemediğinden, birey davranışı sürekli ve istikrarlı biçimde sürdürmekte; bu da değişken aralıklı tarifeyi yok olmaya karşı oldukça dayanıklı hâle getirmektedir (Pierce & Cheney, 2017). Bu tarife türünde pekiştireç sunulduktan sonra davranışta yalnızca kısa süreli bir duraklama gözlenmektedir. Gündelik yaşamdaki bazı davranış örüntüleri de bu pekiştirme biçimine benzetilebilir. Örneğin bireylerin gün içinde e-postalarını düzensiz ancak sık aralıklarla kontrol etmeleri, mesajın ne zaman geleceğine ilişkin belirsizliğin bir pekiştireç işlevi görmesinden kaynaklanmaktadır. Benzer biçimde, bir yöneticinin çalışanının ofisine gün içinde öngörülemeyen zamanlarda uğraması da değişken aralıklı tarifeye karşılık gelmektedir. Bu belirsizlik, çalışanın gün boyunca üretken kalma olasılığını artırmakta; denetim gerçekleştikten sonra ise kısa bir mola verildikten sonra davranışın önceki hızında sürdüğü gözlenmektedir (Pierce & Cheney, 2017). Değişken aralıklı pekiştirmenin sabit aralıklı tarifeden temel farkı, zaman aralıklarının değişkenlik göstermesi olmakla birlikte ortalama bir süre etrafında düzenlenmesidir. Bu nedenle birey pekiştirecin tam olarak ne zaman geleceğini öngöremediğinden davranışı kesintiye uğratmadan sürdürmeye eğilimlidir. Bu özellikleri nedeniyle değişken aralıklı tarifelerin davranışın sürekliliğini sağlamada sabit aralıklı tarifelere kıyasla daha etkili olabileceği belirtilmektedir (Killeen vd., 2009).

Sabit oranlı pekiştirme tarifiesi, hedef davranışın belirlenen sabit sayıda gerçekleşmesinin ardından pekiştirilmesine dayanan bir düzenleme biçimidir. Bu tarifede, bireyin belirli sayıda uygun tepkiyi sergilemesinden sonra pekiştireç sunulur ve bu özellik, yüksek ve düzenli bir tepki oranı ortaya çıkarmaktadır. “Sabit oran” kavramı, pekiştirmenin değişmeyen bir davranış sayısı üzerinden yürütüldüğünü ifade etmektedir. Örneğin, sabit oran

5 (FR-5) tarifesinde birey, beş olumlu davranıştan sonra pekiştireç elde etmektedir. Bu nedenle pekiştireç sunulana kadar davranış hızlı ve sürekli bir şekilde devam eder (Pierce & Cheney, 2017). Sabit oranlı tarifeler özellikle yeni davranışların öğretiminde etkilidir çünkü bireyin pekiştirece ulaşmak için belirli sayıda davranış üretmesi, davranışın hızla edinilmesini desteklemektedir. Bununla birlikte, pekiştireç verildikten sonra kısa süreli bir duraksama meydana geldiği bilinmektedir; ancak bu duraklama kısa sürmekte ve birey hızla aynı davranış örüntüsüne geri dönmektedir. Bu özelliği, sabit oranlı tarifeyi yoğun ve sürdürülebilir davranış tepkileri gerektiren öğretim süreçlerinde işlevsel kılmaktadır. Öte yandan, sabit oranlı tarifelerin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Yüksek tepki oranı bir avantaj olmakla birlikte, bu hız bireyde fiziksel veya zihinsel tükenmişliğe neden olabilir. Ayrıca, sık pekiştirme sunulan uygulamalarda doyumun ortaya çıkması ve pekiştirecin etkisinin azalması olasıdır. Bu nedenle sabit oranlı pekiştirme tarifesinin uzun süreli kullanımında dikkatli planlama yapılması önerilmektedir (Pierce & Cheney, 2017).

Sabit oranlı pekiştirme tarifesi, üretim ortamları ve eğitim süreçleri gibi farklı uygulama alanlarında sıkça gözlemlenebilen bir pekiştirme düzenlemesidir. Bu tarifenin tipik bir örneği, üretim hattında çalışan işçilerin belirli sayıda ürün tamamladıktan sonra ücret almalarıdır. Örneğin, bir gömlek fabrikasında çalışan bireylerin her on gömlek üretimi sonrası ödeme almaları, yüksek üretim hızını teşvik eden klasik bir sabit oranlı pekiştirme örüntüsüdür. Ancak bu düzenleme, uzun vadede çalışanlarda tükenmişliğe veya iş kalitesinde düşüşe neden olabilmektedir (Pierce & Cheney, 2017). Benzer şekilde, çocuklara eğitim ortamlarında belirli sayıda başarı gösterdiklerinde pekiştireç sunulması da sabit oranlı tarifeye örnek teşkil etmektedir. Örneğin, öğrencinin beş ödevinde “A” notu aldıktan sonra yeni bir oyuncakla ödüllendirilmesi, davranışın tekrar edilme olasılığını artıran bir pekiştirme uygulamasıdır. Bu tür düzenlemeler, hedef davranışların hızlı biçimde edinilmesine katkı sağlamakla birlikte, pekiştirme sıklığı ile davranışın sürdürülebilirliği arasındaki ilişkinin dikkatle gözetilmesini gerektirir. Sabit oranlı pekiştirme tarifesinde, pekiştireç belirlenen sabit tepki sayısının ardından sunulmaktadır. Örneğin beş doğru cevaptan sonra verilen pekiştireç, sabit oranlı (FR-5) bir düzenlemeye karşılık gelmektedir. Bununla birlikte, davranışın kalıcı hale gelebilmesi için zaman içinde oran değerinin sistematik biçimde artırılması önerilmektedir. Böylece birey, pekiştirece ulaşmak için giderek daha yüksek düzeyde çaba sergilemekte ve uzun vadeli davranış değişimi desteklenmektedir (Pierce & Cheney, 2017).

Değişken oranlı pekiştirme tarifesı, hedef davranışın artırılmasında etkili olduğu bilinen ve pekiştirecin öngörülemeyen sayıda tepkiden sonra sunulduğu bir pekiştirme düzenidir. Bu tarife, pekiştirmenin hangi tepki sonrasında gerçekleşeceğinin belirsiz olması nedeniyle, bireylerde yüksek ve süreklilik gösteren bir davranış oranı oluşturur. Araştırmalar, pekiştirme tarifelerinin öğrenme sürecinin hızı kadar davranışın kalıcılığı üzerinde de belirleyici olduğunu göstermektedir (Flora, 2004; Sutton & Barto, 2018). Bu pekiştirme türünde belirli bir ortalama oran esas alınmakta ve pekiştireç, bu ortalamayı karşılayan fakat her denemede değişiklik gösteren davranış sayılarından sonra verilmektedir. Örneğin ortalama beş tepki üzerinden planlanan bir değişken oranlı tarifiede, pekiştirme sırasıyla dört, altı, üç ve yedi tepkiden sonra gerçekleşebilir. Böylece toplamda yirmi davranışın dördü pekiştirilmiş olur ve ortalama yine beş tepkide bir pekiştirme sağlanmış olur. Ancak sabit bir dizilim söz konusu olmadığından, birey pekiştirecin hangi davranıştan sonra geleceğini tam olarak öngöremez. Bu belirsizlik, davranışın sürekliliğini ve direncini artıran temel unsurlardan biridir (Gongola & Daddario, 2010). Değişken oranlı pekiştirme tarifesinin bu yapısal özellikleri, davranışın sönmeye karşı oldukça dayanıklı olmasını sağlamakta ve özellikle yüksek tekrarlılık gerektiren davranışların öğretiminde önemli bir avantaj sunmaktadır.

Değişken oranlı pekiştirme tarifesı, davranışların artırılmasında oldukça etkili olduğu bilinen ve literatürde üç temel özelliği ile tanımlanan bir pekiştirme düzenidir. Bu özellikler, yüksek ve istikrarlı bir tepki oranı üretmesi, pekiştirme sonrası yalnızca kısa süreli bir duraklamanın görülmesi ve pekiştirecin öngörülemeyen sayıda tepki sonrasında sunulmasıdır. Tarifiede yer alan “değişken” kavramı, pekiştirmenin her denemede farklı sayıda davranıştan sonra gerçekleştiğini, “oran” kavramı ise pekiştirmenin belirli bir tepki sayısına bağlı olduğunu ifade eder. Değişken oranlı tarifeler sabit oranlı tarifelerle karşılaştırıldığında, temel farklılık pekiştirmenin öngörülebilirliği ile ilgilidir. Sabit oranlı tarifelerde pekiştireç, önceden belirlenmiş sabit bir tepki sayısı (örneğin her beş davranış) sonrasında sunulurken, değişken oranlı tarifelerde aynı ortalama korunmakla birlikte her pekiştirme döngüsünde tepki sayısı değişkenlik gösterir. Örneğin ortalama beş tepki üzerinden yapılandırılan bir değişken oranlı tarifiede pekiştirme, üç, yedi, beş veya başka bir tepki sayısından sonra gerçekleşebilir. Böylece uzun vadede ortalama beş tepki korunurken, birey pekiştirecin tam olarak hangi tepki sonrasında geleceğini öngöremez (Van Camp vd., 2000). Bu öngörülemezlik, değişken oranlı tarifelerin yüksek ve sürekli tepki üretmesinin temel nedenlerinden biridir. Birey, pekiştirmenin tam zamanını veya sıklığını kestiremediği için davranışı kararlı bir hızda sürdürme eğilimindedir. Bu yönüyle değişken oranlı tarifeler, sabit oranlı tarifelere göre

sönmeye karşı daha dirençli davranış örüntüleri oluşturur. Günlük yaşamda değişken oranlı pekiştirmeye ilişkin en bilinen örneklerden biri satış veya performans temelli ödül sistemleridir. Özellikle çağrı merkezlerinde çalışanlara rastgele zamanlarda sunulan satış ödülleri, çalışanların kaç başarılı aramadan sonra ödül alacaklarını bilmemelerine rağmen daha fazla arama yapma motivasyonlarını artırmaktadır. Bu uygulama, değişken oranlı pekiştirme tarifesinin doğal bir yansıması olarak değerlendirilmektedir (Koçak & Sarı, 2021; Kızılkaya, 2021).

Pekiştirme tarifeleri genel olarak oranlı ve aralıklı olmak üzere iki temel başlık altında sınıflandırılmakta; ancak bu iki tarife türü zaman zaman birbirleriyle karıştırılabilmektedir. Bu karışıklığın temel nedeni, her iki tarife türünün de belirli bir düzende pekiştirme sunmasıdır. Oysa aralarındaki temel ayrım, oranlı tarifelerde pekiştirmenin davranışın sayısına bağlı olarak, aralıklı tarifelerde ise belirli bir zaman aralığının geçmesine bağlı olarak gerçekleşmesidir. Sabit oranlı pekiştirme tarifesini, bireyin pekiştireç almadan önce sergilemesi gereken belirli sayıdaki doğru davranışı esas alırken; sabit aralıklı pekiştirme tarifesini, hedef davranışın ödüllendirilmesinden önce belirlenen sürenin tamamlanmasını temel alır. Değişken tarifelerde de benzer bir ayrım söz konusudur. Değişken oranlı pekiştirme tarifesinde pekiştireç, önceden belirlenen ortalama tepki sayısına ulaşıldığında ancak her uygulamada farklılaşan bir davranış düzeyinden sonra sunulurken; değişken aralıklı tarife pekiştirme, davranışın sıklığından bağımsız olarak değişkenlik gösteren zaman aralıklarının tamamlanmasına bağlıdır. Bu bağlamda oranlı tarifeler davranışın gerçekleşme sayısına odaklanırken, aralıklı tarifeler zamanın geçişine dayalı bir pekiştirme düzeni ortaya koymaktadır. İlgili tarife türleri ve uygulama örnekleri Tablo 2.1’de sistematik bir biçimde özetlenmiştir (Flora, 2004; Pierce & Cheney, 2017; Stangor, 2011).

2.2.3.7.4. Olumlu ve Olumsuz Pekiştirmeler

Olumlu pekiştireçler, bir davranışın ardından ortama eklenen ve birey için işlevsel bir değer taşıyarak söz konusu davranışın tekrar ortaya çıkma olasılığını artıran uyaranlar olarak açıklanmaktadır (Akpan, 2020). Davranışın ardından birey için işlevsel ve güdüleyici bir uyarıcının eklenmesi, söz konusu davranışın gelecekte tekrar etme olasılığını güçlendirmektedir. Örneğin, deneysel çalışmalarda bir farenin manivelaya her bastığında yiyeceğe erişim sağlaması durumunda, yiyecek uyarını farenin tepkisini artıran bir olumlu pekiştireç işlevi görmektedir (Kızılkaya, 2021; Williams, 2019). Bu çerçevede olumlu

pekiştireçler hem hayvan hem de insan davranışını şekillendirmede etkili bir öğrenme bileşeni olarak değerlendirilmektedir.

Olumsuz pekiştireçler, ortamdan uzaklaştırıldıklarında belirli bir davranışın ortaya çıkma olasılığını artıran ve birey açısından rahatsızlık verici nitelikteki uyaranlar olarak tanımlanmaktadır (Cherry, 2016; Williams, 2019). Bu süreçte, davranışın ardından birey için hoş olmayan bir durumun ortadan kaldırılması, davranışın gelecekte yinelenmesine hizmet eden temel mekanizmadır. Olumsuz pekiştirmenin bu işlevi, ceza uygulamasından önemli ölçüde ayrılmaktadır. Zira olumsuz pekiştirme, olumsuz bir uyarının ortamdan çıkarılmasına dayanırken, ceza ise istenmeyen bir uyarının ortama eklenmesi veya mevcut bir uyarının geri çekilmesi yoluyla davranışın zayıflatılmasını amaçlar (Williams, 2019). Bu bağlamda, olumlu ve olumsuz pekiştirmeler davranışın tekrar etme olasılığını artırırken, cezanın ise yalnızca uygulandığı bağlamda davranışın görülme sıklığını azaltmaya yönelik etkilerinin bulunduğu belirtilmektedir (Akpan, 2020; Clark, 2018; Senemoğlu, 2007).

2.2.3.7.5. Problem Davranışlarla İlgili Durumlar

Problem davranışlarla baş etme sürecinde uygulanan yöntem ve tekniklerle ilgili çeşitli durumlar bulunmaktadır. Bu durumlara ilişkin detaylı açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Ceza, organizmaya hoşlanmadığı bir uyarının sunulması (birinci tür ceza) ya da tercih ettiği bir uyarının geri çekilmesi (ikinci tür ceza) yoluyla davranışın bastırılmasını amaçlayan bir uygulamadır. Ceza, uygulandığı sürece istenmeyen davranışın görülme sıklığını azaltabilse de, davranışın altında yatan öğrenilmiş alışkanlıkları ortadan kaldırmadığı için cezanın etkisi sona erdiğinde söz konusu davranışın yeniden ortaya çıkma olasılığı yüksektir (Akpan, 2020; Cherry, 2016; Clark, 2018; Senemoğlu, 2007; Williams, 2019). Bu nedenle alan yazında uzmanlar, kalıcı davranış değişikliğinin ceza ile değil, uygun pekiştirme süreçleriyle sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, pekiştirmenin etkili olabilmesi için bireye uygun ödülün belirlenmesi ve uygulamanın tutarlı biçimde sürdürülmesi gereklidir; aksi halde ödüllendirme, davranış değişikliği üzerinde beklenen etkiyi oluşturmaz (Küçük-Biçer vd., 2017). Ceza uygulamalarının çeşitli olumsuz yan etkiler oluşturabileceği de belirtilmektedir (Vuran & Gül, 2007). Bu yan etkiler, cezanın davranış üzerinde kısa vadeli baskılayıcı etkisine karşın, bireyin duygusal ve sosyal gelişimi açısından istenmeyen sonuçlar doğurabilmektedir (Maskey vd., 2013).

1. Ceza uygulaması veren kişiye yönelik pekiştirme etkisi yapabilir.
2. Ceza uygulaması uygun görülen davranış için bir ipucu niteliği taşımaz.
3. Güçlü olan kişinin haklılığını ön plana çıkarır.
4. Problem davranış sergileyen olan bireylerle olumlu iletişimi engeller.

Sönme, bir davranışın ardından sunulan pekiştirmenin sistematik biçimde ortadan kaldırılması sonucunda, söz konusu davranışın zaman içerisinde pekiştirme öncesindeki düzeyine geri dönmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Sönme süreci, davranışın anlık ve doğrudan bir azalış göstermesiyle değil, belirli bir geçiş dönemi ile karakterizedir. Bu süreçte, “sönme patlaması” olarak adlandırılan ve pekiştiricinin ortadan kaldırılmasını takip eden kısa süreli bir davranış artışı gözlenebilir. Ancak bu geçici yükselişin ardından, pekiştirilmediği için davranışın görülme sıklığı giderek azalmakta ve doğal bağlamdaki temel düzeyine inmektedir (Clark, 2018; Cherry, 2016).

Kendiliğinden geri gelme, edimsel koşullanma süreçlerinde sönme gerçekleşmesine rağmen belirli bir süre ara verildikten sonra davranışın yeniden ortaya çıkmasıyla karakterize edilen bir olgudur. Bu süreçte, sönmenin tamamlanmasının ardından herhangi bir öğretim, ipucu verme ya da pekiştirme uygulanmaz; buna karşın organizma deney ortamına yeniden alındığında, daha önce pekiştirilen davranışı kendiliğinden sergileyebilmektedir. Edimsel koşullanma bağlamında, söndürme sürecinin tamamlanmasının ardından organizmanın deney ortamına yeniden alınmasıyla, herhangi bir pekiştirici sunulmamasına karşın daha önce söndürülmüş olan manivelaya basma davranışının yeniden ortaya çıkması, literatürde *kendiliğinden geri gelme* olarak adlandırılmaktadır (Akpan, 2020; Williams, 2019).

Biçimlendirme, edimsel koşullanma sürecinde hedef davranışa giderek daha yakın tepkilerin sistematik biçimde pekiştirilmesiyle davranışın şekillendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Geleneksel edimsel koşullanma düzeneklerinde organizmanın istenen davranışı kendiliğinden gerçekleştirmesini beklemek oldukça uzun zaman almakta ve çoğu durumda davranışın ortaya çıkma olasılığı son derece düşük kalmaktadır. Örneğin, bir hayvanın Skinner kutusunda hiçbir yönlendirme olmaksızın manivelaya basarak yiyeceğe ulaşmayı öğrenmesi, ya çok düşük bir ihtimalle gerçekleşmekte ya da hayvanın motivasyonel ihtiyaçları karşılanmadığı için süreç tamamlanamamaktadır (Cherry, 2016; Williams, 2019). Bu güçlüğün aşılmasına yönelik olarak uygulanan biçimlendirme yaklaşımı, organizmanın hedef davranışa yönelik kademeli olarak daha yakın tepkilerinin pekiştirilmesine dayanmaktadır. Böylelikle davranış, başlangıçtaki geniş tepki repertuarından seçilerek

aşamalı biçimde daraltılır ve hedef davranışa yönlendirilir. Biçimlendirme, özellikle yeni davranışların öğretiminde ve edimsel koşullanma sürecinin hızlandırılmasında etkili bir teknik olarak kabul edilmektedir (Koçak & Sarı, 2021; Williams, 2019).

Ayırt edici uyarıcı ve tepki kavramı, edimsel koşullanma sürecinde organizmanın belirli uyaranlara özgü tepkiler geliştirmesine ilişkin temel bir ilkedir. Skinner'ın (1971) kuramsal yaklaşımına göre, uyarıcılar doğrudan edimleri üretmez; ancak organizmanın hangi tepkileri ortaya koyacağını belirlemede kritik rol oynar. Bu nedenle, bir uyaranın organizmada belli bir tepkiyi ortaya çıkarma gücü, öğrenme süreci boyunca ayırt etme yoluyla kazanılır. Ayırt edici uyarıcı sunulduğunda veya ortamdan çekildiğinde organizmanın belirli bir tepkiyi daha yüksek olasılıkla göstermesi, Skinner tarafından “uyarıcı kontrolü” olarak tanımlanmıştır. Bu duruma örnek olarak, öğrencilerin farklı öğretmenlere karşı farklı davranış biçimleri sergilemeleri gösterilebilir. Öğrencilerin her öğretmene ilişkin farklı öğrenilmiş ayırt edici özellikleri bulunmakta ve bu özellikler, tepkilerindeki farklılaşmayı açıklamaktadır. Bu bağlamda ikinci tür öğrenme, bireyin çeşitli uyaranlara karşı farklı tepkiler geliştirmeyi öğrendiği “tepki farklılaştırma” sürecidir (Akpan, 2020).

Zincirleme, çok aşamalı davranışların ediniminde kullanılan ve biçimlendirme ilkeleriyle benzerlik gösteren bir öğrenme sürecidir. Bir davranışın birden fazla basamaktan oluştuğu durumlarda, bu basamakların sıralı biçimde öğretimi ve her bir aşamanın bir sonraki tepkiye zemin hazırlaması “zincirleme” olarak tanımlanmaktadır (Skinner, 1971; Williams, 2019). Zincirleme sürecinde yalnızca belirli bir tepki bir sonraki tepkinin ortaya çıkması için işaret işlevi görmekle kalmaz; aynı zamanda bazı bilişsel süreçler de sonraki davranış birimleri için ayırt edici uyaran niteliği kazanır. Bu durum, zincirleme davranışlarda hem uyarıcı kontrolünün hem de öğrenilmiş tepki sıralamalarının önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Zincirlenen davranış dizisinin gelişmesinde birincil pekiştireçler başlangıç eşiğini oluşturmaktadır. Etkili bir zincirleme uygulamasında süreç, son basamakta yer alan birincil pekiştireçten başlayarak geriye doğru analiz edilmekte ve zincirin her bir halkası sistematik olarak öğretilmektedir. Bu geriye zincirleme yaklaşımı, özellikle karmaşık becerilerin yapılandırılmış biçimde edinilmesini desteklemektedir (Akpan, 2020; Cherry, 2016).

Batıl davranış; tesadüfen bir araya gelebilen iki durum gerçeklikle ilişkisiz şekilde batıl davranış oluşumuna neden olmaktadır. Farklı bir durumda olsa yani davranışın yapıldığı anda davranış ile bağlantısı olmamasına rağmen eğer olumsuz bir gerçekleşerek birey ceza

almış olsa bu durumda o davranışın tekrar yapılmaması beklenir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Skinner, 1971).

Premack ilkesine göre, birey çok çeşitli davranışlarda bulunması söz konusudur. Bu gösterilen davranış çeşitliliğinde birey bazı davranışları severek yaparken bazı davranışları ise sevmeyebilir. Bundan dolayı bazı davranışlar daha sık yapılırken bazıları ise sık yapılmaz. Bu süreçte severek sık şekilde yapılan davranışların (parka girme, çikolata yemek, top oynamak gibi) çok hoşanarak yapılmayan diğer bir ifadeyle sık gerçekleştirilmeyen davranışları (ödev yapmak, sakin kalmak, yatağını toplamak gibi) gerçekleştirmede pekiştirme amaçlı kullanılması durumudur. Bu durumu oluşturan ilke Premack ilkesidir (Kızılkaya, 2021; Williams, 2019).

Koşullu sözleşme durumunda; birey belirli bir şekilde davranırsa davranışının pekiştirilmesi söz konudur. Bireyin istenilen şekilde davranmaması durumunda davranışının pekiştirilmemesi ve istediği şeye ulaşamaması durumudur. Örnek olarak; ağlamadan bir şeyi talep etmesi istenilen bir çocuk için; ağlamadan istekte bulunduğu talebin yerine getirileceğini, ağlayarak talepte bulunduğu taktirde ise isteğinin yapılmayacağını belirtilmesi koşullu sözleşme durumudur (Kızılkaya, 2021; Kiraz, 2016; Skinner, 1971)

2.2.4. Problem Davranışlarla Baş Etmede Ebeveyn Yeterliliği

Otizmli çocukların ebeveynleri, çocuklarının sergilediği problem davranışlarla günlük yaşamda sıklıkla karşılaşmakta ve bu davranışları yönetmekte güçlük yaşayabilmektedir (Neece & Baker, 2008; Plant & Sanders, 2007). Alanyazında yer alan çalışmalar, ebeveynlerin otizm ile ilişkili zorlayıcı durumları daha etkili biçimde yönetebilmesine katkı sağlayan erken dönem ve önleyici nitelikte ebeveyn eğitim programlarına erişimin önemli olduğunu göstermektedir. Bu tür programlar, ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkma yeterliklerini artırarak, günlük yaşamda daha işlevsel stratejiler kullanmalarını desteklemektedir. Ayrıca, eğitimciler ve ebeveynler arasında kurulan işbirlikçi çalışma ilişkisi, otizmli çocukların erken çocukluk dönemindeki eğitsel gelişimlerinin daha etkili biçimde desteklenmesine olanak tanımaktadır (Davis & Day, 2010; Lindsay vd., 2011).

Otizmli çocukların ebeveynleri, çoğu zaman çocuklarının sergilediği problem davranışları yönetme ve ortadan kaldırma konusunda yeterli stratejiye sahip olmadıkları için güçlük yaşamaktadır. Problem davranışların yoğunluğu ve sürekliliği, aile içindeki rol dağılımını değiştirmekte ve ebeveynler üzerinde önemli düzeyde duygusal ve fiziksel yük

oluşturmaktadır. Özellikle uyku düzensizlikleri, toplumsal ortamlarda uygunsuz davranışlar ve yemek seçiciliği gibi sık karşılaşılan sorunların, ebeveynlerde stres ve tükenmişlik düzeyini artırdığı bildirilmektedir. Bu bağlamda, otizmlili çocukların ailelerinin problem davranışlarla başa çıkabilmeleri için yapılandırılmış eğitsel desteklere ihtiyaç duyduğu vurgulanmaktadır (Degangi vd., 2000). Bu nedenle ebeveynlere yönelik bilgilendirici ve destekleyici eğitim programlarının uygulanması, davranışsal sorunların yönetilmesini kolaylaştırmada kritik bir öneme sahiptir (Vardarcı, 2011).

Ebeveyn gereksinimlerinin doğru biçimde anlaşılması, otizmlili çocukların sergilediği davranışların niteliğini ve işlevini açıklamaya yönelik temel davranışsal süreçlerin kavranmasını gerektirmektedir. Davranışın biçimi ve ardındaki işlevsel nedenlere ilişkin bu bilgilerin, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını daha etkili analiz etmelerine, davranışın altında yatan temel etkenleri belirlemelerine ve sonuç olarak problem davranışlara yönelik tepkilerini daha uygun şekilde düzenlemelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Gaad & Thabet, 2016). Bu doğrultuda, otizmlili çocuklarda görülen davranış problemlerinin önlenmesi ve yönetilmesine yönelik aile temelli eğitim müdahalelerinin etkililiğine ilişkin güçlü bilimsel kanıtlara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (NICE/SCIE, 2013). Araştırmalarda, otizmde ebeveynlerin özellikle zorlandıkları davranışları yönetme becerilerini geliştiren erken ve önlemeye yönelik ebeveynler için hazırlanan eğitim programlarında erişim durumunun kritik bir önem taşıdığı görülmektedir. Bu tür programlar, ebeveynlerin erken çocukluk döneminde ortaya çıkan davranışsal güçlükleri daha etkili bir biçimde yönetebilmeleri için gerekli bilgi ve yeterlikleri kazandırmaktadır. Ayrıca, ebeveynlerle iş birliği içinde yürütülen sistematik eğitim süreçlerinin, çocukların eğitsel ve gelişimsel alanlarda daha güçlü biçimde desteklenmesine olanak sağladığı bildirilmektedir (Barlow, 2000; Davis & Day, 2010; Lindsay vd., 2011). Otizmlili çocukların davranış problemlerinin azaltılması, uygun görülen istendik davranışlarda sıklığın artırılması ve mevcut güçlüklerin ortadan kaldırılmasına yönelik müdahale çalışmalarında ebeveyn eğitime uzun yıllardır önemli bir rol atfedildiği bilinmektedir (Girli, 2004). Bu bağlamda hem ulusal hem de uluslararası literatürde ebeveyn eğitiminin problem davranışların yönetimindeki etkililiğine ilişkin geniş bir araştırma yelpazesi bulunmaktadır (Koegel vd., 1996; Kravetz vd., 1990; Matson vd., 2009).

Gökçe'nin (2017) yürüttüğü araştırmada elde edilen bulgular, ebeveynlerin otizmlili çocuklarında yaygın biçimde problem davranışlarla karşılaştıklarını ve bu davranışlarla başa çıkma konusunda belirgin güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, ebeveynlerin

davranış yönetimi ve davranışsal müdahaleler alanında çeşitli eğitsel gereksinimlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Alan yazındaki diğer çalışmalar da benzer biçimde otizmlı çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının eğitsel ve davranışsal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik destekleyici bilgilere ve yapılandırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Nitekim Gaad ve Thabet'in (2016) çalışmasında, otizmlı çocuklara sahip ebeveynlerin gereksinimlerinin kapsamlı şekilde değerlendirildiği ve özellikle problem davranışların azaltılmasına yönelik bilgilendirici müdahalelere duyulan ihtiyacın belirgin olduğu rapor edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, ebeveynler otizmlı çocuklarıyla ilişkili zorlayıcı davranışlarla baş etme becerilerini geliştirmek için daha fazla eğitsel içerik, destek ve rehberlik talep etmektedir. Bu bulguları destekleyen bir diğer çalışma da Blake ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu araştırmada, ebeveynlerin özellikle erken çocukluk döneminde çocuklarının davranışlarını yönetmeye yönelik stratejileri öğrenme konusunda yüksek düzeyde istekli oldukları belirtilmektedir. Ebeveynler, çocuklarının eğitim ve gelişim süreçlerini desteklemek için daha fazla öğretim materyaline, davranışsal müdahale araçlarına ve profesyonel rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, ebeveyn eğitim programlarının hem içeriğinin zenginleştirilmesi hem de erişilebilirliğinin artırılmasının, otizmlı çocukların gelişimsel süreçlerinin desteklenmesinde kritik bir rol oynadığı söylenebilir.

Otizmlı olan çocuklara sahip ebeveynlere yönelik hazırlanan aile eğitim programlarının, aile işlevselliğinin çeşitli boyutları üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığı bilinmektedir. Nitekim Vardarcı'nın (2011) çalışmasında, söz konusu eğitim programına katılan annelerin evlilik uyumlarının, problem çözme becerilerinin ve aile içi iletişim yeterliklerinin program sonrasında belirgin biçimde geliştiği ortaya konulmuştur. Ayrıca eğitim süreci sonrasında annelerin, çocuklarının bazı otizm semptomlarına ilişkin yaşadıkları stres düzeylerinde azalma olduğu ve buna paralel olarak çocukların problem davranışlarında da belirgin düşüşler gözlemlendiği bildirilmiştir. Ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme konusundaki yeterliklerinin desteklenmesi, otizmlı çocukların davranışsal gelişimi açısından kritik önem taşımaktadır. Bu doğrultuda Gültekin'in (1999) yürüttüğü araştırmada, aile eğitim programına katılan ebeveynlerin, çocuklarının uygun olmayan davranışlarıyla baş etmek amacıyla ayrılmış pekiştirme süreçlerini daha doğru ve tutarlı bir biçimde uygulamaya başladıkları bulunmuştur. Bu uygulamanın, uygun olmayan davranışların azaltılmasına ve uyumsal davranışların artmasına katkı sağladığı belirtilmektedir. Benzer şekilde, Bangladeş'te yürütülen bir müdahale programında,

ebeveynlerin davranışsal stratejileri etkili biçimde kullanabilmelerini desteklemek amacıyla özel eğitim materyalleri geliştirilmiş ve her aileye bire bir eğitim verilmiştir. Blake ve arkadaşlarının (2017) bulguları, bireyselleştirilmiş ebeveyn eğitimlerinin, otizmlili çocuklarda görülen problem davranışların azaltılmasında ve ebeveynlerin bu davranışları yönetmeye ilişkin yeterliklerinin güçlendirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, aile temelli eğitim programlarının hem ebeveyn yeterliklerini hem de çocukların davranışsal uyumlarını geliştirmede etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Otizmlili bireylerin olumlu davranışlar geliştirmesinde ebeveynlerin eğitsel yeterliklerinin güçlendirilmesi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda farklı aile eğitim programlarının geliştirildiği ve uygulanmakta olduğu görülmektedir. Bu programlardan biri olan *Cygnets Ebeveyn Destek Programı*, otizmlili çocuğa sahip ebeveynler için özel olarak yapılandırılmıştır. Programın temel amacı, ebeveynlerin otizme ilişkin farkındalıklarını artırmak, karşılaştıkları davranışsal güçlükleri daha etkili şekilde yönetmelerini sağlamak ve ebeveynlik yeterliklerini güçlendirmektir. Stuttard ve arkadaşları (2016), Cygnets programına ilişkin sınırlı sayıda değerlendirme yapılmış olmasına rağmen, elde edilen bulguların programın ebeveynler açısından önemli yararlar sağladığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre programa katılan ebeveynlerin eğitsel yeterliklerinde belirgin artışlar görülmüş; ayrıca otizmlili çocukların program kapsamında hedeflenen belirli davranışlarında anlamlı ve olumlu gelişmeler kaydedilmiştir. Cygnets programının İngiltere’de yaygın biçimde uygulanmakta olduğu belirtilmekle birlikte, programın etkililiğini daha kapsamlı biçimde inceleyen deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir.

Alan yazında, aile eğitim programlarının otizmlili küçük çocuklarda sınırlı ve yineleyici ilgi alanları ile tekrarlayıcı davranışlar da dâhil olmak üzere çeşitli problem davranışların yönetiminde etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Grahame vd., 2015; Stuttard vd., 2014). Bu bağlamda, otizm tanılı çocuğa sahip ebeveynler için özel olarak geliştirilen *Riding the Rapids* adlı grup temelli müdahale programı da etkililiği araştırılan uygulamalardan biridir. Programın değerlendirilmesinde, ebeveynlerin belirlediği hedef davranışlara ilişkin değişimleri ölçmek amacıyla *Eyberg Çocuk Davranışı Envanteri*; ebeveynlik yeterliğini ve programdan duyulan memnuniyeti incelemek için ise *Ebeveyn Yetkinlik Duygusu Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma bulguları, müdahale sonrasında ebeveynlerin eğitsel yeterliklerinde belirgin bir artış olduğunu göstermektedir. Ayrıca

ebeveyn bildirimlerine göre çocukların sergilediği problem davranışlarda anlamlı düzeyde azalma gözlenmiştir; ebeveynlerin ebeveynlik etkinlikleri ve genel memnuniyet düzeylerinde de önemli iyileşmeler kaydedilmiştir (Stuttard vd., 2014). Bu sonuçlar, yapılandırılmış aile eğitim programlarının otizmli bireylerin davranışlarını yönetmede ve ebeveyn yeterliklerini güçlendirmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Erken çocukluk döneminde özel eğitim hizmetlerinin başlatılması önemli olmakla birlikte, otizmli bireylerin uyum süreçlerinin çoğunlukla oyun grupları aracılığıyla desteklendiği görülmektedir. Oyun temelli ortamlarda akranlarla etkileşimin başlatılması, kuralların uygulanması ve iş birliği yapma gibi sosyal davranışların gelişimi beklenirken, otizmli bireylerin iletişim ve sosyal becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle çeşitli problem davranışların ortaya çıkma olasılığı artmaktadır (Erşan, 2019; Kizir & Yıkmış, 2016; Korkmaz, 2021). Bu problem davranışlar, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha yoğun ve farklı biçimlerde sergilenebilmekte; özellikle yineleyici davranış örüntüleri, bağırma ve vurma gibi yıkıcı davranışlar hem sosyal etkileşim süreçlerini hem de öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla bu tür davranışlar, otizmli bireylerin iletişimsel, akademik ve sosyal alanlardaki öğrenme süreçlerini geciktirerek işlevsel gelişimlerini çeşitli açılardan sınırlandırmaktadır (Al Atyya, 2014; Nietzel, 2010).

Problem davranışların yönetiminde işlevsel değerlendirme süreçleri temel bir yaklaşım olarak kullanılmaktadır. İşlevsel değerlendirme, problem davranışlarla birlikte bu davranışların sürdürülmesine neden olan çevresel değişkenler—davranışa yol açan olayların, öncüllerin ve sonuçların birbiriyle ilişkisi kurularak davranışın işlevine yönelik açıklayıcı denencelerin geliştirildiği bir süreçtir. Bu kapsamda işlevsel analize ya da betimsel analize ilişkin yöntemler kullanılmakta ve değerlendirme süreci dolaylı ve doğrudan veri toplama teknikleriyle desteklenmektedir. Dolaylı değerlendirme teknikleri, özellikle otizmli bireylerin belirli bağlamlarda ortaya çıkan problem davranışlarının altında yatan değişkenlerin her zaman doğrudan gözlemlerle belirlenemediği durumlarda önemli bir veri kaynağıdır. Örneğin, okul servisinde akranlarıyla tartışan bir öğrencinin sınıfta “tahtaya kalk” yönergesine öfke nöbetiyle tepki vermesi, doğrudan gözlemlerle servis ortamındaki tetikleyici etmenlerin tespit edilemeyeceğini göstermektedir. Ayrıca bazı problem davranışların şiddeti yüksek olsa da ortaya çıkma sıklığının düşük olması veya sınıf ortamında hiç gözlenmemesi, dolaylı ölçüm araçlarını gerekli kılmaktadır. Bu tür durumlarda derecelendirme ölçekleri, anketler ve yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış görüşmeler dolaylı değerlendirme kapsamında

kullanılan önemli tekniklerdir (Koçak & Sarı, 2021). İşlevsel analizde temel amaç, problem davranışların belirlenebilmesi ve bu davranışların yerine benzer işlevi karşılayan uygun davranışların öğretilmesidir. Literatürde bir davranış işlevsel olarak değerlendirildiğinde birçok işleve hizmet edebileceği veya birden çok davranışın aynı işlevi yerine getirebileceği sıklıkla vurgulanmaktadır (Kızılkaya, 2021; Toper-Korkmaz, 2017). Bu nedenle işlevsel değerlendirme süreci hem davranışın neden ortaya çıktığını hem de sürdürücü çevresel koşulları sistematik biçimde anlamaya yönelik kritik bir müdahale basamağıdır.

Problem davranışların azaltılmasına yönelik literatürde çeşitli açıklamalar ve öneriler bulunmaktadır. Bu bağlamda özellikle beyin gelişimi ile uyku arasındaki çift yönlü ve karmaşık ilişkiye dikkat çekilmektedir. Araştırmalar, beyin gelişimindeki değişimlerin uyku düzenini etkilediğini; bunun karşılığında uyku niteliği ve süresinin de sinirsel gelişim üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Uyku-uyanıklık döngüsünün düzenlenmesinin, bireylerin davranışsal ve duygusal işlevleriyle yakından ilişkili olduğu; bu iki alan arasında önemli nedensel ve etiyolojik bağlantıların bulunduğu belirtilmektedir. Alanyazındaki çalışmalar, özellikle gelişimsel farklılık gösteren çocuklarda yetersiz ya da bölünmüş uykunun problem davranışların ortaya çıkmasını kolaylaştıran bir risk faktörü olarak işlev görebileceğini göstermektedir (Lundh & Broman, 2000; Van Dongen & Dinges, 2003).

Erken çocukluk dönemindeki otizmlili bireylerde çeşitli uyku sorunlarının yaygın biçimde görüldüğü bildirilmektedir. Bu sorunlar arasında uyku süresinin gereğinden kısa ya da uzun olması, uykuya dalmada güçlük yaşanması, gece boyunca sık uyanmalar ve uykuya ilişkin kaygıların ortaya çıkması yer almaktadır. Ayrıca gelişim açısından kritik bir süreç olan gündüz uykularının hiç gerçekleşmemesi ya da oldukça kısa sürmesi de dikkat çeken uyku bozuklukları arasındadır. Uyku düzenindeki bu tür aksaklıkların, çocukların gündelik davranış örüntülerini olumsuz etkileyerek problem davranışların oluşmasına zemin hazırlayabileceği ifade edilmektedir. Nitekim araştırmalar, yetersiz ve bölünmüş uykunun uyanıklık döneminde davranışsal düzenlemeyi zorlaştırdığını ve problem davranışların ortaya çıkma olasılığını artırdığını göstermektedir (Lundh & Broman, 2000; Van Dongen & Dinges, 2003).

Problem davranışlarla baş etmede ismenyen davranışın azaltılması ve yerine daha uyumlu davranışların kazandırılması sürecinde çeşitli davranış değiştirme uygulamalarından yararlanıldığı görülmektedir. Özellikle etik ilkeler ve yasal düzenlemelerde yaşanan gelişmelerin etkisiyle (MEB, 2022), geçmişte kullanılan daha sert ya da ılımlı olmayan

müdahale biçimlerinin yerini giderek daha yumuşak, etik temelli ve olumlu davranış geliştirmeye odaklı uygulamalar almıştır. Alan yazını incelendiğinde problem davranışlarla baş etme sürecinde hem ceza temelli hem de pekiştirme odaklı çeşitli stratejilerin kullanıldığı görülmektedir. Bu stratejiler arasında şok uygulamaları, hata düzeltmeleri, mola prosedürleri, fiziksel egzersiz temelli uygulamalar, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, ayrık denemelerle öğretim (ADÖ), olumlu davranışsal destek yaklaşımları, eşleşmiş uyarın kullanımı, bağımsız pekiştirme düzenlemeleri, tepkinin bedeli, tepkiyi kesme ve yönlendirme gibi yöntemler yer almaktadır. Bu yöntemlerin, problem davranışların azaltılması ve uygun davranışların geliştirilmesine yönelik çeşitli araştırmalarda kullanıldığı belirtilmektedir (Atbaşı, 2021; Kızılkaya, 2021; Koçak & Sarı, 2021; Sertkaya & Atbaşı, 2024; Toper-Korkmaz, 2017).

2.3. Ebeveyn Eğitimi

Ebeveyn eğitim programları, ailelerin gereksinim duydukları alanlara yönelik bilgi, beceri ve stratejilerin kazandırılmasını amaçlayan, yapılandırılmış müdahale süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Sarı vd., 2021). Bu tür programlar, çocuklardaki öğrenme eşitsizliklerinin azaltılmasına katkı sağlayarak öğrenme çeşitliliğini artırmakta ve özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelere destek sunarak eğitimdeki adaletsizliklerin en aza indirilmesine yardımcı olmaktadır. Türkiye’de aile eğitime ilişkin yasal çerçeve, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde aile eğitiminin “tüm eğitim kademelerinde bireyin eğitime katkı sağlamak amacıyla aileye sunulan rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinden oluşan bir eğitim süreci” olarak tanımlandığını ortaya koymaktadır (MEB, 2018). Alan yazınında ise gelişimsel süreçte çocuklarına uygun düzeyde destek ve denetim sağlayan ebeveynlerin, sosyal açıdan daha yetkin çocuklar yetiştirme olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda sosyal yeterlilik; güven duygusunun gelişimi, bağımsız hareket edebilme, sorumluluk üstlenme ve çeşitli yaşam alanlarında başarı gösterme gibi temel gelişimsel bileşenleri kapsamaktadır (Kızılkaya, 2021). Buna karşın düşük ebeveyn desteğinin, çocuklarda düşük benlik saygısı ve çeşitli olumsuz davranış örüntüleriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle ebeveyn eğitimi, ailelerin çocuklarını daha etkili biçimde desteklemelerine katkı sağlaması açısından kritik bir öneme sahiptir.

Ebeveynlere yönelik eğitsel müdahaleler, çeşitli eğitim modelleri aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir. Grup temelli eğitimler, kaynak merkezlerinden yararlanma, ev ziyaretleri, uzaktan eğitim uygulamaları, destek grupları ve yazılı materyaller gibi çok farklı

yöntemler, ebeveynleri güçlendirme amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır. Bu uygulamaların kapsamı, davranış yönetimi stratejilerinden ebeveyn-çocuk ilişkisini desteklemeye yönelik yaklaşımlara kadar geniş bir yelpazede değişiklik göstermektedir. Tüm bu farklılıklara karşın programların ortak noktası, ebeveynlerin çocukların gelişim süreçlerinde kritik bir role sahip olduğu ve uygun eğitim müdahaleleri aracılığıyla ebeveynlik becerilerinin güçlendirilebileceğine ilişkin görüştür (Musgrove, 2012). Ebeveyn eğitimi, okul, sağlık kuruluşları, dini kurumlar veya sivil toplum kuruluşları gibi farklı ortamlarda düzenlenebilmekte ve hemşirelik, psikoloji, sosyal hizmet ya da eğitim gibi çeşitli mesleki disiplinlerden uzmanlar tarafından yürütülebilmektedir. Bu eğitim programlarının temel amacı, ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel çıktıları üzerinde olumlu etkiler yaratabilecek ebeveynlik davranışlarını desteklemektir. Bu doğrultuda ebeveynlere, çocuklarına çeşitli becerileri öğretme, duygu düzenleme süreçlerine destek olma, problem davranışlarla başa çıkma ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğini artırmaya yönelik beceriler kazandırılması hedeflenmektedir (Prata vd., 2018).

Otizm, sosyal etkileşim ve iletişimde belirgin güçlükler, davranış ve düşünce esnekliğinde sınırlılıklar ve duyuusal uyaranların işlenmesine yönelik farklılıklarla tanımlanan, yaşam boyu devam eden nörogelişimsel bir bozukluk olarak kabul edilmektedir (American Psychiatric Association, 2013). Otizmin aile üzerindeki etkilerinin geniş kapsamlı olduğu ve diğer gelişimsel yetersizliklere kıyasla ebeveynlerde daha yüksek düzeyde stres oluşturabildiği uzun süredir bilinmektedir. Otizmlili bir çocuğa sahip olmak, yalnızca çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik zorluklar yaratmakla kalmamakta; aynı zamanda aile dinamiklerini, günlük yaşam düzenini ve genel aile yaşam kalitesini de önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu süreçte aileler; iletişim güçlükleri, uyku problemleri, yeme davranışlarında seçicilik, öz bakım becerilerinde yetersizlik ve bağımsız yaşam becerilerinin sınırlılığı vb. farklı alanlar üzerine güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Otizm üzerine çok sayıda müdahale yaklaşımı-eğitimsel, kişilerarası ve biyomedikal—bulunmasına karşın, ebeveynlerin bu müdahaleler arasındaki farkları anlamaları ve otizme ilişkin bilimsel olguları popüler söylemlerden ayırt etmeleri çoğu zaman güç olabilmektedir (Preece & Trajkovski, 2017). Bu sebeple otizmlili çocuğu olan ebeveynlere yönelik eğitimin giderek daha kritik bir gereksinim hâline geldiği görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (2019), otizme yönelik aile eğitimlerini küresel ölçekte öncelikli eylem alanlarından biri olarak tanımlamaktadır. Benzer doğrultuda İngiltere Otizm Eğitim Vakfı (Autism Education Trust), otizmlili bireyler ile çalışan

ebeveynler, bakıcılar ve profesyonel kişilerin eğitim süreçleri önceliği yüksek bir gereklilik olarak vurgulamaktadır (Jones vd., 2008; TOV, 2024).

Ailelere doğru ve bilimsel temelli bilgi sunulması ile bu bilgilerin ebeveyn eğitimi yoluyla etkili yaklaşımlar çerçevesinde uygulamaya aktarılmasının, otizmlili çocuklara sahip ailelerde uyum ve kabul süreçlerini daha güçlü hale getirdiği; bunun sonucunda bireysel, eğitsel ve sosyal alanlarda olumlu gelişmeler sağladığı belirtilmektedir (Preece & Almond, 2008). Bu bağlamda ebeveynlerin eğitim sürecine aktif biçimde katılımı, Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) temelli müdahalelerin temel bileşenlerinden biri olarak görülmektedir. Çocuğun tedavi sürecine ebeveynlerin etkin katılımı, davranışsal müdahalelerin başarısını artırmakta ve öğrenilen becerilerin kalıcılığını desteklemektedir. Ebeveyn eğitimi, çocukların okul veya eğitim merkezlerinde kazandıkları becerilerin ev, okul ve toplum ortamlarına genellenmesini kolaylaştırmakta; böylece çocuğun gelişimsel ilerlemesi ve yaşam kalitesi desteklenmektedir. Bu nedenle ailelere davranışsal kavramlar, temel stratejiler ve UDA'nın uygulama ilkeleri hakkında kapsamlı eğitim sağlanması önem taşımaktadır. Özellikle otizmlili çocuklarla iletişim kurma, öz bakım ve kendi kendine yardım becerileri (ör., tuvalet eğitimi, giyinme), sosyal beceri gelişimi ve olumlu davranış artırma yöntemleri gibi alanlarda ebeveynlerin bilgi ve beceri düzeylerinin güçlendirilmesi kritik bir gerekliliktir. Zira davranışsal müdahale süreçlerinde ebeveynler, uygulamanın hemen her aşamasında önemli bir rol üstlenmektedir (Karaca & Sarı, 2024; Sarı vd., 2025).

Otizmlili bireylere yönelik ebeveyn eğitimi programlarının, ebeveynlik stresinin azaltılmasında ve hem çocuğun davranışlarında hem de ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde anlamlı gelişmeler sağladığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (İlg vd., 2017). Problem davranış gösteren çocuklarla çalışan ebeveynler için bu tür eğitimlerin etkili ve kanıta dayalı bir müdahale niteliği taşıdığı vurgulanmaktadır. Otizmlili bir çocuğun bakım ve eğitim sürecinde karşılaşılan güçlükler, ebeveyn eğitimi programlarının önemini artırmış; buna bağlı olarak klinik, okul ve ev ortamları gibi farklı uygulama bağlamlarında kullanılabilen çeşitli programlar geliştirilmiştir. Ayrıca yoğun terapi veya okul temelli müdahaleler gibi geleneksel uygulamaların maliyetli olması ve bu müdahaleleri yürütmek üzere yeterli sayıda eğitilmiş uzmanın bulunmaması, ebeveyn eğitiminin daha erişilebilir ve sürdürülebilir bir seçenek olarak öne çıkmasına yol açmıştır (Karaca & Sarı, 2024). Bu çerçevede ebeveyn eğitimi programları hem ekonomik açıdan avantajlı hem de özellikle uzman hizmetlerine erişimin sınırlı olduğu bölgelerde kritik derecede gerekli görülmektedir. Otizmlili bireylerin çok yönlü

gereksinimleri dikkate alındığında, ebeveyn eğitimi programları çoğunlukla ebeveyn aracılı müdahale modelleri şeklinde yapılandırılmaktadır. Bu tür programlarda ebeveynler, çocuğun davranışlarının iyileştirilmesine yönelik değişimin birincil uygulayıcısı olarak rol almakta ya da çocuk merkezli terapilerin tamamlayıcı bir bileşeni olarak süreçte yer almaktadır (Beaudoin vd., 2014; Karaca, 2021).

Ebeveynlerin beceri düzeylerinde sağlanan artış, çocuğun farklı bağlam ve ortamlarda öğrenme fırsatlarının sürekliliğini desteklemekte ve bu durum, gelişimsel kazanımların daha kalıcı hale gelmesine katkı sunmaktadır. Bu nedenle ebeveyn eğitimi, günümüzde etkili müdahale programlarının temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Sarı vd., 2024). Erken çocukluk döneminin büyük bölümünün aile ortamında geçmesi, ailenin çocuğun gelişimindeki belirleyici rolünü daha da önemli kılmaktadır. Aile içinde sağlanan öğrenme deneyimleri, ilerleyen yıllardaki gelişimsel süreçlerin temelini oluşturmakta ve çocuğun sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimini doğrudan etkilemektedir. Toplumsal ve kültürel dinamiklerin değişmesiyle birlikte ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda desteklenmesine olan ihtiyaç artmış; bu kapsamda aile eğitim programları, ebeveynlere hem ebeveynlik becerileri hem de çocuk bakım ve eğitimine ilişkin bilgi kazandırmayı amaçlayan önemli bir araç haline gelmiştir. Bu programlar, ailelerin çocuklarının okul etkinliklerine daha aktif biçimde katılım göstermesini sağlayarak eğitimin sürekliliğini desteklemekte; çocukların öz güvenleri, akademik başarıları ve aile içi ilişkilerinin niteliği üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır. Dolayısıyla, ailelerin gereksinimlerine uygun biçimde yapılandırılmış aile eğitim programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması hem ebeveynlik yeterliklerinin artırılması hem de çocukların gelişimsel sonuçlarının iyileştirilmesi açısından kritik bir gereklilik oluşturmaktadır (Karaca & Sarı, 2024).

2.3.1. Ebeveyn Eğitim Modelleri

Aile eğitim programları, farklı kuramsal bakış açıları ve uygulama modelleri temelinde yapılandırılmakta olup, bu programların temel amacı ebeveynleri çeşitli roller açısından desteklemek ve güçlendirmektir. Bu doğrultuda anne-babaların; ebeveyn, savunucu, öğretici, kaynak sağlayıcı ve gönüllü rollerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerini amaçlayan kapsamlı yaklaşımlar geliştirilmiştir (Sarı & Karaca, 2016). Toplumsal yapıda geniş aileden çekirdek aileye geçişle birlikte ailelerin çocuk yetiştirme sürecinde informal destek kaynaklarına erişimi azalmış, bu durum ebeveynlerin çocuklarının eğitime yönelik profesyonel desteğe duydukları ihtiyacı artırmıştır. Ayrıca modern ebeveynlik anlayışında

bilgi ve beklentilerin giderek daha karmaşık hale gelmesi, ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel ve eğitsel gereksinimlerini karşılamaya yönelik doğru kaynaklara yönelme gerekliliğini güçlendirmiştir (Sarı & Karaca, 2024; Kılıç, 2010). Ebeveynlerin yaşadıkları güçlüklerin azaltılması ve eğitim süreçlerinde ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin kazandırılması amacıyla uzmanlar tarafından hazırlanan aile eğitim programları; amaçlar, içerik, materyaller, sürecin uzunluğu, kullanılan yöntem ve teknikler ile programı uygulayan eğitimcilerin ve katılımcı ailelerin özellikleri açısından çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu programlar, eğitim kurumlarında, ev ortamında, bireysel formatta ya da grup temelli oturumlar şeklinde uygulanabilmektedir (Sarı & Karaca, 2016; Sarı vd., 2024).

2.3.1.1. Ev Merkezli Ebeveyn Eğitim Modeli

Ev merkezli aile eğitim programları, özellikle özel gereksinimli çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını desteklemek amacıyla ebeveynlere ve diğer aile üyelerine gerekli eğitsel desteğin doğrudan ev ortamında sunulduğu müdahale modelleridir (Aral vd., 2002; Sarı & Karaca, 2021). Bu uygulama türünde, eğitimciler tarafından ailelere kazandırılması hedeflenen beceriler, eğitim oturumlarının ardından ebeveynler tarafından çocuğa uygulanmakta ve bu durum ebeveynleri programın temel ve aktif bileşenleri hâline getirmektedir (Kızılkaya, 2021; Varol, 2006). Ev merkezli programların içeriği, çocuğun öğrenmesinin doğal ortamda gerçekleşmesini temel alarak bireyselleştirilmiş öğretim düzenlemelerini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda, aile üyelerinin doğrudan sürece katılımının sağlanmasıyla birlikte eğitimciler ebeveyn-çocuk etkileşimini doğal bağlamında gözlemleyebilmekte ve bu gözlemler doğrultusunda aileye rehberlik sunabilmektedir. Ev ortamında yürütülen aile eğitim programlarının, aile ilişkilerinde ortaya çıkabilecek güçlükleri azaltma, evin çocuğun gelişimini destekleyici biçimde düzenlenmesine katkı sağlama ve geniş kitlelere kısa sürede ulaşabilme açısından kurumsal eğitimlere göre önemli avantajlar sunduğu belirtilmektedir (Temel, 2003). Ev merkezli aile eğitimi uygulamalarının en belirgin olumlu özelliklerinden biri, öğrenmenin çocuğun doğal çevresinde gerçekleşmesinin sağlanmasıdır. Edinilen becerilerin doğal ortamlara aktarılması ve genellenmesi bu yaklaşım sayesinde daha hızlı ve etkili olabilmektedir (Rickards vd., 2009). Ayrıca, uygulamalara aktif olarak katılan ebeveynler deneyim kazandıkça kendilerine olan güvenlerinin ve eğitsel yeterliklerinin arttığı bildirilmektedir. Ev ortamında gerçekleşen bu programlarda çocuğun çeşitli davranışları doğal akış içerisinde gözlemlenebilmekte; bu da hem çocuğun kapasitesi hem de gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda daha işlevsel bilgi edinilmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle

ev merkezli programlar, eğitime ihtiyaç duyan çocukların davranışsal ve gelişimsel kazanımlarının desteklenmesinde kritik bir rol üstlenmektedir (Sarı & Karaca, 2021).

Ev merkezli aile eğitim programlarının temel amacı, çocuğun sağlıklı gelişimini destekleyecek biçimde ebeveynlere rehberlik sağlamak, çocuğun beslenme, sağlık ve gelişimsel gereksinimlerine uygun bir ev ortamının oluşturulmasına katkıda bulunmak ve aile üyelerini bu doğrultuda eğitmektir. Bu kapsamda programlar, hem ebeveynlerin çocuklarını destekleme becerilerini güçlendirmeyi hem de çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının doğal ortamlarında karşılanmasını hedeflemektedir. Ayrıca, çocukların ev ortamında ek olarak desteklenmesi, ev ve kurum temelli eğitim ortamları arasındaki farklılıkların azaltılmasına katkı sağlayabilmektedir. Bunun yanı sıra, ev merkezli eğitim programlarının kurumsal hizmet modellerine kıyasla daha ekonomik olması, daha geniş bir çocuk kitlesine ulaşabilmesi ve toplumsal bağlamda daha kolay uygulanabilir olması bakımından dikkate değer avantajlar taşıdığı belirtilmektedir (Karaca & Sarı, 2024).

Ev merkezli aile eğitim programlarında eğitimin doğrudan ev ortamında yürütülmesi, aile bireylerinin sürece daha etkin katılım göstermelerine olanak tanımaktadır (Varel, 2006). Buna yönelik uygulamalar, özel gereksinimli çocuğu olan aialenin tüm üyeleri arasında etkileşimin artmasına katkı sağlamakta ve çocuklara kazandırılması hedeflenen becerilerin doğal bağlam içinde pekiştirilmesine imkân vermektedir (Rickards vd., 2009). Bununla birlikte, ev merkezli aile eğitimlerinin çeşitli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Ev ortamının uzman ve ebeveynlerin çocukla çalışmasını destekleyecek şekilde her zaman uygun ve sessiz olmaması, ebeveynlerin evde bulunma sürelerinin sınırlılığı nedeniyle, iş koşullarının uygun olmaması nedeniyle uzmana gerekli zaman ayıramamaları gibi etkenler sürecin verimliliğini azaltabilmektedir. Ayrıca, bu programların aileden daha fazla çaba gerektirmesi ve uzmanların düzenli ev ziyaretleri gerçekleştirmesinin fiziksel ve zaman açısından yorucu olabilmesi, ev merkezli eğitimin dezavantajları arasında gösterilmektedir (Birkan, 2002; Sarı vd., 2024).

2.3.1.2. Kurum Merkezli Ebeveyn Eğitim Modeli

Kurum merkezli aile eğitimi, ebeveynler ile eğitimciler arasındaki doğrudan etkileşime dayalı olarak yürütülen bir eğitim yaklaşımıdır. Bu modelde temel amaç, ebeveynlerin olanakları doğrultusunda düşük maliyetli olacak şekilde erken çocukluk dönemine ilişkin gelişimsel ve bakım odaklı bilgilerin ailelere sistematik biçimde aktarılmasıdır (Karaca & Sarı, 2021; Çağdaş & Seçer, 2006). Ebeveynlerin kuruma düzenli katılım sağlaması, kısa

sürede daha geniş bir kitleye ulaşılmasına imkân tanımakta; farklı yaş gruplarında çocuğa sahip ailelerin birbirleriyle deneyim ve bilgi paylaşımında bulunmalarını desteklemektedir. Bununla birlikte, kurum merkezli aile eğitim programlarında sürdürülebilirliği sağlamak ve katılımcı ebeveyn sayısını artırmak güç olabilmektedir. Türkiye’de aile eğitimine ilişkin modeller incelendiğinde, kurum merkezli yaklaşımların daha yaygın olarak benimsendiği görülmektedir (Şahin & Özyürek, 2010).

Kuruma dayalı aile eğitim modeli, özel gereksinimli çocukların sağlık, eğitim veya rehabilitasyon süreçleri nedeniyle belirli kurumlara düzenli olarak devam etmelerini gerektiren durumlarda uygulanan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu model kapsamında merkezlerde, okullarda veya ilgili kurumlarda düzenlenen çalışma toplantıları, seminerler ve konferanslar aracılığıyla ailelere yönelik sistematik bilgilendirme ve destek hizmetleri sunulmaktadır. Kuruma dayalı aile eğitim programlarının avantajları arasında, ailelerin gruplar hâlinde eğitime katılabilmesi ve ev ziyaretlerine ihtiyaç duyulmaması nedeniyle zaman ve maliyet açısından ekonomik bir yapı sunması yer almaktadır (Birkan, 2002). Bu programlar, ailelerin çocuklarının gelişimsel ilerlemelerini düzenli olarak izlemelerine olanak tanıdığı gibi kurumlarda sunulan profesyonel destekle çocukların farklı alanlarda beceri gelişimlerinin daha planlı biçimde desteklenmesine katkı sağlamaktadır (Özdoğan, 2006; Akt., Cavkaytar vd., 2013). Ayrıca birden fazla ailenin aynı eğitim programına katılması, benzer deneyimlere sahip ebeveynlerin birbirleriyle etkileşim kurmalarına, sosyal destek ağları oluşturmalarına ve karşılıklı öğrenme süreçlerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Dale, 1996). Bununla birlikte, kuruma dayalı eğitimin sınırlılıkları da mevcuttur. Özellikle hizmetlerin çoğunlukla grup halinde sunulması, bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmasını güçleştirmekte ve programın bireyselleştirilmiş müdahaleler sağlama kapasitesini sınırlandırmaktadır (Rickards vd., 2009).

2.3.1.3. Bütünleştirilmiş Ebeveyn Eğitim Modeli

Eve ve kuruma dayalı olarak bütünleştirilmiş aile eğitim programları, özel gereksinimli çocukların eğitim kurumlarında edindikleri becerilerin ev ortamında sürdürülmesini ve bu becerilerin farklı bağlamlara aktarılmasını desteklemeyi hedefleyen yapılandırılmış müdahale yaklaşımları olarak tanımlanmaktadır. Bu programlar, okul ve ev arasındaki öğrenme tutarlılığını güçlendirerek beceri genellemesine yönelik sistematik bir destek sunmaktadır (Cavkaytar vd., 2013; Varol, 2006). Bu programlar, yalnızca kurum ortamında edinilen öğrenmelerin kalıcılığını artırmakla kalmayıp, kurumda yeterince

pekiştirilemeyen becerilerin ev ortamında tamamlanmasına da olanak sağlamaktadır (Varol, 2006). Bütünleştirilmiş aile eğitim modelinde temel yaklaşım, eğitim kurumlarında sağlanan profesyonel destek ile ev ortamında sürdürülen aile temelli uygulamaların bir araya getirilmesidir. Bu doğrultuda, özellikle okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleri olmak üzere farklı eğitim kademelerindeki çocukların ailelerine hem ev ortamında hem de eğitim kurumlarında yapılandırılmış eğitimler sunulmakta; böylece ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel gereksinimlerini çok yönlü ve bütüncül bir yaklaşımla destekleyebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu model, ailelerin çocuklarının öğrenme süreçlerine aktif ve sürekli katılımını güçlendirmesi bakımından önemli bir uygulama alanı sunmaktadır.

Evi ve kurumu odağa alan aile eğitim programları, amaçlarda özelleştirme, genişletme, genelleştirme ile davranışsal yöntemlerin uygulanması olmak üzere dört temel kategori altında sınıflandırılmaktadır. Bu bütünleştirilmiş model hem ebeveynlerin hem de çocukların gelişim süreçlerini eş zamanlı destekleyen bir yapı sunmakta ve çeşitli olumlu özellikleriyle dikkat çekmektedir (Dale, 1996). Modelin güçlü yönlerinden biri, ailelere eğitim alma fırsatı sunması ve ebeveynlerin çocuklarının okul ortamındaki etkinliklerini doğrudan gözlemleyebilmesine olanak tanımasıdır. Bunun yanı sıra, danışmanlık hizmetlerinin sağlanması ile ailelerin ihtiyaç duydukları alanlarda profesyonel destek almaları mümkün hâle gelmektedir. Ev ortamında ebeveynler tarafından yürütülen uygulamaların uzmanlar tarafından izlenebilmesi ve geribildirim sağlanabilmesi, programın bütüncül yapısını güçlendiren önemli unsurlardan biridir (Cavkaytar vd., 2013). Bu yaklaşımda, çocuklara sunulan eğitim programı ile ebeveynlere yönelik eğitim programı eş zamanlı olarak planlanmakta ve bütünleştirilmektedir. Bu bütünleştirme sayesinde ebeveynler, çocuk eğitimi ve gelişimine ilişkin daha etkin roller üstlenebilmekte ve çocuklarının öğrenme süreçlerine aktif katılım gösterebilmektedir. Evde ve kurumda sunulan eğitimlerin bir arada kullanıldığı bu yapı, çocuğun okul başarısını artırmayı ve gelişimsel sürecini desteklemeyi temel amaç olarak benimsemektedir. Bu doğrultuda, aile katılımının güçlendirilmesi amacıyla ev ziyaretleri, eğitim toplantıları, bilgilendirici materyaller, bireysel danışmanlık görüşmeleri ve benzeri etkinlikler kullanılmaktadır (Çağdaş & Seçer, 2006; Ömeroğlu vd., 2005; Sarı vd., 2024).

2.3.1.4. Uzaktan Öğretim İle Ebeveyn Eğitim Modeli

Uzaktan eğitim yoluyla uygulanan aile eğitim programları zaman, mekân, maliyet, aile sorumlulukları ve çalışma koşulları gibi etmenler nedeniyle yüz yüze eğitimlere düzenli

olarak katılım sağlayamayan ebeveynler için işlevsel bir alternatif oluşturmaktadır. Bu programlar; televizyon, interaktif video, ses ve görüntü kayıt sistemleri, uydu tabanlı yayınlar, CD-ROM uygulamaları, sesli konferans sistemleri ile giderek yaygınlaşan internet tabanlı bilgisayar ağları gibi çeşitli teknolojik araçlar aracılığıyla yürütülmektedir (Alkan vd., 2003). Uzaktan eğitim yoluyla sunulan aile eğitimi modelleri, ebeveynlere çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda düzenli bilgilendirme sağlamayı amaçlamakta; bu doğrultuda yazılı materyaller, broşürler, kitapçıklar ve diğer basılı içerikler ebeveynlere belirli aralıklarla iletilmektedir. Radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçları da bu kapsamda kullanılabilmektedir (Şahin & Özyürek, 2010). Ayrıca internet tabanlı platformlar aracılığıyla hazırlanan rehberlik programları, ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeterliklerini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Bu bilgilendirmeler posta, e-posta veya çevrim içi öğrenme ortamları üzerinden düzenli ve sürekli bir şekilde ulaştırılabilmektedir (Çağdaş & Seçer, 2006; Küçüköz, 2022). Uzaktan eğitimin aile eğitimine uyarlanmasının birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Öncelikle, kuruma gidemeyen ebeveynlerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik ulaşılabilir bir model sunmaktadır. Ayrıca, geniş ve farklı sosyo-kültürel ve ekonomik geçmişlere sahip ebeveyn gruplarına erişimi mümkün kılması açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Gerekğinde farklı alanlardan uzmanların çevrim içi ortamlarda ailelerle buluşabilmesi, programın esnek yapısının bir diğer avantajıdır. Bununla birlikte, yüz yüze eğitim ortamlarının sağladığı etkileşim ve uygulama imkânlarının uzaktan eğitimde sınırlı olması, modelin en önemli dezavantajları arasında yer almaktadır (Gülbahar, 2009; Sarı & Karaca, 2021).

2.4. İlgili Araştırmalar

Otizmlili çocukların ailelerinin, eğitim ve öğretim süreçleri aracılığıyla desteklenmesi hem maliyet açısından verimli hem de etkili bir müdahale yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Uluslararası alanda bu konuda gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar, aile odaklı eğitim programlarının ebeveyn bilgi ve becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Dawson-Squibb vd., 2019; Kars, 2017, Vargas vd., 2024). Bu bölümde, otizmlili çocukların ailelerine yönelik gerçekleştirilen eğitim programlarına ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalara sistematik biçimde yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Aktaş'ın (2015) gerçekleştirdiği çalışmada, otizmlili çocukların annelerine yönelik olarak geliştirilen ebeveyn eğitim programının, annelerin çocuklarına hedeflenen iletişim

becerilerini öğretme sürecindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını otizm tanısı alan üç erkek çocuk ile onların anneleri oluşturmuştur. Eğitim kapsamında annelere, milieu öğretim yaklaşımına dayalı *tepki isteme-model olma* tekniğinin kullanımı öğretilmiştir. Yöntemsel olarak çalışma, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama desenine dayandırılmıştır. Araştırma bulguları, söz konusu ebeveyn eğitim programının hem annelerin öğretim yeterliklerini geliştirmede hem de çocukların hedeflenen iletişim becerilerini edinmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Program sonrasında annelerin uyguladığı teknik sayesinde otizmlı çocukların yeni sözcükleri edinme becerilerinde belirgin gelişmeler gözlenmiştir.

Arslan ve arkadaşları (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, RUPP Autism Network tarafından geliştirilen aile eğitimi programının kapsamı ve temel özelliklerinin tanıtılması amaçlanmıştır. Çalışma, söz konusu programın içeriğini, uygulanma süreçlerini ve otizm spektrum bozukluğu bulunan çocukların ailelerine yönelik katkı potansiyelini ayrıntılı biçimde ele alarak, aile eğitimi uygulamalarına yönelik alanyazına önemli bir katkı sağlamaktadır. “Research Units on Pediatric Psychopharmacology and Psychosocial Interventions (RUPP) Autism Network” ekibi tarafından hazırlanan bu program, Uygulamalı Davranış Analizi (ABA) ilkeleri temel alınarak yapılandırılmış olup, otizm spektrum bozukluğu bulunan çocukların ailelerini eğiterek problem davranışların önlenmesi ya da azaltılması ve olumlu davranışların kazandırılması hedeflenmektedir. RUPP grubu tarafından gerçekleştirilen randomize kontrollü klinik çalışmalar, aile eğitimi müdahalesinin çocukların işlevsellik düzeylerinde ve aile ilişkilerinde klinik açıdan anlamlı gelişmelere yol açtığını ortaya koymuştur. Ayrıca risperidon tedavisi ile aile eğitiminin birlikte uygulandığı çocuklarda yıkıcı ve saldırgan davranışlarda belirgin düzeyde azalma ve uyum becerilerinde artış gözlemlendiği; buna karşın yalnızca risperidon alan grupta bu düzeyde bir gelişme görülmediği bildirilmiştir. Çalışmada ayrıca, Türkiye’de yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların ailelerine yönelik yapılandırılmış ve kapsamlı nitelikte benzer bir aile eğitim programının henüz geliştirilmediğine dikkat çekilmektedir. Bu durum, alanda standardize edilmiş müdahale programlarına duyulan gereksinimi ortaya koymakta ve ulusal ölçekte sistematik aile eğitimi modellerinin oluşturulmasının önemini vurgulamaktadır.

Gökçe’nin (2017) gerçekleştirdiği araştırmada, ebeveyn eğitim programlarına katılan anne ve babaların otizmlı çocuklarına, aile içi ve toplumsal etkileşim süreçlerine ilişkin deneyimlerinin yanı sıra katıldıkları eğitim programına yönelik görüşlerinin belirlenmesi

amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, otizm tanısı almış çocuğa sahip altı anneyle ve iki baba olmak üzere toplam sekiz ebeveyn oluşturmuştur. Fenomenolojik desenle yapılandırılan araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Analiz süreci sonucunda sekiz tema ortaya çıkarılmıştır. Bulgular, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuklarında farklı türlerde problem davranışlar gözlemlediklerini ve bu davranışlarla baş etme konusunda çeşitli güçlükler yaşadıklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Ayrıca katılımcılar, aile eğitim programına dâhil olmadan önce problem davranışlarla başa çıkmak için kullandıkları stratejilerin sınırlı ve çoğu zaman etkisiz olduğunu; program sonrasında ise uyguladıkları yöntemlerin belirgin biçimde değişerek daha işlevsel hâle geldiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular, ebeveynlerin büyük bir bölümünün aile eğitim programını oldukça yararlı bulduğunu ve programın genel etkililiğine ilişkin değerlendirmelerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bazı ebeveynler programların daha uzun süreli, kapsamlı ve sürdürülebilir şekilde planlanmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Gültekin'in (1999) yürüttüğü araştırmada, aile eğitim programının uygulanmasının ardından ebeveynlerin çocuklarının uygun olmayan davranışlarına yönelik uyuşmayan davranışları ayrımlı pekiştirme uygulamalarının etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada iki temel soru ele alınmıştır: (a) ailelerin kontrol olmadan gezme davranışı ve komutlara gerçekleştirmeyerek direnç gösterme gibi uygunsuz davranışlara karşı, bu davranışlarla uyuşmayan davranışları ayrımlı biçimde pekiştirmelerinin söz konusu problem davranışları azaltıp azaltmadığı; (b) ebeveynlerin, çocuklarının uygun olmayan davranışlarıyla uyuşmayan davranışları (örneğin yönergeyi yerine getirme veya bir etkinlikte yer alma) ayrımlı olarak pekiştirmelerinin, çocuklarda bu uygun davranışların artışına yol açıp açmadığı. Araştırma, tek denekli desenler arasında yer alan AB deseni ile yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını, 21 öğrencilik bir evrenden seçilen iki öğrenci ve onların anneleri oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde video kamera, video oynatıcı, video kaset, televizyon, saat ve hedef davranış kayıt formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, aile eğitim programına katılan ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerinde uyguladıkları ayrımlı pekiştirme stratejilerinin, çocukların olumlu davranışlarının artmasına ve problem davranışlarının azalmasına anlamlı düzeyde katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

İnci (2022) tarafından yürütülen araştırmada, otizmlili çocuklara yönelik geliştirilen etkileşimli sanat etkinliği programının, çocukların tekrarlayan davranışları, sosyal becerileri

ve ebeveynlerin duygusal durumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Batman il merkezinde bulunan ve otizm tanısı almış çocukların devam ettiği otizm sınıfları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 5–17 yaş aralığında bulunan toplam 28 otizmlili çocuk ve anneleriyle tamamlanmış olup katılımcılar deney (n = 13) ve kontrol (n = 15) gruplarına ayrılmıştır. Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu, OSBP-T Formu, Otizmde Yaşam Kalitesi Anketi–Ebeveyn Sürümü ve Otizm Olan Çocuklarda Tekrarlayan Davranışlar Ölçeği’nin Sosyal Etki Formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizinde, uygulama grubunun ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılmasında verilerin normal dağılım göstermesi durumunda Tekrarlı Ölçümler Anova, normal dağılım varsayımının karşılanmadığı durumlarda ise Friedman testi kullanılmıştır. Kontrol grubuna ait ölçümlerin karşılaştırılmasında ise, normal dağılım koşulunun sağlanması durumunda Bağımlı Örneklem t testi, sağlanmaması durumunda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Araştırma bulguları, eğitim sonrasında deney grubundaki çocuklar ve anneler açısından sosyal beceriler, tekrarlayan davranışlar ve yaşam kalitesi değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu ($p < .05$), kontrol grubunda ise genel olarak anlamlı bir değişimin olmadığını ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar, etkileşimli sanat etkinliği programının otizmlili çocukların tekrarlayan davranışlarını azaltmada, sosyal becerilerini geliştirmede ve ebeveynlerin duygusal iyi oluşlarını desteklemede olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Karaca’nın (2021) gerçekleştirdiği araştırma, “Otizmlili Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programı”nın (OÇEP), erken çocukluk döneminde otizm tanısı bulunan çocukların ebeveynlerinin eğitsel yeterlikleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışma, nitel ve nicel yöntemlerin ardışık biçimde kullanıldığı sıralı karma araştırma modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın ilk aşamasında, otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel yeterlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla nitel araştırma desenleri kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Konya ilinde yaşayan 20 ebeveyninden elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş ve bu sonuçlar doğrultusunda OÇEP’in geliştirilmesine yönelik ikinci aşama yapılandırılmıştır. Deneysel aşamada Öntest–Sontest Kontrol Gruplu Model kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde “Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği” (EEBYÖ) ile “Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi”nden (EEYKL) yararlanılmıştır. EEYKL verileri grafiksel analiz teknikleri aracılığıyla değerlendirilirken, EEBYÖ verileri bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Bu aşamada 25’i deney,

25'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 50 ebeveyn araştırmaya dahil edilmiştir. Programın uygulama sürecinin ardından deney grubunda yer alan 25 ebeveynden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Elde edilen bulgular, OÇEP'e katılan ebeveynlerin EEBYÖ'nün bilişsel beceriler, dil ve iletişim becerileri, özbakım becerileri, sosyal-duygusal beceriler, psikomotor beceriler ve problem davranışlarla başa çıkma becerileri alt boyutlarında öntest-son test puanları arasında anlamlı düzeyde gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur ($p < .05$). EEYKL sonuçları da deney grubundaki ebeveynlerin tüm alt boyutlarda kayda değer ilerlemeler sergilediğini, buna karşın kontrol grubunda anlamlı bir değişim gözlenmediğini göstermiştir. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde otizm tanısı bulunan çocukların ebeveynlerine yönelik olarak geliştirilen OÇEP'in, ebeveynlerin eğitsel yeterliklerini artırmada etkili bir müdahale programı olduğunu desteklemektedir. Sosyal geçerlik verileri incelendiğinde, ebeveynlerin programın süreci, amaçları ve sonuçları hakkında olumlu değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir. Ayrıca ebeveynler, çocuklarının eğitimine katkı sağlayabilecek eğitsel yeterliklerinin program sonrasında belirgin biçimde arttığını ifade etmiştir.

Kaya ve Yöndem'in (2020) yürüttüğü çalışma, psikoeğitim temelli bir grup programının otizm tanısı bulunan çocukların annelerinin algıladıkları stres düzeyi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, deneysel desen kullanılarak yapılandırılmıştır ve çalışmanın örneklemini, Rehberlik ve Araştırma Merkezi aracılığıyla özel eğitim uygulama okuluna yönlendirilen otizmlı çocukların anneleri oluşturmuştur. Ön görüşmeler sonucunda stres düzeyi yüksek olarak belirlenen, gönüllülük ve devam koşullarını karşılayan toplam 20 anne, eşit biçimde deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Elde edilen bulgular, uygulanan psikoeğitim grup programının, otizmlı çocuğa sahip annelerin algıladıkları stres düzeyini anlamlı biçimde azalttığını göstermiştir. Bu sonuç, psikoeğitim temelli müdahalelerin ebeveynlerin psikolojik iyi oluşunu desteklemede etkili bir yöntem olabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca çalışma, özellikle yüksek stres yaşayan ebeveyn gruplarında yapılandırılmış grup temelli psikoeğitim programlarının önemli bir destek mekanizması sunabileceğini ortaya koymaktadır.

Kısaoğlu (2025) tarafından yürütülen araştırmada, Generative Pre-trained Transformer (GPT) tabanlı dijital ebeveyn rehberliğinin, otizmlı çocuklarda gözlenen davranış değişimleri ile annelerin davranışsal, duygusal ve bilişsel dönüşümleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi; ayrıca programın kullanılabilirliğine ilişkin ebeveyn algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, temel nitel araştırma deseni çerçevesinde yapılandırılmıştır. Çalışmanın

katılımcılarını üç anne ve otizm tanısı almış üç çocuk oluşturmuştur. Araştırma verileri, sıklık ve süre kayıtları, yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşme soruları, araştırmacı günlükleri ve demografik bilgi formları aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, önceden belirlenmiş tema ve alt temalar doğrultusunda tümdengelimisel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz süreci sonucunda, *çocukta değişimler*, *annede değişimler* ve *programın uygulanabilirliğine ilişkin görüşler* olmak üzere üç ana tema; beş alt tema ve otuzun üzerinde kategori doğrulanarak ayrıntılandırılmıştır. Araştırma bulguları, çocuklarda problem davranışların belirgin biçimde azaldığını, hedeflenen ve hedeflenmeyen istendik davranışların ise anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Annelerde ise öz-eleştirel farkındalık, öğretim ve davranış stratejilerini etkili biçimde kullanma, kriz yönetimi, iletişim ve disiplin stratejilerine ilişkin davranışsal becerilerde gelişim gözlenmiştir. Bunun yanı sıra annelerin özgüven ve motivasyon düzeylerinde artış, duygusal yükte ve stres düzeylerinde azalma gibi psikososyal iyileşmeler ortaya konmuştur. Programın kullanılabilirliğine ilişkin bulgular, GPT tabanlı dijital ebeveyn rehberliğinin dil bariyerini ortadan kaldıran yapısı, anlık ve bağlama duyarlı geri bildirim sunması, çoklu platformlardan erişilebilir olması ve kriz anlarında “uzman benzeri” yönlendirme sağlaması nedeniyle yüksek düzeyde kullanılabilir olarak değerlendirildiğini göstermiştir. Katılımcılar, programın canlı veya videolu destekle zenginleştirilmesi, kapsamının diğer gelişim alanlarını içerecek şekilde modüler olarak genişletilmesi ve daha geniş kitlelere yaygınlaştırılması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Araştırma sonuçları genel olarak, yapay zekâ destekli ebeveyn rehberliğinin işlev temelli müdahale ilkeleriyle bütünleştirildiğinde, ebeveyn öz-yeterliliğini ve çocuklardaki davranış değişimini sürdürülebilir biçimde destekleyebilecek yenilikçi bir yaklaşım sunduğunu ortaya koymaktadır.

Kılıç (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Müzikli Oyun Müdahale Programı’nın (MOMP), otizmlili çocuklar ile ebeveynleri arasındaki etkileşim üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma hem nicel hem de nitel verilerin bir arada ele alındığı karma yöntem desenlerinden açılımlayıcı sıralı desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel aşamasında ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen benimsenirken, nitel aşamada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, deney grubunda yer alan 12 ebeveyn-çocuk ikilisi ile kontrol grubunda yer alan 12 ebeveyn-çocuk ikilisi olmak üzere toplam 24 ebeveyn-çocuk ikilisi oluşturmuştur. Çalışma, Kocaeli ilinde otizm tanısı almış çocuklar ve ebeveynleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenini MOMP oluştururken; bağımlı değişkenler ebeveynlerin duyarlı-yanıtlayıcı

davranışları, çocukların etkileşimsel davranışları ve ebeveyn-çocuk senkronizasyonu olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişkenlere ilişkin nicel veriler; ebeveynlerin duyarlı-yanıtlayıcı davranışlarının değerlendirilmesinde Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV), çocukların etkileşimsel davranışlarının ölçülmesinde Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (ÇDDÖ-TV) ve ebeveyn-çocuk senkronizasyonunun belirlenmesinde Ebeveyn-Çocuk Senkronizasyonu Kontrol Listesi aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı günlükleri, sistematik gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, deney grubuna uygulanan MOMP'un ebeveynlerin duyarlı-yanıtlayıcı davranışlarını, çocukların etkileşimsel davranışlarını ve ebeveyn-çocuk senkronizasyonunu anlamlı biçimde geliştirdiğini; herhangi bir müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubunda ise bu değişkenlere ilişkin anlamlı bir değişim gözlenmediğini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmacı günlükleri, gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel bulguların, nicel bulguları destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen nicel ve nitel bulgular, ebeveynlerin duyarlı-yanıtlayıcı davranışları, çocukların etkileşimsel davranışları ve ebeveyn-çocuk senkronizasyonunda gözlenen gelişmeler temelinde tartışılmış; söz konusu gelişmelerin programın tamamlanmasının ardından da sürdüğü vurgulanmıştır.

Köse (2025) tarafından yürütülen araştırmada, ebeveyn aracılı LEGO Oyun Müdahalesinin, okul öncesi dönemdeki otizmlili çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 3-5 yaş aralığında bulunan üç otizmlili çocuk ve anneleri ile gerçekleştirilmiş olup, çocukların sosyal etkileşimi başlatma, sosyal etkileşime tepki verme ve uygun olmayan sosyal etkileşim davranışlarındaki değişimleri ortaya koymak amacıyla katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Müdahalenin etkililiğini değerlendirmek üzere sosyal etkileşim davranışlarına ilişkin veriler Sosyal Etkileşim Davranışları Ölçeği (SEDA), otizm belirtilerine ilişkin veriler GOBDÖ-2 Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) ve ebeveyn-çocuk etkileşimine ilişkin veriler PİKOLO ölçeği aracılığıyla ön test ve son test olarak toplanmıştır. Ayrıca müdahale sürecinde elde edilen kazanımların kalıcılığını belirlemek amacıyla izleme oturumları düzenlenmiş ve farklı kişiler ile oyun materyallerine yönelik genelleme verileri elde edilmiştir. Araştırma bulguları, LEGO Oyun Müdahalesinin çocukların sosyal etkileşimi başlatma ve sosyal etkileşime tepki verme davranışlarını artırdığını, uygun olmayan sosyal etkileşim davranışlarını ise azalttığını ortaya koymuştur. Elde edilen kazanımların zaman içerisinde sürdüğü ve farklı bağlamlara genellenebildiği belirlenmiştir. Müdahale sürecinde çocukların dikkat sürelerinin uzadığı,

oyun etkinliklerinde daha fazla iş birliği sergiledikleri ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin güçlendiği gözlenmiştir. Ayrıca uygulama ve gözlemci güvenilirliğine ilişkin bulguların yüksek düzeyde olduğu rapor edilmiştir. PİKOLÖ ölçeğinden elde edilen sonuçlar, ebeveyn-çocuk etkileşiminde duygusal yakınlık, duyarlılık, cesaretlendirme ve öğretme boyutlarında belirgin iyileşmeler olduğunu göstermiştir. GOBDÖ-2-TV sonuçları ise otizm belirtilerinde genel bir azalma eğilimine işaret etmiş, özellikle Otistik Bozukluk İndeksi puanlarında gözlenen düşüşler dikkat çekmiştir. SEDA sonuçları da müdahale sonrasında sosyal etkileşim davranışlarının arttığını ve tepkisizliğin azaldığını ortaya koymuştur. Sosyal geçerlilik bulguları hem annelerin hem de öğretmenlerin müdahaleyi eğlenceli, sürdürülebilir, günlük yaşama uyarlanabilir ve etkili bir yaklaşım olarak değerlendirdiklerini göstermiştir. Bu değerlendirmelerin nitel ve nicel verilerle tutarlı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, ebeveyn aracılı LEGO® Oyun Müdahalesinin, okul öncesi otizmlili çocukların sosyal etkileşim, dikkat ve oyun davranışlarını desteklemede etkili, kalıcı ve sosyal açıdan kabul edilebilir bir müdahale yaklaşımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pektaş Karademir (2021) tarafından yürütölen araştırmada, ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin işlevsel iletişim öğretimini (İİÖ) uygulama becerileri üzerindeki etkisi ile ebeveynler tarafından sunulan İİÖ'nün, otizmlili çocukların problem davranışlarının azaltılması ve uygun iletişim becerilerinin kazandırılması üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte, annelerin ve çocukların uygulama sürecinde edindikleri davranışları, uygulamanın sona ermesinden 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra sürdürüp sürdürmedikleri ve bu kazanımları farklı koşullara genelleyip genellemedikleri de araştırmanın kapsamı içerisinde ele alınmıştır. Ayrıca annelerin, araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri de değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, yaşları 30–40 arasında değişen üç anne ile 4 yaşında otizm tanısı almış üç çocuk oluşturmuştur. Annelerin İİÖ uygulama düzeyleri ile çocukların iletişim becerilerinde ve problem davranışlarında meydana gelen değişimleri belirlemek amacıyla, tek denekli araştırma desenlerinden anne–çocuk çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli iç içe kullanılmıştır. Araştırma bulguları, ebeveyn koçluğunun annelerin İİÖ uygulamasını etkili biçimde öğrenmeleri, uygulama sona erdikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra bu becerileri korumaları ve farklı ortamlara genelleyeabilmeleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra anneler tarafından sunulan İİÖ'nün, çocukların hedeflenen iletişim becerilerini edinmelerini sağladığı, problem davranışlarının azalmasına ve/veya ortadan kalkmasına katkı sunduğu, kazanımların belirli bir süre boyunca sürdürölebildiği ve farklı ortamlar ile kişilere genellenebildiği belirlenmiştir.

Sosyal geçerlik bulguları ise annelerin ebeveyn koçluğu uygulaması ve İİÖ'ye ilişkin genel değerlendirmelerinin olumlu yönde olduğunu göstermiştir.

Şahin (2024) tarafından yürütülen araştırmada, uzmandan ebeveyne ve ebeveynden ebeveyne sunulan eğitimlerin, annelerin uygun ve uygun olmayan davranış örnekleriyle öğretimi (U/UODÖÖ) yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamaları, bu uygulamaları farklı becerilere genellemeleri ve uygulama tamamlandıktan 2, 4 ve 8 hafta sonra da sürdürmeleri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, annelerin U/UODÖÖ aracılığıyla sundukları öğretimin, otizmlili çocukların sosyal becerileri edinmeleri, bu becerileri farklı kişi ve ortamlara genellemeleri ve uygulama sonrasında 2, 4 ve 8 hafta boyunca sürdürmeleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi de araştırmanın temel amaçları arasında yer almıştır. Ayrıca annelerin araştırma sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla sosyal geçerlik görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. İki aşamadan oluşan araştırmanın birinci aşamasına yaşları 35–40 arasında değişen üç anne ve 12–14 yaş aralığındaki çocukları; ikinci aşamasına ise yaşları 30–45 arasında olan üç anne ve 6–10 yaş aralığındaki çocukları katılmıştır. Uzman ve eğitimci ebeveyn tarafından sunulan eğitimlerin yanı sıra annelerin çocuklarına sundukları sosyal beceri öğretimlerinin etkililiğini belirlemek amacıyla, her iki aşamada da tek denekli araştırma desenlerinden çiftler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, uzman ve eğitimci ebeveyn tarafından sunulan eğitimlerin, annelerin U/UODÖÖ'yü yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulamalarında, farklı becerilere genellemelerinde ve uygulama tamamlandıktan sonra 2, 4 ve 8 hafta boyunca sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte annelerin U/UODÖÖ aracılığıyla sundukları öğretimin, çocukların hedeflenen sosyal becerileri edinmeleri, bu becerileri farklı kişilere genellemeleri ve uygulama sonrasında belirlenen izleme sürelerinde sürdürmeleri üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir. Sosyal geçerlik bulguları ise annelerin araştırma sürecinden, öğrendikleri uygulamadan ve uygulamayı kullanmaktan memnuniyet duyduklarını ortaya koymuştur.

Toper-Korkmaz'ın (2015) yürüttüğü çalışma, eve dayalı olarak uygulanan ETEÇOM programının otizmlili çocuklar ve onların anneleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, karma yöntem desenine dayalı olarak yapılandırılmış ve hem nicel hem de nitel veri toplama süreçleri bir arada kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği–Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV), Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği–Türkçe Versiyonu (ÇDDÖ-TV), video kayıtlarının analizi, doğrudan

gözlem verileri, saha notları, günlük tutanakları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bilgiler bir arada değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklemini 3–5 yaş aralığında otizm tanısı bulunan altı çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Program uygulaması, anne–çocuk çiftleriyle ev ortamında gerçekleştirilmiş ve süreç anne, çocuk ve uygulamacının birlikte yer aldığı bireysel oturumlar şeklinde yürütülmüştür. Araştırma tasarımı, doğal ortamda gerçekleştirilen yapılandırılmış etkileşimler yoluyla ETEÇOM programının hem çocuk davranışları hem de annelerin öğretimsel becerileri üzerindeki etkisini kapsamlı biçimde değerlendirmeyi mümkün kılmıştır. On haftalık programın tamamlanmasının ardından elde edilen bulgular, ETEÇOM’un hem annelerin hem de çocukların etkileşimsel davranışları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Araştırmacı, çocukların bazı gelişimsel davranışlarında da olumlu yönde değişimler gözlemlendiğini ve annelerin programa ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın sonunda Toper-Korkmaz (2015), ETEÇOM temelli uygulamaların yalnızca otizm tanısı alan çocuklar ve ebeveynleriyle değil, farklı yetersizlik gruplarına sahip çocuklar ve onların aileleriyle de yürütülmesinin yararlı olacağını önermektedir.

Uğurlu (2023) tarafından yürütülen araştırmada, ebeveynlik becerileri aile eğitim programının, otizmlili çocuğa sahip anne ve babaların ebeveynlik becerileri, yaşam kalitesi, stres, anksiyete, depresyon ve baş etme becerileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra çalışmada, araştırma kapsamında geliştirilen Ebeveynlik Becerileri Ölçeği’nin (EBÖ) geçerlik ve güvenirlik özellikleri de incelenmiştir. Araştırma, ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 6–12 yaş aralığında otizm tanısı almış çocuğa sahip toplam 32 ebeveyn oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına, uygulama öncesinde Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ), Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği (DASS-42) ve Baş Etme Yolları Ölçeği (BEYÖ) ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen ve yedi oturumdan oluşan Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı çevrim içi ortamda sunulmuştur. Programın tamamlanmasının ardından, aynı ölçme araçları deney ve kontrol gruplarına son test olarak yeniden uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkların incelenmesinde Mann–Whitney U Testi uygulanırken, her bir grubun kendi içinde ön test ve son test puanları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, geliştirilen Ebeveynlik Becerileri Ölçeği’nin geçerli ve

güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'nın, otizmlili çocuğa sahip anne ve babaların ebeveynlik becerilerini geliştirmede, aile yaşam kalitesini artırmada, stres, anksiyete ve depresyon düzeylerini azaltmada ve baş etme becerilerini güçlendirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşlı (2022) tarafından yürütölen araştırmada, uluslararası alanyazında yıkıcı davranışlar ve uyum problemleri üzerinde etkililiği kanıtlanmış olan Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisi'nin (Parent-Child Interaction Therapy; PCIT) Türk kültürüne uyarlanarak, otizm tanısı olan ve tipik gelişim gösteren 2-7 yaş aralığındaki çocuklar ile ebeveynleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bir terapi yaklaşımının kültürel uyarlama sürecini ve etkililiğini değerlendirmeyi hedefleyen çalışma, tek denekli araştırma yöntemlerine uygun biçimde yapılandırılmıştır. Bu kapsamda, tek denekli araştırma desenleri arasında yer alan eş zamanlı olmayan çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya, 2-7 yaş aralığında bulunan üç otizm tanılı çocuk ve beş ebeveyn (bir anne, iki anne-baba çifti) ile dört tipik gelişim gösteren çocuk ve beş ebeveyn (bir anne-baba çifti ve diğerleri anne) katılmıştır. Araştırma bulguları, PCIT uygulamasının hem otizm tanısı olan hem de tipik gelişim gösteren çocuklarda yıkıcı davranışlar, uyum problemleri, okul reddi, anksiyete düzeyleri ve duygu düzenleme becerileri üzerinde iyileştirici etkiler ortaya koyduğunu göstermiştir. Bununla birlikte terapi uygulamasının, otizm tanılı çocuğa sahip ebeveynler ile tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin ebeveynlik stresi ve duygu düzenleme güçlükleri üzerinde de olumlu etkiler sağladığı belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bulguları, otizm tanılı çocuklarda özellikle etkileşime dayalı belirtilerin azaldığını; ebeveynlerin yaşam kalitesi düzeylerinde ve algıladıkları bakım verme yükünde anlamlı iyileşmeler olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal geçerlik verilerinin ise nicel bulguları destekleyici ve açıklayıcı nitelikte olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisi'nin Türk kültür bağlamında hem otizm tanısı olan hem de tipik gelişim gösteren çocukların yıkıcı davranış ve uyum problemlerinin azaltılmasında ve ebeveynlere yönelik psikososyal çıktılar üzerinde etkili bir terapi yaklaşımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vardarcı'nın (2011) yürüttüğü araştırmada, otizmlili çocuğa sahip ailelere uygulanan aile eğitim programının, ebeveynlerin problem çözme becerileri, aile içi ilişkileri ve çocuklarına ilişkin algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir desen çerçevesinde yürütölmüştür. Bilişsel temelli yaklaşımlar doğrultusunda geliştirilen aile eğitim programı toplam 10 oturumdan oluşmuştur.

Çalışmanın örneklemini, yaşları 3 ile 15 arasında değişen otizm tanısı bulunan çocukların annelerinden oluşan 16 kişilik bir grup oluşturmuştur. Araştırmada, bir deney ve bir kontrol grubundan oluşan iki grup yer almış; ailelerin çocuklarına ilişkin algıları, otizm semptomlarına yönelik bir kontrol listesi aracılığıyla değerlendirilmiş ve bu semptomlara bağlı olarak yaşadıkları stres düzeyleri ölçülmüştür. Elde edilen bulgular, otizmli çocuğa sahip annelere yönelik uygulanan aile eğitim programının, annelerin evlilik uyumlarında, problem çözme becerilerinde ve aile içi iletişim süreçlerinde anlamlı düzeyde iyileşme sağladığını göstermiştir. Bu sonuçlar, bilişsel temelli aile eğitimi programlarının ebeveynlerin hem kişisel psikolojik iyi oluşları hem de aile dinamikleri üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca program sonrasında annelerin çocuklarının sergilediği bazı semptomlara ilişkin stres belirtilerinde azalma gözlenmiştir.

Vosough Matin (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, otizmli çocuğa sahip ebeveynlere yönelik geliştirilen bir eğitim programının, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımları ve güçlenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, karma yöntem yaklaşımı çerçevesinde keşfedici desen kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın ilk aşamasında, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 18 katılımcıdan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen nitel veriler, veriye dayalı analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Bu analiz süreci sonucunda elde edilen kodlar temel alınarak, ebeveyn katılımı ve güçlenmenin aile üzerindeki etkilerini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, rastgele seçilen 452 katılımcıya uygulanan ölçekten elde edilen veriler analiz edilmiştir. Nitel bulgular doğrultusunda, katılımcıların yaşantılarına ve bu yaşantıları nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin dört ana tema ve bu temalarla ilişkili kodlar belirlenmiştir. Bulgular, otizmli çocuğa sahip ailelerin stres, ebeveynlik güçlükleri, kardeş ilişkilerine yönelik sorunlar, ekonomik zorluklar ve evlilik uyumuna ilişkin problemler gibi temel alanlarda güçlükler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca ebeveynlerin, bu sorunlarla başa çıkmaya yönelik kullandıkları çeşitli yönetim ve baş etme stratejilerine de yer verilmiştir. Nicel bulgular incelendiğinde, Otizm Ebeveyn Güçlendirme Anketi'nin faktör analizi sonuçları, ölçme aracının toplam varyansın yaklaşık yarısını açıklayan beş faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, katılımcıların otizmli çocukların ebeveynlerini güçlendirmeye yönelik algılarının düşük, orta ve yüksek düzeyler arasında dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Genel olarak ebeveynlerin bireysel yetkinlik ve öz belirleme boyutlarındaki güçlenme algılarının orta düzeyde, eğitim süreçlerine katılım algılarının ise düşük düzeyde olduğu; buna karşılık otizmle ilişkili merkezlerin

yeterliliği ve güven boyutuna ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin güçlenmeye ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, meslek, çocuk sayısı ve medeni durum gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın son bulguları, otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin aile güçlendirmeye yönelik algılarının, çocuklarının eğitim süreçlerine katılımlarını anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, aile merkezli müdahalelerin dışlandığı ya da göz ardı edildiği uygulamaların, otizmlili bireylere yönelik müdahalelerde etkisiz ya da sınırlı etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Vural'ın (2021) yürüttüğü araştırmanın temel amacı, otizm tanısı bulunan çocukların ebeveynlerine yönelik olarak uyarlanan Ebeveyn Yeterlilik Ölçeği'nin (EYÖ) Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik özelliklerini incelemektir. Bununla birlikte çalışma, ebeveyn yeterlik düzeyini yordayabilecek psikolojik sağlamlık, mutluluk, kendini toplama becerisi ve iyimserlik gibi bireysel özelliklerin ebeveyn yeterliliği üzerindeki etkilerini de ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu kapsamda araştırma, ölçme aracının psikometrik özelliklerini değerlendirirken aynı zamanda ebeveynlerin psikolojik iyi oluş göstergelerinin yeterlik algılarıyla ilişkisini çok yönlü bir biçimde irdelemektedir. Araştırmanın örneklemini, çocuğu otizm tanısı almış 742 ebeveyn oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde Çocuk ve Ebeveyn Tanıtıcı Özellikler Formu, EYÖ, Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu (OMÖ-KF), Kendini Toparlama Gücü Ölçeği-Kısa Formu (KTGÖ-KF), Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ), İyimserlik Ölçeği (İÖ) ve Öz-Denetim Ölçeği (ÖDÖ) kullanılmıştır. Elde edilen veriler, kapsam geçerliği (KGI), Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, Bartlett küresellik testi (BTS), faktör analizleri, Cronbach alfa katsayısı, sınıf içi korelasyon katsayıları, parametrik ve parametrik olmayan karşılaştırma testleri (t testi, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi, Dunn-Bonferroni testi), Spearman korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre EYÖ'nün Türkçe formunun kapsam geçerliği değerinin ≥ 0.84762 ; KMO katsayısının 0.914 ve BTS sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .001$). Ölçeğin faktör yüklerinin 0.560 ile 0.821 arasında değiştiği, Cronbach alfa katsayısının ise .70 olduğu saptanmıştır. Ayrıca EYÖ'nün toplam puanı ile EYÖ'nün alt boyutları (Mevcut Duruma Uyum Sağlama ve Bakımda Mükemmellik) ile OMÖ-KF, KTGÖ-KF, KPSÖ ve İÖ toplam puanları arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur ($p < .05$). Regresyon analizleri, KTGÖ-KF, İÖ ve OMÖ-KF puanlarındaki artışın EYÖ toplam puanlarını anlamlı biçimde yükselttiğini göstermiştir. Bu doğrultuda EYÖ'nün Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanında, kendini toparlama gücü, iyimserlik ve mutluluk düzeylerinin artmasının ebeveyn yeterliliğini olumlu yönde etkilediği; bu faktörler arasında ebeveyn yeterliliğini en güçlü yordayan değişkenin kendini toparlama gücü olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, EYÖ'nün otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerde ebeveyn yeterliliğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilecek çalışmalarda kullanılabilecek uygun bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Yetkin (2023) tarafından yürütölen araştırmada, pandemi ve deprem gibi olağanüstü durumlar da dikkate alınarak ebeveynlere çevrim içi (uzaktan) koçluk uygulamaları yoluyla doğal öğretim stratejilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, erken çocukluk döneminde bulunan 16 otizmlili çocuk ve ebeveynleri araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Ebeveynler, sunulan geri bildirim türüne göre anında geri bildirim alan Deney-I ve gecikmiş geri bildirim alan Deney-II çevrim içi koçluk gruplarına atanmıştır. Araştırma, anında ve gecikmiş geri bildirim türlerine dayalı çevrim içi koçluk sürecinin, ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini ve nitelikli yetişkin davranışlarını öğrenme ve uygulama düzeyleri üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı iç içe gömölü deneysel karma yöntem deseniyle yürütölmüştür. Nicel boyutta, ön test–son test statik (etki) gruplu yarı deneysel desen kullanılmış; gruplar arası farkların incelenmesinde Mann–Whitney U Testi, grup içi değişimlerin belirlenmesinde ise Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. Araştırmanın öncesinde, sırasında ve sonrasında toplanan nitel veriler ise tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, çevrim içi koçluk yoluyla uygulanan Doğal Öğretim Müdahale Programı'nın hem anında hem de gecikmiş geri bildirim alan ebeveynlerin nitelikli yetişkin davranış düzeylerinde anlamlı ilerlemeler sağladığını ve doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarının istendik yönde artırdığını göstermiştir. Ayrıca uygulama öncesi, sırası ve sonrasında elde edilen nitel bulguların, ebeveynlerin nitelikli yetişkin davranışları ile doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarındaki artışla paralellik gösterdiği ve çocukların davranışlarındaki gelişimleri desteklediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, son görüşmelerde ebeveynlerin çevrim içi koçlukla sunulan doğal öğretim programının uygulanma sürecine ilişkin görüşleri sosyal geçerlik boyutunda değerlendirilmiş ve katılımcı ebeveynlerin çevrim içi koçluk sürecine yönelik olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular; ebeveynlerin nitelikli yetişkin davranışları düzeylerinde artış, doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarının yükselmesi ve çocukların temel davranışları ile otizmle ilişkili etkileşim düzeylerindeki gelişmeler şeklinde özetlenmektedir. Elde edilen sonuçların,

ebeveynlerin nitelikli yetişkin davranışları ve doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarının uygulama öncesinde düşük düzeydeyken uygulama sonrasında anlamlı biçimde arttığını gösteren alanyazın bulgularıyla örtüştüğü; çocukların temel davranışlarındaki ilerlemelerin de ilgili alanyazınla paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

Yıldırım'ın (2018) karma yöntem yaklaşımıyla yürüttüğü araştırmada, 6–12 yaş aralığındaki çocuklarda gözlenen davranış problemlerine ilişkin ebeveyn tutumlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlardan hareketle bir aile eğitim programının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca, geliştirilen programın ebeveynlerin davranış problemlerine yönelik tutumları ile çocuklarının ilgili alanlardaki başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda oluşturulan “Çocukta Davranış Problemlerine Yönelik Modüler Aile Eğitim Programı”na (ÇDP-MAEP) katılan ebeveynlerle programa katılmayan ebeveynlerin tutum ve başarı puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, uygulamaya dahil edilen ebeveynlerin tutum ve başarı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu ve sonuçların deney grubu lehine farklılaştığını göstermiştir. Bu durum, modüler yapıda geliştirilen aile eğitim programının davranış problemleriyle başa çıkma sürecinde ebeveyn tutumlarını olumlu yönde etkileyen etkili bir müdahale olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde, program sonrasında ebeveynler, çocuklar ve eğitimcilerle yapılan görüşmeler sonucunda ÇDP-MAEP modüllerinin genel olarak verimli bulunduğu ortaya konmuştur. Ebeveynler, programın çocuklardaki davranış problemlerine yönelik daha demokratik tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte programın süresi, kazanım–içerik uyumu ve etkinlik sayısı gibi yönlerde bazı eksiklikler bulunduğu ifade edilmiştir. En sık vurgulanan öneri, programlara erkek ebeveyn katılımının artırılması gerekliliğidir. Araştırmada ayrıca, bu çalışmadan farklı yaş gruplarında bulunan çocuklarda davranış problemlerine odaklanan aile eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik önerilere de yer verilmiştir.

Yılmaz (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Milieu öğretim tekniklerinin öğretime yönelik geliştirilen aile eğitim programının; (a) otizm tanılı çocukların ailelerinin program amaçlarını uygulama düzeyleri üzerindeki etkililiği, (b) programa katılan annelerin otizm tanılı çocuklarının amaçlı iletişim davranışları kapsamında ortak dikkat ve jest kullanımı becerilerini edinmelerine olan katkısı ve (c) kazanımların sürekliliği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden 6 yaşında otizm tanılı iki asıl ve bir yedek çocuk ile anneleri katılmıştır. Araştırmada deneysel

desenlerden davranışlar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, annelerden çocuklarına ilişkin genel bilgilerin elde edilmesi amacıyla Aile Görüşme Formu uygulanmıştır. Annelerin ortak dikkat ve jest davranışlarını uygulama düzeylerini değerlendirmek için Söz Öncesi Dönem Amaçlı İletişim Davranışlarından Ortak Dikkat Davranışı Aile Kontrol Listesi ile Söz Öncesi Amaçlı İletişim Davranışlarından Jest Kullanımı Aile Kontrol Listesi kullanılmıştır. Çocukların ortak dikkat ve jest davranışlarını değerlendirmek amacıyla ise Söz Öncesi Dönem Amaçlı İletişim Davranışları Ortak Dikkat Kontrol Listesi ve Söz Öncesi Dönem Amaçlı İletişim Davranışları (Jestlerin Kullanımı) Kontrol Listesi uygulanmıştır. Söz öncesi Milieu öğretim yöntemine yönelik aile eğitiminin uygulama güvenilirliğini belirlemek amacıyla uygulama güvenilirliği formu geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Aile görüşmelerinin ardından, hedeflenen becerilerin üç ayrı oyun etkileşimi sırasında kullanılıp kullanılmadığını belirlemek üzere kontrol listelerinden yararlanılmıştır. Milieu öğretimine yönelik aile eğitim programında yer alan işlemlerin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemleri kullanılmış; model olma aşamalarında ise video temelli öğretim materyallerine yer verilmiştir. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, söz öncesi dönem Milieu öğretim yöntemine yönelik aile eğitim programının, otizm tanılı çocukların ortak dikkat ve jest kullanımı becerileri ile annelerin bu becerileri uygulama düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen 10. ve 20. gün izleme ölçümlerinde, elde edilen kazanımların sürdüğü belirlenmiştir. Sonuç olarak hem annelerin hem de çocukların hedeflenen davranışları kullanma düzeylerinin başlama düzeyine kıyasla anlamlı biçimde arttığı ve annelerin aile eğitim programında edindikleri öğretim tekniklerini uygulama sonrasında da sürdürdükleri görülmüştür.

Yücel ve Cavkaytar'ın (2007) yürüttüğü araştırma, ebeveyn eğitim programının, ailelerin Bağımsız Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (ACEC; Türkçe karşılığı OÇEM) hakkında sahip oldukları farkındalık düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Programın uzaktan eğitim yöntemiyle uygulanması, ebeveynlere mekândan bağımsız ve esnek bir öğrenme süreci sunmuş; programın etkililiği ise deneysel bir araştırma deseni kapsamında değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, uzaktan sunulan ebeveyn eğitim programlarının, ebeveynlerin özel eğitim kurumlarına yönelik bilgi ve farkındalıklarını artırmada işlevsel bir araç olabileceğine işaret etmektedir. Çalışmanın örneklemini, İstanbul'da bulunan ACEC'lerden birinde eğitim gören otizm spektrum bozukluğu tanılı 72 çocuğun ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırma, 2005–2006 öğretim yılında yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarına katılımcılar rastgele atanmış; deney grubuna beş hafta süren bir uzaktan eğitim

programı uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ACEC Bilgi Testi aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Araştırmanın genel sonuçları, OÇEM’e ilişkin bilgilerin uzaktan eğitim yoluyla sunulduğu ebeveyn eğitim programının ebeveyn farkındalığını artırmada önemli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Küresel ölçekte farklı içerik ve kapsamda birçok ebeveyn eğitim ve öğretim programı uygulanmaktadır. Ancak bu programların özellikleri, uygulama süreçleri ve etkililiklerini değerlendirmek amacıyla kullanılan araştırma yöntemleri ile elde edilen sonuçlara ilişkin bilgiler oldukça sınırlıdır. Bu doğrultuda mevcut araştırmalar incelenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda ebeveyn eğitim programlarının niteliği, kapsamı ve etkilerine ilişkin genel değerlendirmeler sunulmuştur.

Abid ve arkadaşları (2024) tarafından yürütülen bu çalışmanın amacı, Tunus’ta otizmli çocukların ebeveynlerini desteklemek amacıyla geliştirilen psiko-eğitsel bir müdahale programının etkililiğini değerlendirmektir. Otizmli olan bir çocuğu yetiştirmek, ebeveynler açısından yoğun stres ve güçlükler içerebilmekte; bu durum, destek, rehberlik ve eğitime yönelik farklı gereksinimleri beraberinde getirmektedir. Araştırma, Tunus’taki üç otizm sosyo-eğitsel merkezinde yürütülen randomize kontrollü bir deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Kasım 2020–Ocak 2022 tarihleri arasında, 3–8 yaş aralığında otizmli çocuğu bulunan ebeveynlerle yürütülmüş; müdahale grubunda 31 ebeveyn yer alırken, aynı merkezlere devam eden ancak herhangi bir ebeveyn müdahalesi almayan 31 ebeveyn den oluşan bir kontrol grubu ile karşılaştırma yapılmıştır. “Blue Hope” programı, yüz yüze ve çevrim içi oturumların bir arada kullanıldığı sekiz eğitim oturumundan oluşmaktadır. Bulgular, programın otizmli okul öncesi dönem çocuklarında iletişim becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ve problem davranışları azalttığını, bu olumlu etkinin altı aylık izleme değerlendirmesinde de sürdüğünü göstermiştir. Ayrıca programın, ebeveynlerin kaygı ve depresyon düzeyleri üzerinde de olumlu etkiler yarattığı; izleme sürecinde kaygı, depresyon ve toplam puanlarda başlangıca kıyasla anlamlı iyileşmeler olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, “Blue Hope” programının Tunus’ta otizmli çocukların ebeveynleri için maliyet-etkin ve değerli bir müdahale seçeneği olabileceğini ve düşük gelirli ülkelerde ebeveyn eğitim

programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması açısından önemli bir başlangıç adımı niteliği taşıdığını göstermektedir.

Al-Khalaf ve arkadaşlarının (2014) yürüttüğü çalışmada, Ürdün’de otizmlı çocukların ailelerine yönelik bir eğitim programı geliştirilmiş ve bu programın etkililiği değerlendirilmiştir. Programın temel amacı, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını daha iyi anlamalarını sağlamak, başa çıkma becerilerinde bir gelişim meydana getirip getirmediğini belirlemek ve ebeveynlerin stres düzeylerinde azalma olup olmadığını incelemektir. Araştırma sonuçları, eğitim programının uygulanmasının ardından annelerin stres düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir azalma olduğunu; başa çıkma becerilerinde ise belirgin bir artış meydana geldiğini göstermiştir. Ayrıca anne–çocuk etkileşiminde olumlu yönde gelişmeler saptanmıştır. Çalışmada dikkat çeken bir diğer bulgu, annelerin babalara kıyasla daha yüksek stres düzeyine sahip olmaları ve başa çıkma becerilerinin anlamlı düzeyde daha düşük olmasıdır. Araştırmanın örneklemini, otizm tanılı on okul öncesi çocuğun annesi ve babası oluşturmuştur.

Angelis ve arkadaşları (2024) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, LEGO temelli terapinin otizmlı çocukların sosyal davranışları ve ruh sağlığı üzerindeki etkilerini incelemek; uzman aracılı uyarım ile otistik olmayan akran aracılı uyarımı karşılaştırmaktır. Çalışma, araştırma süreci boyunca etik ilkelere uygunluğun sağlanması amacıyla Mackenzie Presbiterien Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. LEGO temelli terapi, LEGO etkinliklerini kullanarak etkileşim becerilerinin geniş bir yelpazesinin gelişimini destekleyen, prososyal davranışları artırmayı ve otizmlı çocuklarda sıklıkla görülen ruh sağlığı güçlükleri ile davranışsal sorunlara eşlik eden zorlukları azaltmayı amaçlayan bir sosyal gelişim protokolüdür. Çalışmaya, zekâ bölümü (IQ) 70’in üzerinde olan, otizm düzeyi 1 veya 2 tanısı bulunan 18 çocuk ile zekâ bölümü (IQ) 80’in üzerinde olan, tipik gelişim gösteren üç akran (5–8 yaş aralığında, her iki cinsiyetten) dâhil edilmiştir. Katılımcılar, uzman aracılı uyarım, otistik olmayan akran aracılı uyarım ve kontrol grubu olmak üzere üç gruba rastgele atanmıştır. Ölçüm araçları olarak Wechsler Kısa Zekâ Ölçeği, Güçler ve Güçlükler Anketi (ebeveyn ve öğretmen formları), Yürütücü İşlevler, Düzenleme ve Gecikmeye Karşı Olumsuzluk Güçlükleri Envanteri–Çocuk Formu, Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu Anketi, Otistik Davranış Kontrol Listesi ve Otistik Davranış Envanteri kullanılmıştır. Okul ortamında gerçekleştirilen, her biri 45 dakika süren toplam 14 oturumun ardından hem uzman aracılı hem de otistik olmayan çocuklar aracılı uyarım gruplarındaki katılımcıların sosyal

davranışlarında anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Başlangıç oturumları ile yoklama ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($\chi^2(5) = 25,905$, $p < 0,001$). Elde edilen kazanımlar, uyarım oturumlarının tamamlanmasından 30 ve 90 gün sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde de korunmuştur. Ayrıca, uyumsuz davranışlarda müdahale öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında anlamlı bir azalma görülmüş; bu iyileşmeler 30 ve 90 günlük izleme değerlendirmelerinde sürmüştür. Bulgular, yapılandırılmış bir müdahalenin akran aracılı uyarım ile birleştirilmesinin, otizmlili çocuklarda uyumlu ve prososyal davranışların desteklenmesinde etkili bir yöntem olabileceğini göstermektedir.

Bearss ve çalışma arkadaşlarının (2015) yürüttüğü araştırmada, otizm tanılı ve problem davranışlar sergileyen çocuklara yönelik ebeveyn eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, ABD’de altı farklı merkezde (Emory Üniversitesi, Indiana Üniversitesi, Ohio Eyalet Üniversitesi, Pittsburgh Üniversitesi, Rochester Üniversitesi ve Yale Üniversitesi) 24 hafta boyunca yürütülmüş ve iki farklı ebeveyn eğitimi türünün etkililiği karşılaştırılmıştır. Çok merkezli, randomize kontrollü klinik deney kapsamında, yaşları 3–7 arasında değişen ve orta ya da ileri düzeyde problem davranış sergileyen 180 çocuk araştırma örneklemini oluşturmuştur. Katılımcılar ebeveyn eğitimi ($n = 89$) ve karşılaştırma amacıyla kullanılan ebeveyn eğitimi ($n = 91$) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Davranış yönetimi stratejilerini içeren ebeveyn eğitimi programı; 11 temel ve 2 gönüllülüğe göre ders oturumu, iki telefonla görüşme ile iki eve ziyaret içermektedir. Karşılaştırma grubundaki ebeveyn eğitimi ise 12 temel oturum ve bir ev ziyareti ile sınırlı olup, otizm hakkında bilgi sağlamış ancak davranış yönetimi konusunda herhangi bir stratejik destek sunmamıştır. Çalışmanın amacı, kapsamlı davranış yönetimi stratejileri içeren ebeveyn eğitiminin, otizmlili çocuklarda gözlenen öfke nöbetlerine, saldırganlığa, itaatsizliğe ve kendisine zarar verici vb. problem davranışları azaltmada diğer ebeveyn eğitiminden daha etkili olup olmadığını değerlendirmektir. Araştırma bulguları, her iki programın da çocuklarda problem davranışların azalmasına katkı sağladığını, ancak davranış yönetimi stratejileri içeren ebeveyn eğitimi programının hem ebeveyn değerlendirmelerinde hem de bağımsız klinisyenlerin genel iyileşme puanlarında daha üstün sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir. otizmde görülen yıkıcı davranışların yönetimi özellikle güçtür; çünkü bu davranışlar zaman zaman otizminin temel belirtileriyle karışabilmekte, iletişim güçlükleri ve rutin değişikliklerine tolerans düşüklüğü gibi faktörler problem davranışların ortaya çıkma riskini artırmaktadır. Çalışma sonuçları, bu tür davranışsal güçlüklerin yönetilmesinde ebeveyn eğitim programlarının önemli bir destek olduğunu göstermekte ve otizmlili çocukların

ebeveynlerine yönelik davranış yönetimi odaklı eğitimlerin yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Birkin ve çalışma arkadaşlarının (2008) Yeni Zelanda’da gerçekleştirdiği araştırmada, otizmlili çocukların ebeveynlerine yönelik EarlyBird programı incelenmiştir. EarlyBird programı, ebeveynlere çocuklarının iletişim becerilerini destekleme ve davranışsal teknikler yoluyla problem davranışları yönetme konusunda bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan psiko-eğitsel bir erken müdahale programıdır. Araştırmanın örneklemini 59 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırmanın birinci aşamasında, EarlyBird programına hangi ailelerin erişim sağlayabildiği ve bu erişimi etkileyen demografik, sosyoekonomik ya da yapısal faktörlerin neler olduğu kapsamlı biçimde analiz edilmiştir. İkinci aşamada ise Yeni Zelanda’daki etnik azınlık gruplarının programa katılımını sınırlayan engeller, nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak derinlemesine incelenmiştir. Elde edilen bulgular, programa katılım kriterlerini karşılayan ailelerin yaklaşık %85’inin programdan yararlanmadığını göstermektedir. Bu sonuç, erişilebilirlik ve katılım arasındaki farkın önemli yapısal ve kültürel etmenlerle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Katılımı etkileyen en önemli faktörler arasında, program için öngörülen uzun bekleme süreleri dikkat çekmiştir. Bu sonuçlar, erken müdahale programlarının erişilebilirliğini artırmaya yönelik düzenlemelere duyulan ihtiyacı göstermektedir.

Blake ve çalışma arkadaşlarının (2017) Bearss ve çalışma arkadaşlarının (2015) Yıldırım’ın (2018) Vural’ın (2021) Vardarcı’nın (2011) Kaya ve Yöndem’in (2020) Bangladeş’te yürüttüğü araştırmada, kırsal Gaibandha bölgesinde toplum temelli bir ebeveyn aracılı davranışsal müdahale programının uygulanabilmesi amacıyla müdahale materyallerinin geliştirilmesi ve uyarlanması hedeflenmiştir. Müdahale materyalleri, ABD’li davranışsal müdahale uzmanları ile Bangladeşli alan uzmanlarının iş birliğiyle hazırlanmış, yerel kültüre uygun hale getirilmiş ve araştırma kapsamında eğitilen yerli bir çocuk psikoloğu tarafından uygulanmıştır. Araştırma sürecinde, otizm spektrum bozukluğu tanısı bulunan 7–9 yaş aralığındaki 10 çocuğun ebeveynlerine yönelik bir günlük grup eğitimi gerçekleştirilmiş, ardından her aileyle bire bir çalışılarak hedef problem davranışlara yönelik bireyselleştirilmiş davranış yönetimi stratejileri öğretilmiştir. Bulgular, kültürel açıdan uyarlanmış ve nitelikli müdahale materyallerinin önemine dikkat çekmektedir. Çalışmaya katılan tüm aileler, çocuklarının erken yaşlarda etkili davranış yönetimi stratejilerini öğrenmesine yönelik güçlü bir beklenti taşıdıklarını ve bu süreçte çocuklarına daha nitelikli biçimde destek olabilmek

için ek araçlara ve kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu bulgu, ailelerin erken müdahale programlarına yönelik motivasyonunun yüksek olduğunu ve ebeveynlerin destekleyici eğitim materyallerine erişim konusundaki gereksinimlerinin devam ettiğini göstermektedir. Araştırma genel olarak, Bangladeş'in kırsal bölgelerinde ve benzer sosyoekonomik koşullara sahip topluluklarda sürdürülebilir ve düşük maliyetli otizm müdahale programlarının geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Breider ve arkadaşları (2024) tarafından yürütülen bu çalışmanın amacı, yüz yüze ve terapist destekli çevrim içi (diğer bir deyişle karma/blended) davranışsal ebeveyn eğitimi programlarının, rutin ruh sağlığı hizmetleri kapsamında otizmlı çocuklarda görülen yıkıcı/problem davranışların azaltılmasındaki etkililiğini incelemektir. Araştırmaya, yaşları 4–13 arasında değişen ve çoğunluğu erkek olan ($n = 76$) toplam 97 otizmlı çocuk dâhil edilmiş; katılımcılar yüz yüze ebeveyn eğitimi, karma ebeveyn eğitimi ya da bekleme listesi kontrol koşuluna rastgele atanmıştır. Müdahale etkileri, birincil sonuç değişkeni olarak ebeveyn bildirimine dayalı çocuk uyumsuzluğu (noncompliance) ve ikincil sonuç değişkeni olarak irritabilite üzerinden değerlendirilmiştir. Bu amaçla, her iki müdahale formatı ayrı ayrı kontrol koşuluyla doğrusal regresyon modelleri kullanılarak karşılaştırılmış; ayrıca çocukların davranışları altı aylık izlem sürecinde de incelenmiştir. Bulgular, yüz yüze ebeveyn eğitimi alan çocukların hem uyumsuzluk hem de irritabilite düzeylerinde bekleme listesi grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla iyileşme gösterdiğini ve bu kazanımların altı aylık izlemde korunduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, karma ebeveyn eğitimi grubundaki çocukların kontrol grubuna göre daha fazla gelişim göstermediği ve bu grupta katılımcı kaybının yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, kontrollü etkililik çalışmalarından elde edilen bulguları rutin ruh sağlığı hizmetleri bağlamına taşımakta ve otizmlı çocuklarda problem davranışların ele alınmasında yüz yüze ebeveyn eğitiminin kullanımını desteklemektedir. Bununla birlikte, karma ebeveyn eğitimi programlarının bu çocuklar için taşıdığı değere ilişkin daha kesin sonuçlara ulaşabilmek amacıyla, rutin klinik uygulamalar içinde ek araştırmaların yürütülmesine gereksinim olduğu vurgulanmaktadır.

Chericoni ve arkadaşları (2025) tarafından yürütülen araştırma ile, ebeveynlerin iyi oluşu ve çocukların gelişimi üzerindeki olumlu etkileriyle bilinen, güçlü kanıt temeline sahip doğal gelişimsel davranışsal bir müdahale (Naturalistic Developmental Behavioral Intervention, NDBI) olan Parent-ESDM'nin (Ebeveyn Aracılı Erken Başlangıç Denver Modeli), bir İtalyan sağlık hizmeti sistemi içinde uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. Otizm

müdahalelerinde ebeveyn katılımı, İtalya'daki ulusal rehberlerde güncel olarak önerilmektedir. Bununla birlikte, ebeveyn aracılı müdahalelerin ebeveyn becerileri ve çocuk çıktıları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların İtalya bağlamında sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmaya yirmi ebeveyn-çocuk ikilisi katılmış ve altı ay boyunca haftada bir kez, birer saatlik Parent-ESDM oturumlarına dâhil edilmiştir. Ebeveynlerin NDBI stratejilerini kullanma düzeyleri ile çocukların otizme özgü temel davranışlarındaki değişimleri incelemek amacıyla, başlangıçta, müdahale sürecinin ortasında ve müdahale sonrasında ebeveyn-çocuk arasındaki spontan etkileşimler değerlendirilmiştir. Müdahale süreci boyunca ebeveynlerin NDBI stratejilerini uygulamada yüksek düzeyde uygulama bütünlüğü (fidelity) kazandıkları, çocukların ise otizmin temel belirtilerinde anlamlı gelişmeler gösterdikleri saptanmıştır. Elde edilen ön bulgular, ebeveyn aracılı bir müdahalenin İtalyan sağlık hizmetleri kapsamında uygulanabilir olduğunu desteklemektedir. Gözlenen olumlu eğilimler, bu modelin etkililiğini daha kesin biçimde ortaya koymak ve gelecekte standart bir uygulama olarak benimsenme potansiyelini değerlendirmek amacıyla kontrollü çalışmaların yürütülmesi için güçlü bir gerekçe sunmaktadır.

Coolican ve çalışma arkadaşlarının (2010) yürüttüğü araştırmada, otizm tanısı yeni konmuş okul öncesi çocukların ebeveynlerine yönelik altı saatlik kısa süreli bir ebeveyn eğitim programının etkililiği değerlendirilmiştir. Program, daha kapsamlı tedavi hizmetlerini bekleyen ya da bu tür hizmetlere erişimi sınırlı olan ailelere destek sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2-5 yaş aralığında otizm tanısı almış sekiz çocuğun ebeveynleri oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde belirli ölçütler dikkate alınmış olup, bu kapsamda ebeveynlerden birinin araştırmaya katılmayı kabul etmesi (beş anne ve üç baba), ailelerin eğitimlerin yürütüldüğü sağlık merkezine otuz kilometre uzaklıkta ikamet etmeleri ve katılımcı ebeveynlerin en az ortaokul düzeyinde eğitim almış olmaları temel kriterler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, uygulanan eğitim programının ebeveynlerin olumlu tepki tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir iyileşme sağladığını göstermektedir. Ayrıca, ebeveynlerin bu teknikleri doğru ve tutarlı biçimde uygulama düzeyleri ile çocukların iletişim becerilerindeki gelişim arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, ebeveyn eğitiminin hem ebeveyn davranışları hem de çocukların iletişimsel gelişimi üzerinde önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Genel sonuçlar, kısa süreli ebeveyn eğitim programlarının uygun maliyetli ve yaygın olarak kullanılabilir bir müdahale seçeneği olduğunu, bunun yanı sıra çocukların iletişim becerilerinin eğitim sonrasında anlamlı şekilde arttığını ortaya koymaktadır.

Connolly ve Gersch (2013), otizme yönelik tanısal değerlendirme sürecini bekleyen ebeveynlerin bu süreçte belirgin düzeyde kaygı ve duygusal sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedir. Araştırma bulguları, tanı sürecinin belirsizlik, beklenti yönetimi ve ebeveynlerin geleceğe ilişkin kaygılarıyla ilişkili psikolojik baskılar yarattığını göstermektedir. Bu nedenle araştırmalarında, tanı öncesi bekleme grubunda yer alan ebeveynlere yönelik bir destek eğitim programının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, İrlanda’da otizimli çocuklara yönelik çok disiplinli hizmet modelinin uygulandığı bir bağlamda, Nisan–Eylül 2011 tarihleri arasında yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi, tanısal değerlendirmeyi bekleyen beş ebeveyninden oluşmuştur. Araştırma sonuçları, ebeveynlerin otizm ve tanı sürecine ilişkin daha kapsamlı bilgiye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu bulgu, tanı sürecine eşlik eden belirsizliklerin ebeveynlerin bilgi arayışını artırdığını ve ailelerin hem tanı öncesi hem de tanı sonrası dönemlerde yapılandırılmış bilgi kaynaklarına erişim gereksiniminin devam ettiğini ortaya koymaktadır. Ebeveynler ayrıca değerlendirme sürecine katılan uzmanlarla tanışmak, diğer ebeveynlerle iletişim kurarak sosyal destek almak ve çocuklarına yardımcı olabilmek için etkili öğrenme stratejilerini öğrenmek istemektedir. Bu sonuçlar, tanı öncesi dönemde ebeveynlere yönelik bilgilendirici ve destekleyici eğitim programlarının önemini vurgulamaktadır.

Cutress ve Muncer’in (2014) İngiltere’de yürüttüğü araştırmada, ebeveynlerin Ulusal Otistik Derneği tarafından geliştirilen EarlyBird Plus Programı’na ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. EarlyBird Plus Programı, çocuklarına yeni otizm tanısı konulan ebeveynlere yönelik olarak tasarlanmış, ebeveynlerin psikolojik iyi oluşlarını desteklemeyi, otizm ile ilişkili güçlüklerle başa çıkma becerilerini geliştirmeyi ve çocuklarının davranışlarını daha etkili biçimde yönetmelerine yardımcı olmayı hedefleyen bir ebeveyn eğitim programıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, program sonrasında ebeveynlerin deneyimledikleri değişimleri değerlendirmeyi amaçlayan on sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Soruların sekizi, beşli Likert tipinde hazırlanmış evet–hayır yanıt aralığına sahiptir. Çalışmaya katılan 120 ebeveyn, programın çocuklarının otizm ile ilgili bilgilerini artırdığını, çocuklarıyla iletişimlerinde iyileşme sağladığını ve çocukların problem davranışlarını yönetme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Elde edilen bulgular, EarlyBird Plus Programı’nın ebeveynlerin hem bilgi düzeylerini hem de ebeveynlik becerilerini güçlendirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Farmer ve Reupert'in (2013) Avustralya'nın kırsal bölgelerinde gerçekleştirdiği araştırmada, otizm tanısı almış çocuklarda ebeveynlere yönelik sunulan ve 6 oturum içeren bir eğitim programının etkililiğini değerlendirme amaçlanmıştır. Program, ebeveynlerde otizme ilişkin bilgi ve anlayış düzeylerini artırmak, çocuklarına yönelik rehberlik becerilerinde kendilerine duydukları güveni güçlendirmek ve ebeveyn kaygısını azaltmak amacıyla yapılandırılmıştır. Eğitim programı, ön test–son test uygulamalarıyla değerlendirilen çok yönlü bir içerik sunmuştur. Araştırmanın örneklemini, çoğunluğu 2–6 yaş aralığında otizm tanısı almış çocukların ebeveynlerinden oluşan 98 kişi oluşturmuştur. Seans öncesi ve sonrası ebeveyn yanıtları üzerinden gerçekleştirilen eşleştirilmiş t testi analizleri ($n = 92$), ebeveynlerin kendi çocuklarını daha iyi anlama düzeylerinde ve otizme ilişkin iletişim, duysal, sosyal, öğrenme ve davranışsal özellikleri kavrama becerilerinde anlamlı gelişmeler olduğunu göstermiştir. Ayrıca ebeveynlerin kendilerine ilişkin güven düzeylerinde önemli artış ve ebeveyn kaygısında belirgin bir azalma saptanmıştır. Nitel verilere göre ebeveynler, otizmin genel doğası ve duysal işleme özellikleri hakkında öğrenmeye istekli olduklarını, program sayesinde daha az yalnız hissettiklerini ifade etmiştir. Bulgular, altı oturumluk ebeveyn eğitim programının amaçlarına ulaştığını ve kırsal bölgelerde yaşayan ebeveynler için etkili bir müdahale seçeneği sunduğunu göstermektedir.

Gaad ve Thabet'in (2016) Birleşik Arap Emirlikleri'nde gerçekleştirdiği araştırmada, ebeveyn davranış destek programlarının, otizmlili çocukların gereksinimlerine yönelik ebeveyn tutumları ve tepkileri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu etkiyi çok boyutlu bir biçimde ortaya koymak amacıyla karma yöntem yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılarla belirli aralıklarla mülakatlar yapılmış ve ayrıca kursun başlangıcında, orta aşamasında ve sonunda anketler doldurmaları istenmiştir. Grup görüşmeleri tematik olarak analiz edilmiş; anket verileri ile karşılaştırılarak elde edilen temaların tutarlılığı değerlendirilmiştir. Bulgular hem görüşmeler hem de anket sonuçları açısından programın katılımcılar üzerinde güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarında gözlenen olumlu değişim, programın etkililiğini destekleyen önemli bir bulgudur. Bunun yanında, anketlerden elde edilen geri bildirimler ebeveynlerin daha fazla sayıda eğitim programına duydukları ihtiyacı vurgulamaktadır. Araştırma genel olarak, ebeveyn davranış destek programlarının otizmlili çocuklara yönelik ebeveyn tutumlarını iyileştirmede önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Gao ve Drani (2024) tarafından yürütülen bu araştırmanın amacı, Çin’de otizmlili çocuklar üzerinde ebeveyn tarafından uygulanan müdahalelerin (parent-implemented interventions, PIIs) etkilerini incelemek ve bu müdahalelerin otizmlili çocukların ailelerinin yaşam kalitesi üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Araştırma, PIIs temelli randomize kontrollü bir deneysel desenle yürütülmüştür. Katılımcılar müdahale ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Müdahale grubunda 35 ebeveyn (yaş ortalaması $\pm$ SS = 35,69 $\pm$ 3,45) ve bu ebeveynlerin 35 otizmlili çocuğu (yaş ortalaması $\pm$ SS = 5,49 $\pm$ 2,74) yer alırken; kontrol grubunda 35 ebeveyn (yaş ortalaması $\pm$ SS = 36,06 $\pm$ 4,28) ve 35 otizmlili çocuk (yaş ortalaması $\pm$ SS = 5,71 $\pm$ 3,25) bulunmaktadır. Müdahale grubundaki ebeveynlere PIIs eğitimi verilmiş ve öğrendikleri müdahaleleri çocuklarıyla ev ortamında uygulamaları beklenmiştir. Bu çalışma, PIIs’nin geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik kanıt temelli veriler sunmayı amaçlamakta; aynı zamanda otizmlili çocukların ve ailelerinin iyi oluşunu ve sürdürülebilirliğini desteklemeyi hedeflemektedir. Bulgular, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında müdahale grubundaki çocukların sosyal iletişim becerilerinde anlamlı düzeyde artış olduğunu ($p < .05$) ve müdahale grubundaki ailelerin aile yaşam kalitesi (memnuniyet) düzeylerinde anlamlı bir iyileşme gözleendiğini ($p < .001$) göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, ebeveyn tarafından uygulanan müdahalelerin Çin’de otizmlili çocukların sosyal iletişim becerilerinin geliştirilmesinde ve ailelerinin yaşam kalitesinin artırılmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca PIIs’nin, profesyonel kurumlarda sunulan rehabilitasyon hizmetlerini tamamlayıcı, maliyet-etkin bir yaklaşım olduğu ve otizmlili çocuklar ile ailelerinin iyi oluşu ve sürdürülebilirliği açısından önemli katkılar sunduğu söylenebilir.

Grahame ve çalışma arkadaşlarının (2015) İngiltere’de gerçekleştirdiği araştırmada, otizmlili küçük çocuklarda tekrarlayıcı ve kısıtlı davranışların yönetilebilmesinde ebeveyn eğitim programı uygulamasının etkililiğini değerlendirme hedeflenmiştir. Sosyal iletişim becerilerinin geliştirilmesine odaklı erken müdahale yaklaşımı kapsamında tasarlanan bu program, 3–7 yaş aralığındaki çocukların tekrarlayan davranışlarını azaltmayı ve ebeveynlerin bu davranışları yönetme becerilerini güçlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırmada, ebeveynlere yönelik sekiz hafta süren müdahalenin uygunluğu, uygulanabilirliği ve çocukların işlevselliği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmaya toplam 45 aile katılmıştır. Müdahalenin sonuçları araştırmanın başlangıcında ve 10., 18. ve 24. haftalarda toplanarak birincil ve ikincil çıktılar karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, ebeveynlerin aktif katılımıyla yürütülen programın otizmlili küçük çocuklarda tekrarlayan ve kısıtlı davranışların yönetilmesinde etkili olduğunu

ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, ebeveyn aracılı müdahalelerin ocuk davranışlarını olumlu yönde şekillendirebileceğini göstermektedir.

İlg ve çalışma arkadaşları (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Fransızca konuşan ailelere yönelik olarak Uygulamalı Davranış Analizi (ABA) temel alınarak iki ayda bir düzenlenen on iki oturum ve üç bireysel ev ziyaretinden oluşan bir ebeveyn eğitim programı geliştirilmiş ve programın sosyal geçerliği ile etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklemini, otizm spektrum bozukluğu veya gelişimsel gecikme tanısına sahip çocuğu bulunan on sekiz ebeveyn oluşturmuştur. Araştırma bulguları, programın hem etkililik hem de kabul edilebilirlik açısından olumlu değerlendirmeler aldığını göstermektedir. Ebeveynler tarafından öğrenilen davranışsal müdahale stratejilerinin çocuklarla günlük etkileşimlerde kullanılabilir ve uygun olduğu belirtilmiştir. Ayrıca programın, ebeveynlerin otizme ilişkin bilgi düzeylerini, davranışsal stratejileri anlama ve uygulama becerilerini ve çocukların sosyalleşme becerilerine yönelik farkındalıklarını belirgin şekilde artırdığı saptanmıştır. Bununla birlikte, programın ebeveyn stresini azaltmada da etkili olduğu grlmştur. Bu sonuçlar, ABA temelli ebeveyn eğitim programlarının kültürel uyarlamalarla farklı dil ve kültürel topluluklarda da etkili biçimde uygulanabileceğini ortaya koymaktadır.

Kabashima ve çalışma arkadaşlarının (2020) Japonya’da yürüttüğü araştırmada, otizimli çocukların zorlayıcı davranışlarını önlemeye yönelik olarak geliştirilen Ebeveyn z-Yeterlilik leği’nin (PASEC) geçerlilik ve güvenirlik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, Japonya’daki 521 ocuk gelişimi destek merkezine kayıtlı otizimli çocukların ebeveynlerine toplam 1.344 anket formu dağıtılmış; bunlardan 260’ı analiz için uygun grlmştur. PASEC’in yapı geçerliliği doğrulamalı faktör analizi ile değerlendirilmiş; iç tutarlılık güvenirliği ise Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin lt bağlantılı geçerliliğini belirlemek amaçıyla, Ebeveynlik Yeterlilik Duygusu leği’nin (PSOC) zyeterlik alt leği uygulanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulamalı faktör analizleri sonucunda PASEC’in “ocuğun sosyalliğinin güçlendirilmesi” ve “ocuğun çevresinin iyileştirilmesi” olmak üzere iki faktrdan oluştuğu ve toplam altı maddeden meydana geldiği belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı .82; her bir faktör için ise .70’in üzerinde bulunmuştur. Ayrıca PSOC’nin zyeterlik alt leği ile PASEC toplam puanları arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır ($r = .52, p < .001$). Elde edilen bulgular, PASEC’in otizimli çocuklarda zorlayıcı davranışları önlemeye yönelik ebeveyn öz-yeterliliğini değerlendirmek için yeterli geçerlilik ve güvenirlik özelliklerine sahip olduğunu

göstermektedir. Araştırmacılar, bu ölçeğin ebeveynlerin ve çocukların ruh sağlığını desteklemenin yanı sıra, zorlayıcı davranışların azaltılmasına ve çocuklara yönelik kötü muamele ile istismarın birincil düzeyde önlenmesine katkı sağlayabileceğini belirtmektedir.

Kamenski ve arkadaşları (2025) tarafından yürütülen çalışma, özellikle iletişim alanına odaklanarak bu tür bir müdahalenin çeşitli boyutlardaki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ebeveyn aracılı müdahaleler, bakım verenlerin yapılandırılmış ve uzman denetimi altında sürece dâhil edilmesini sağlayan etkili yaklaşımlardan biridir. Müdahale, aileler tarafından 12 haftalık bir süre boyunca uygulanmıştır. Araştırmaya iki çocuk grubu katılmıştır: Birinci grup, 3–5 yaş aralığında olan ve ebeveynlerinden biriyle birlikte müdahaleye katılan otizm tanılı çocuklardan oluşmaktadır (N = 21). İkinci grup ise aynı yaş aralığında yer alan, gelişimsel bir sorunu bulunmayan ve rastgele seçilen 21 tipik gelişim gösteren çocuktan oluşmuştur. Her iki grupta da 17 erkek ve 4 kız çocuk yer almıştır. Değişimi değerlendirmek amacıyla, her iki gruptaki çocukların ebeveynleri müdahale öncesinde ve sonrasında *Focus on the Outcomes of Communication Under Six (FOCUS)* ölçeği aracını doldurmuştur. Otizmli çocukların FOCUS'un Birinci Bölümünde (Alt ölçekler: Konuşma, İfade Edici Dil, Pragmatik Beceriler, Alıcı Dil/Dikkat) ve İkinci Bölümünde (Alt ölçekler: Anlaşılabilirlik, İfade Edici Dil, Sosyal Oyun, Bağımsızlık, Başa Çıkma Stratejileri/Duygular) ilk ve ikinci ölçümler arasındaki farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, otizmli çocukların ev ortamında bakım verenleriyle birlikte yürüttükleri yapılandırılmış ortak etkinlikler yoluyla dil ve konuşma becerileri, başa çıkma stratejileri ve duygusal düzenleme, bağımsızlık ve sosyal oyun alanlarında gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Lee ve arkadaşları (2024), otizmli çocuklarda problem davranışların azaltılmasına yönelik mobil uygulama destekli bir ebeveyn eğitim programının geliştirilmesini ve etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Otizmli çocuklarda görülen problem davranışların, temel belirtilere ek olarak günlük yaşam işlevselliği ve uyum üzerinde önemli güçlükler yarattığı; etkili biçimde ele alınmadığında ise çocuk ve aile bireyleri için fiziksel, psikolojik ve ekonomik sorunlara yol açabildiği vurgulanmaktadır. Açık etiketli, tek merkezli ve randomize kontrollü olarak tasarlanan bu çalışmada, 36–84 aylık otizmli çocukların ebeveynleri Seul Ulusal Üniversitesi Hastanesi Psikiyatri Bölümü'nden seçilmiş ve katılımcılar kör bir araştırmacı tarafından 1:1 oranında, tabakalı blok randomizasyon yöntemiyle gruplara atanmıştır. Müdahale grubundaki ebeveynler, 12 hafta boyunca mobil

uygulama destekli ebeveyn eğitim programını ev ortamında tamamlamış ve rutin farmakolojik olmayan tedavilerine devam etmiştir; kontrol grubu ise ebeveyn eğitimi almaksızın standart tedavilerini sürdürmüştür. Birincil sonuç ölçütü olarak Kore Çocuk Davranış Kontrol Listesi (K-CBCL) puanlarındaki değişim incelenmiş; müdahale sonrasında problem davranış puanlarında azalma eğilimi gözlenmiş, ancak bazı klinik ölçütlerde gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Genel olarak elde edilen bulgular, mobil cihazların erişilebilirlik ve esneklik özellikleri sayesinde otizmlili çocuklarda problem davranışlara yönelik kanıta dayalı ebeveyn eğitimi ve erken müdahale uygulamalarında uygulanabilir bir seçenek sunduğunu göstermektedir.

McDuffie ve çalışma arkadaşlarının (2013) yürüttüğü araştırma, otizm tanısı bulunan sekiz küçük çocuğun annelerine yönelik olarak uygulanan doğal dil müdahalesinin, annelerin belirli dil destek stratejilerini kullanma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın temel hedefi, ebeveynlere sunulan doğal dil müdahalesinin çocukların dil gelişimine katkısını değerlendirmektir. Dört ay süren müdahale programı, oyun temelli ebeveyn–çocuk etkileşimine odaklanmış ve ebeveyn eğitim süreci hem yüz yüze gerçekleştirilen oturumlar hem de 12 oturumdan oluşan uzaktan eğitim modülleri ile desteklenmiştir. Araştırma bulguları, müdahale sürecinin ardından ebeveynlerin dil destek stratejilerini daha etkili ve tutarlı biçimde kullanmaya başladıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, doğal dil müdahalesi temelli ebeveyn eğitim programlarının, otizmlili küçük çocukların dil gelişimini desteklemede önemli bir potansiyel taşıdığını ortaya koymaktadır.

Murphy ve çalışma arkadaşlarının (2011) gerçekleştirdiği araştırma, otizmlili çocukların ebeveynlerine yönelik olarak konuşma patolojisi hizmetlerini tanıtmayı ve ebeveynlerin bu hizmetlere ilişkin bilgi ve güven düzeylerini artırmayı amaçlayan bir müdahale programının etkililiğini değerlendirmiştir. Çalışma kapsamında uygulanan programın, ebeveynlerin konuşma ve dil terapisi süreçlerine yönelik farkındalıklarını artırdığı ve bu hizmetleri kullanma konusundaki güvenlerini güçlendirdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, ebeveynlere yönelik bilgilendirici müdahalelerin, konuşma patolojisi hizmetlerinin erişilebilirliği ve kabul edilebilirliği açısından önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Araştırmanın örneklemini 28 ebeveyn oluşturmuştur. Müdahale programı, etkileşimli bir atölye çalışması ile ebeveynlere sunulan kanıta dayalı uygulama (EBP) ilkelerine ilişkin yazılı bilgilendirme materyallerinden oluşmuştur. Öntest–sontest karşılaştırmaları, programa katılım sonrasında ebeveynlerin konuşma patolojisi hizmetlerine yönelik bilgi düzeylerinde ve bu hizmetleri

kullanma konusundaki özgüvenlerinde anlamlı artışlar olduğunu göstermiştir. Nitel analiz bulguları, ebeveynlerin müdahale programının bileşenlerine—atölye çalışmaları ve yazılı bilgi materyalleri—ilişkin yararlılık algılarının farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bazı ebeveynler uygulamalı içerik sunan atölye bileşenlerini daha etkili bulurken, bazıları ise yazılı materyallerin kendi hızlarında öğrenme imkânı sağlaması nedeniyle daha yararlı olduğunu ifade etmiştir. Araştırma genel olarak, otizm tanısı bulunan çocukların ebeveynlerine yönelik kanıta dayalı konuşma patolojisi hizmetlerini içeren müdahale programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bulgu, ebeveynlerin eğitim ihtiyaçlarının çeşitlilik gösterdiğini ve müdahale programlarının çok bileşenli, erişilebilir ve sürdürülebilir biçimde tasarlanmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Niinomi ve çalışma arkadaşlarının (2016) Japonya’da yürüttüğü araştırma, otizm tanısı bulunan çocukların annelerinde yaşam kalitesini artırmak ve ebeveyn stresini azaltmak amacıyla geliştirilen “Skippu-Mama” adlı akran destek programının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Program, katılımcı annelerin hem zihinsel hem de fiziksel iyilik hâlini destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, otizm tanısı almış 26 çocuğun 24 annesi oluşturmuştur. Katılımcılar, programa katılım öncesinde, katılım sürecinde ve program sonrasında yaşam kalitesi ile ebeveyn stresine ilişkin ölçümleri tamamlamıştır. Analiz sonuçları, zaman faktörünün anlamlı bir ana etkisinin bulunduğunu göstermiştir. Bonferroni düzeltmesi uygulanarak gerçekleştirilen çoklu karşılaştırmalar, özellikle yaşam kalitesinde programın başlangıcından altı ay sonrasına kadar anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak, Skippu-Mama programının otizmlili çocukların annelerinin yaşam kalitesini önemli ölçüde iyileştirdiği ve ebeveyn stresini azalttığı belirlenmiştir. Çalışma, müdahale programlarının hem bireysel otizmlili çocukların gereksinimlerine hem de aile sisteminin bütününe odaklanacak biçimde tasarlanmasının önemini vurgulamaktadır.

Patra ve çalışma arkadaşlarının (2015) Hindistan’da yürüttüğü araştırma, otizm tanısı bulunan çocukların ebeveynlerine yönelik bir psiko-eğitim müdahale modülü geliştirmeyi ve bu modülün ebeveyn stres düzeyi ile otizme ilişkin bilgi düzeyi üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma iki aşamalı bir yapıda tasarlanmış olup toplam 18 ebeveyn araştırmaya dahil edilmiştir. Birinci aşamada, dört aşamadan oluşan sistematik bir süreç izlenerek psiko-eğitim modülü geliştirilmiştir. İkinci aşamada ise modülün son hâlinin, ebeveynlerin stres düzeylerinde ve otizme ilişkin bilgi düzeylerinde meydana getirdiği

değişim incelenmiştir. Araştırma bulguları, ebeveynlik stresine ve bilgi düzeyine ilişkin tüm alt boyutlarda iyileşme olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle sosyal stres puanlarında ve toplam stres düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı azalmalar saptanmıştır. Genel olarak, geliştirilen psiko-eğitim modülünün ebeveyn stresini azaltmada ve ebeveynlerin otizme ilişkin bilgi düzeyini artırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma ayrıca, bu tür psiko-eğitsel müdahalelerin otizmlili çocuğa sahip ebeveynler tarafından uygulanabilir ve kabul edilebilir nitelikte olduğunu, aynı zamanda ebeveyn yeterliğini güçlendiren yapıcı bir yaklaşım sunduğunu vurgulamaktadır.

Preece ve çalışma arkadaşlarının (2017) gerçekleştirdiği araştırmada, Güneydoğu Avrupa’da otizmlili çocukların ebeveynlerine yönelik eğitim programlarına ilişkin ebeveyn algılarının anlaşılması amaçlanmıştır. Hırvatistan, Kıbrıs ve Kuzey Makedonya’da yürütülen araştırmada toplam 148 ebeveyn katılımcı olarak yer almıştır. Bulgular, otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin yaklaşık %90’ının ebeveyn eğitim programlarına katılmaya yüksek düzeyde istek duyduğunu göstermektedir. Üç farklı ülkede yürütülen araştırmaların bulguları, ebeveynlerin eğitim programlarında öncelikli olarak ele alınmasını istedikleri konuların büyük ölçüde benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, ebeveyn gereksinimleri beş ortak başlık altında toplanmaktadır: (a) çocukların iletişim becerilerini desteklemeye yönelik stratejiler, (b) akran etkileşimlerini kolaylaştırıcı uygulamalar, (c) duyuşsal bütünleme ve duyuşsal gelişim süreçlerine ilişkin bilgi ve rehberlik, (d) davranış yönetimine yönelik temel ilkeler ve yaklaşımlar ile (e) çocukların sosyalleşme fırsatlarını belirleme ve artırmaya yönelik yöntemler. Bu sonuç, ebeveyn eğitim programlarının kültürler arası bağlamlarda dahi benzer ihtiyaçlar doğrultusunda yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu sonuçlar, Güneydoğu Avrupa’daki ebeveynlerin eğitim ihtiyaçlarının büyük ölçüde benzer olduğunu ve bölgesel eğitim programlarının planlanmasında bu ortak beklentilere öncelik verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Preece ve Trajkovski’nin (2017) Hırvatistan, Kıbrıs ve Kuzey Makedonya’da gerçekleştirdiği araştırma, otizm tanısı bulunan çocukların ebeveynlerine yönelik ebeveyn eğitim programlarına ilişkin literatürü sistematik bir biçimde incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında toplam 16 araştırma doküman analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz bulguları, otizmlili çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen eğitim programlarının, ebeveynlerin stres ve kaygı düzeylerinin azaltılmasına katkı sunduğunu; bunun yanı sıra ebeveynlerin çocuklarına ilişkin çeşitli güçlüklerle daha etkili biçimde başa çıkmalarını

desteklediğini göstermektedir. Ayrıca, bu programların ebeveyn–çocuk etkileşimi ve iletişim süreçlerinde anlamlı iyileşmeler sağladığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ebeveyn eğitim programlarının hem ebeveynlerin psikolojik iyi oluşu hem de aile içi etkileşim dinamikleri açısından önemli bir müdahale aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca ebeveynlerin otizmi daha iyi anlamalarına, öz güvenlerinin güçlenmesine ve yaşam kalitelerinin artmasına yönelik olumlu etkilerin programlarda yaygın olarak rapor edildiği görülmüştür. Bu sonuçlar, ebeveyn eğitim programlarının çok yönlü yararlarıyla otizm alanında önemli bir müdahale türü olduğunu ortaya koymaktadır.

Samadi ve çalışma arkadaşları (2012), otizm tanısı bulunan çocukların ebeveynlerinin genellikle yüksek düzeyde stres yaşadıklarını, duygusal iyilik hâllerinin diğer engel gruplarındaki çocukların ebeveynlerine kıyasla daha düşük olduğunu ve aile işlevlerinin daha olumsuz bir seyir gösterme eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Ayrıca otizmlı çocukların ebeveynlerinin, problem odaklı başa çıkma stratejilerinden ziyade duygusal destek arama eğilimine daha fazla yöneldikleri ifade edilmektedir. Bu bağlamda araştırma, İran’da otizmlı çocukların ebeveynlerine yönelik olarak geliştirilen aile merkezli bir eğitim programının, ebeveynlerin psikolojik iyi oluşunu artırma ve otizm ile ilişkili güçlüklerle daha etkili başa çıkma becerilerini geliştirme konusundaki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma, aile temelli müdahalelerin ebeveynlerin hem duygusal dayanıklılıklarını güçlendirme hem de ebeveynlik süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları yönetme kapasitelerini artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın örneklemini otizm tanısı almış 37 çocuğun ebeveynleri oluşturmuştur. Katılımcılara grup temelli oturumlar sunulmuş ve programın etkisini belirlemek amacıyla öntest–sontest değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma bulguları, program sonrasında gözlenen olumlu değişikliklerin 15 haftaya kadar sürdüğünü göstermektedir. Elde edilen bulgular, bireysel farklılıklar gözlenirse de ebeveynlerin genel olarak daha düşük düzeyde stres yaşadıklarını, duygusal iyilik hâllerinde ve aile işlevlerinde belirgin iyileşmeler olduğunu ifade ettiklerini göstermektedir (Yazar, Yıl). Ayrıca ebeveynlerin, müdahale sonrasında problem odaklı başa çıkma stratejilerini daha sık ve daha etkili biçimde kullandıkları bildirilmiştir. Bu sonuçlar, uygulanan programın ebeveynlerin psikolojik dayanıklılığını ve aile içi işlevselliği desteklemede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca programın sürdürülebilirliğini artırmak amacıyla grup oturumlarının kolayca yeniden uygulanmasını sağlayacak bir kaynak paketi geliştirilmiştir. Bu bulgular, aile merkezli eğitim programlarının otizmlı çocukların ebeveynlerinin psikososyal iyilik hâlini desteklemede etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır.

Stuttard ve çalışma arkadaşlarının (2014) İngiltere’de yürüttüğü araştırma, engelli ya da otizm tanısı bulunan çocukların ebeveynlerine yönelik olarak geliştirilen grup temelli bir müdahale programının, “Riding the Rapids”ın, etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Program, kentsel ve çok kültürlü bir bölgede toplum temelli bir ekip tarafından uzun süredir rutin olarak uygulanmakta olup, ebeveynlerin çocuklarının güçlükleriyle başa çıkma becerilerini desteklemeye ve aile içi işlevselliği iyileştirmeye yönelik yapılandırılmış içerikler sunmaktadır. Araştırma, programın gerçek yaşam koşullarında uygulanabilirliğini ve ebeveynler üzerindeki etkilerini incelemesi bakımından önemli bir katkı sağlamaktadır. Araştırma, deney ve kontrol gruplu deneysel bir desenle gerçekleştirilmiş; 48 ebeveyn deney grubuna, 28 ebeveyn ise kontrol grubuna dahil edilmiştir (toplam N = 76). Müdahalenin çocuk davranışı üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla Eyberg Çocuk Davranış Envanteri kullanılmış; ebeveynlik etkililiği ve memnuniyetindeki değişimleri ölçmek için ise müdahale sonrasında ve altı aylık takip sürecinde Ebeveyn Yetkinlik Duygusu Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulguları, programın ebeveynler tarafından bildirilen çocuk davranış problemlerinde anlamlı düzeyde azalma sağladığını göstermektedir. Ayrıca ebeveynlik etkililiğinde ve ebeveyn memnuniyetinde belirgin artışlar kaydedilmiştir. Genel değerlendirme, Riding the Rapids müdahale programının, otizm tanısı bulunan çocukların ebeveynleri için etkili ve umut vadeden bir destek yaklaşımı olduğunu göstermektedir (Stuttard vd., 2014). Programın ebeveynlerin güçlüklerle başa çıkma becerilerini geliştirme, aile işlevselliğini destekleme ve ebeveynlerin psikolojik iyi oluşunu artırma yönündeki potansiyeli, onun uygulama temelli müdahaleler arasında önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Stuttard ve çalışma arkadaşlarının (2016) İngiltere’de yürüttüğü araştırma, otizm tanısı bulunan çocukların ebeveynlerine yönelik Cygnet ebeveyn destek programının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Cygnet programı, ebeveynlerin otizm ile ilişkili güçlükleri daha etkili biçimde yönetmelerine yardımcı olmayı, bu yolla ebeveynlik yeterliklerini ve özgüvenlerini güçlendirmeyi hedefleyen yapılandırılmış bir müdahale programı niteliği taşımaktadır. Programın etkililiğine ilişkin değerlendirme, ebeveynlerin hem bilgi düzeylerindeki artışları hem de problem davranışlarla başa çıkma becerilerindeki gelişimi inceleyerek gerçekleştirilmiştir. Programın İngiltere genelinde yaygın şekilde kullanılmasına karşın, değerlendirme çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu belirtilmektedir. Araştırmada, İngiltere’nin iki farklı şehrinde rutin olarak yürütülen Cygnet programının küçük ölçekli bir değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini, kontrol grubunda yer alan 32 ebeveyn

ile deney grubunda yer alan 35 ebeveyn olmak üzere toplam 67 ebeveyn oluşturmıştır. Bu dağılım, müdahale programının etkililiğinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Değerlendirme kapsamında hem ebeveynlere hem de çocuklara yönelik ölçümler yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Cygnet programına katılan ebeveynlerin memnuniyet düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Ayrıca çocukların belirli hedef davranışlarında da dikkate değer gelişmeler kaydedilmiştir. Bu sonuçlar, Cygnet programının hem ebeveyn hem de çocuk düzeyinde olumlu etkiler yaratan, etkili bir destek aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tellegen ve Sanders'ın (2014) Avustralya'da yürüttüğü araştırma, otizmlili çocukların ebeveynlerine yönelik kısa süreli ve bireyselleştirilmiş bir ebeveynlik müdahalesi olan *Primary Care Stepping Stones Triple P* programının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, 2–9 yaş aralığında otizmlili çocukların ebeveynlerinden oluşan 64 kişilik bir grup oluşturmıştır; çocukların %86'sını erkek çocuklar oluşturmaktadır. Ebeveynler üç farklı zaman noktasında değerlendirilmiştir: müdahale öncesi, müdahale sonrası ve altı aylık izleme süreci. Veri toplama sürecinde, ebeveynlerin çocuk davranışlarına ilişkin bildirimlerini değerlendirmek amacıyla Eyberg Çocuk Davranışı Envanteri kullanılmıştır. Ebeveyn sonuçlarını ölçmek üzere ise Ebeveynlik Ölçeği, Depresyon–Kaygı–Stres Ölçeği-21, Ebeveyn Problem Kontrol Listesi, İlişki Kalitesi Envanteri, Ebeveyn Stres Ölçeği ve 30 dakikalık ev gözlemleri gibi çeşitli araçlardan yararlanılmıştır. Bulgular, deney grubundaki ebeveynlerin kontrol grubuna kıyasla çocukların problem davranışlarında azalma, ebeveyn stres seviyelerinde düşüş, ebeveyn çatışmasında azalma ve ebeveyn mutluluğunda artış gibi önemli gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, müdahale programının ebeveynlerin depresyon ve anksiyete düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Genel olarak çalışma, düşük yoğunluklu *Stepping Stones Triple P* programının otizmlili çocukların ebeveynleri için uygulanabilir ve etkili bir müdahale seçeneği olduğunu göstermektedir.

Tolmie ve çalışma arkadaşlarının (2016) Avustralya'da gerçekleştirdiği araştırma, Autism Spectrum Australia (Aspect) tarafından geliştirilen bir aile destek programının tanıtılmasını ve söz konusu programın etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışma, programın otizmlili çocukların ailelerine yönelik destek uygulamalarının hem tanıtım boyutunu hem de uygulama çıktılarının sistematik biçimde incelenmesini içermesi bakımından önemli bir katkı sunmaktadır. *Erken Müdahale Hazırlık Programı* (Early Intervention Readiness

Program; EIRP), otizm tanısının hemen ardından ailelere sunulan ve otizme ilişkin davranışsal özellikler ile bu davranışların yönetimine yönelik bilgi ve stratejiler sağlayan bir programdır. Program, ailelerin güven duygusunu güçlendirmeyi ve erken müdahale hizmetlerine geçiş sürecini kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Programın ön değerlendirme sürecine, Avustralya'nın New South Wales eyaletine bağlı Hunter Bölgesi'nde yaşayan toplam 135 ebeveyn katılmıştır. Araştırma bulguları, programın uygulanmasının ardından ebeveynlerin otizme ilişkin temel kavrayışlarının anlamlı biçimde geliştiğini ve bağımsız karar verme kapasitelerinde dikkate değer bir artış olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, EIRP'nin tanı sonrası dönemde ailelere yönelik önemli bir destek mekanizması sunduğunu ve ebeveynlerin hem bilgi düzeylerini hem de ebeveynlik yeterliklerini güçlendirmede etkili bir müdahale yaklaşımı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tonge ve çalışma arkadaşlarının (2014) Avustralya'da yürüttüğü araştırma, bireysel ve grup formatlarında sunulan ebeveyn eğitim programlarının otizmlili küçük çocukların uyumsal davranışları, otizm belirtileri ile bilişsel ve dil becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, deney grubunda 70 ve kontrol grubunda 35 ebeveyn olmak üzere toplam 105 katılımcıdan oluşmuştur. Araştırma bulguları, ebeveyn eğitimi ve davranış yönetimi bileşenlerinin otizm semptomlarında anlamlı iyileşme sağladığını göstermektedir. Özellikle düşük işlevli otizm tanısı bulunan çocuklara yönelik beceri öğretimini içeren 20 haftalık ebeveyn eğitim programının, çocukların uyumsal davranışlarında ve otizm belirtilerinde dikkate değer gelişmeler ortaya çıkardığı vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, yoğun ve yapılandırılmış ebeveyn eğitim programlarının küçük yaş grubundaki otizmlili çocukların gelişimsel alanlarında olumlu değişimler yaratma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Yu ve çalışma arkadaşlarının (2015) Çin'de gerçekleştirdiği araştırma, ebeveyn temelli davranışsal eğitim programlarının otizmlili çocukların uyku düzenleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, ebeveynlerin yapılandırılmış davranış yönetimi stratejilerini uygulamalarının, çocukların uyku alışkanlıklarında meydana gelen değişikliklerle olan ilişkisini değerlendirmesi bakımından önemli bir katkı sunmaktadır. Çalışmanın örneklemini, otizm tanısına ek olarak uyku sorunları yaşayan ve altı yaşından küçük çocuklara sahip aileler oluşturmuştur. Müdahale programı, 13 haftalık bir süreçte gerçekleştirilen üç oturumluk uyku temelli davranış eğitimi atölyesini ve 17. haftadan itibaren yürütülen haftalık telefon görüşmelerini içermiştir. Uyku düzeni, davranışsal uyum ve

ebeveyn stresine ilişkin ölçümler program öncesinde ve müdahalenin 3., 7. ve 11. haftalarında uygulanan anketler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Çocuklarda Uykuya Yönelik Alışkanlıklar Anketi ile Çocuklarda Davranışsal Kontrole Yönelik Liste sonuçları, müdahale sonrasında çocukların toplam uyku sürelerinde artış olduğunu göstermektedir. Bulgular genel olarak ebeveyn temelli davranış eğitim programının, otizmlili çocukların uyku düzenini iyileştirmede ve davranışsal uyum süreçlerini desteklemede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Wang'ın (2008) Çin Halk Cumhuriyeti'nde yürüttüğü araştırmada, otizm tanısı bulunan çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla etkileşim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir ebeveyn eğitim programının etkilerinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada, Çin'in kuzeydoğusunda yaşayan ve otizm tanısı bulunan çocukların 27 ebeveyni rastgele atama yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Müdahale süreci kapsamında ebeveynlere hem grup hem de bireysel oturumları içeren toplam 20 saatlik yapılandırılmış bir eğitim sunulmuştur. Programın etkililiği, ev ortamında gerçekleştirilen ebeveyn-çocuk serbest oyun etkileşimlerinin video kaydıyla izlenmesi ve bu kayıtların *Anne Davranışı Derecelendirme Ölçekleri* aracılığıyla değerlendirilmesiyle ölçülmüştür. Elde edilen bulgular, deney grubundaki ebeveynlerin eğitim sonrasında çocuklarının ilgi ve girişimlerine kontrol grubuna kıyasla daha duyarlı biçimde tepki verdiklerini, davranışlarına daha uygun ve tutarlı yanıtlar sunduklarını ve çocuklarını daha yüksek kabul düzeyiyle karşıladıklarını göstermektedir. Ayrıca ebeveynler, çocuklarıyla etkileşim kurmanın kendilerine daha fazla doyum sağladığını ve serbest oyun sırasında çocuklarına karşı daha sıcak ve destekleyici davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir. Bu sonuçlar, yapılandırılmış ebeveyn eğitim programlarının otizmlili çocuklarla ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmede etkili bir müdahale yaklaşımı sunduğunu ortaya koymaktadır.

2.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile otizmlili çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik geliştirilen ebeveyn eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2.5.1. Araştırma Soruları

Bu çalışmada, araştırmanın ana amacı ışığında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Bu sorular aşağıda sıralanmıştır.

1. Otizmlili çocukların problem davranışlarıyla baş etmede ebeveynlerin ihtiyaçlarına yönelik görüşleri nelerdir?

2. Ebeveyn eğitimi programı kapsamında sunulan eğitim, ebeveynlerin otizmli çocuklarında gözlenen problem davranışlarla baş etmelerine yönelik yeterlik düzeyleri üzerinde etkili midir?
3. Ebeveyn eğitimi programı uygulanan deney grubu ile ebeveyn eğitim programı uygulanmayan kontrol grubu ön test puanları arasında fark var mıdır?
4. Ebeveyn eğitimi programı uygulanan deney grubu ile ebeveyn eğitim programı uygulanmayan kontrol grubu son test puanları arasında fark var mıdır?
5. Ebeveyn eğitimi programı uygulanan deney grubu ön test ile son test puanları arasında fark var mıdır?
6. Ebeveyn eğitim programı uygulanmayan kontrol grubu ön testi ile son-test puanları arasında fark var mıdır?
7. Ebeveyn eğitim programının içeriğine, sürecine ve eğitsel yeterliklere etkisi üzerine ebeveynlerin görüşleri nelerdir?

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Otizimli çocukların ebeveynlerine problem davranışlarla başa çıkma becerileri kazandırmak amacıyla geliştirilen ebeveyn eğitim programının etkililiğini belirlemeye yönelik bu araştırmanın yöntem bölümünde; araştırmada kullanılan model, çalışma evreni ve örneklem özellikleri, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Bilimsel araştırmalarda yöntem bölümünün kapsamlı biçimde sunulması hem araştırmanın iç geçerliliğini hem de tekrarlanabilirliğini güçlendirmektedir (Creswell, 2014; Fraenkel & Wallen, 2009). Bu doğrultuda söz konusu çalışma, alanyazında önerilen sistematik yöntem ilkeleri izlenerek yapılandırılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Karma yöntemle desenlenen çalışmalarda araştırmacı ya da araştırma ekibi, ele alınan olguyu daha derinlemesine, kapsamlı ve çok yönlü bir biçimde inceleyebilmek amacıyla nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarını aynı araştırma sürecinde bütünleştirir. Bu yöntemsel yaklaşım, iki paradigmanın bakış açılarının birlikte kullanılmasını, veri toplama ve analiz süreçlerinin bir arada yürütülmesini ve elde edilen bulguların bütüncül bir çerçevede yorumlanmasını içerir (Creswell, 2017). Karma yöntem desenleri arasında yer alan sıralı karma desen, bu araştırmada tercih edilen yöntemsel çerçeveyi oluşturmaktadır. Çalışmanın ilk aşamasında, ihtiyaç analizine dayalı olarak geliştirilen eğitim programının etkililiğini incelemek amacıyla nitel veri toplama ve analiz süreçleri uygulanmıştır. İkinci aşamada, programın etkisinin değerlendirilmesine yönelik nicel analizlere yer verilmiş; üçüncü aşamada ise sürecin derinlemesine anlaşılmasını sağlamak amacıyla yeniden nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Bu aşamaların birbirini takip eden yapısı nedeniyle, araştırmanın sıralı karma yöntem desenine uygun olduğu söylenebilir (Creswell & Clark, 2018).

Nicel araştırma yöntemleri aracılığıyla elde edilen veriler, araştırmacıların daha geniş örneklemelere ulaşmasını sağlayarak bulguların genellenebilirliğini artırmaktadır. Buna karşın nitel yöntemler, araştırma konusunun bağlamsal yönlerini derinlemesine incelemeye olanak tanıyarak olgunun daha kapsamlı ve çok boyutlu bir biçimde anlaşılmasını sağlar. Araştırma

sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini güçlendirmek amacıyla, nitel ve nicel veri kaynaklarının birlikte kullanılması ve veri çeşitliliğinin sağlanması “*çeşitleme*” (triangulation) yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2009; Çokluk vd., 2012; Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada sıralı karma modelin tercih edilmesinin nedeni, sürecin birbirini tamamlayıcı üç aşamadan oluşmasıdır. İlk aşamada, otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmede ebeveyn yeterliklerinin belirlenmesine yönelik nitel veri toplama süreci yürütülmüş ve eğitim ihtiyaçları saptanmıştır. İkinci aşamada, nitel aşamada elde edilen bulgular doğrultusunda ebeveyn eğitim programı geliştirilmiş ve bu programın etkililiğinin belirlenmesine yönelik nicel araştırmaya ilişkin model uygulanmıştır. Üçüncü aşamada ise, deney grubundaki ebeveynlerin programa yönelik görüşlerinin derinlemesine ortaya çıkarılması amacıyla yeniden nitel veri toplanmıştır. Bu aşamalı yapı, araştırmanın tasarımını sıralı karma modele uygun hâle getirmektedir. Araştırma modeline ilişkin süreçler Tablo 2’de detaylı şekilde açıklanmıştır.

Tablo 2: Araştırma Modeli

Nitel	Nicel	Nitel
Otizmli çocuğu olan ebeveynlerden problem davranışlarla baş etmeye yönelik görüşler toplanarak ihtiyaç belirleme ve değerlendirme süreci	Otizmli çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik eğitim programı (OPBEP) ve yeterlik ölçeği (OPBEYÖ) geliştirme, uygulama ve deney ve kontrol grubuna ait verilerde istatistiki analiz süreci	Uygulaması yapılan eğitim programı etkililiği üzerine ebeveyn görüşleri alınarak program hakkında sosyal geçerlilik verilerinin değerlendirilmesi
	Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn yeterlik kontrol listesi (OPBEYKL) geliştirme, senaryo temelli gözlemler ve deney ile kontrol grubu veri analiz süreci	

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırma üç aşamada yürütülmüştür. Araştırmanın birinci aşamasında ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, ihtiyaç kavramıyla birlikte *ihtiyaç analizi*, *ihtiyaç belirleme* ve *assessment* gibi çeşitli kavramların kullanıldığı ve bu kavramların zaman zaman birbirlerinin yerine geçtiği görülmektedir. Demirel’e (2002) göre ihtiyaç belirleme, mevcut durum ile ulaşılması beklenen durum arasındaki farkın sistematik bir biçimde ortaya konulmasını amaçlayan planlı bir süreçtir. Bu süreç, eğitim programlarının geliştirilmesinde temel bir başlangıç noktası oluşturarak, müdahale ya da öğretim uygulamalarının gerçek gereksinimlere uygun biçimde tasarlanmasına katkı sağlar. Bu araştırmada ihtiyaç analizine ilişkin sürece Tablo 3’te ayrıntılı

biçimde yer verilmiştir. Otizmli çocuğu olan ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme becerilerine ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Bu tekniğin tercih edilmesinin temel nedeni, katılımcılardan elde edilen verilerin daha açıklayıcı, detaylı ve derinlemesine incelenmesine olanak sağlamasıdır (Karasar, 2014). Elde edilen ihtiyaç analizi sonuçlarının ardından uzman görüşlerine başvurularak Otizmli Çocuğu Olan Ebeveynlere Problem Davranışlarla Baş Etme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Eğitim Programı (OPBEP) geliştirilmiştir. Bu süreç, eğitim programının hem bilimsel temellere dayalı olmasını hem de ebeveynlerin gerçek gereksinimlerini karşılayacak biçimde yapılandırılmasını amaçlamaktadır. İhtiyaç analizinin geliştirilmesine yönelik aşamalar aşağıda açıklanmıştır (Akt., Koçak, 2020).

Tablo 3. İhtiyaç Analizinin Geliştirilmesine Yönelik Kademeler

Kademe 1	Kademe 2	Kademe 3
Ön Belirleme	Belirleme	Son Belirleme
1.İhtiyaçların belirlenmesine yönelik öncelikli olarak etkili planlamaların oluşturulması	1.İhtiyaçların belirlenmesine yönelik öncelikli olarak sınırların, amaçların ve içerik belirlenmesi	1. Öncelikli olarak uygulanabilirliği olan ihtiyaçların belirlenmesi
2.İhtiyaç belirlemede öncelikli hedefler tanımlanması	2.İhtiyaçlara yönelik veri toplanması	2.Farklı çözüm yolları arama
3.Öncelik olan ihtiyaç alanları ya da konuların belirlenmesi	3.Öncelik olan ihtiyaçların belirlenmesi	3.Çözüm yollarının uygulanmasına yönelik eylem planları geliştirilme
4.İhtiyaç alanıyla ilgili var olan bilgilerin anlaşılması	4.Aşama 1, 2 ve 3'deki analizlerin yapılması	4.İhtiyaç belirlemeyle ilgili değerlendirme
5.Belirleme 5.1.Veritoplanması 5.2. Kaynaklar oluşturulması 5.3. Metot belirlenmesi 5.4. Verilerin kullanımının yapılması	5.Ulaşılan verilerle ilgili analiz ve sentez yapılması	5.Sonuçları birleştirme
6. Çıktılar: Kademe 2 ve 3'teki öncelikli planın oluşturulması, değerlendirilmesi ve planlanlanması	6.Çıktılar Öncelikli ihtiyaçlara yönelik eylemler için kriter belirlenmesi	6.Çıktılar ve Rapor oluşturma

Araştırmanın ikinci aşamasında, nicel araştırma yöntemlerinden öntest–sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Bu modelde, müdahale öncesinde hem deney hem de kontrol grubunun ilgili değişkenlere ilişkin başlangıç düzeyleri belirlenmekte; müdahale sonrasında ise deney grubunda gözlenen değişimlerin kontrol grubu ile karşılaştırılması yoluyla uygulamanın etkililiği değerlendirilmektedir. Böylece, ortaya çıkan farklılıkların müdahaleye atfedilebilir olup olmadığı sistematik biçimde incelenmektedir (Sönmez &

Alacapınar, 2011). Deneysel model, özellikle deney grubunda gözlenen değişimin kontrol grubunda gözlenen değişime kıyasla farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyarak müdahalenin etkililiğini açıklamayı amaçlar (Büyüköztürk vd., 2021). Deneysel desenlerin temel özelliklerinden biri, katılımcıların gruplara seçkisiz atama (random assignment) yoluyla yerleştirilmesidir. Seçkisiz atama, çalışmaya katılan bireylerin deney veya kontrol grubuna dahil olma olasılıklarının eşit olması anlamına gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2021; Fraenkel & Wallen, 2009; Sönmez & Alacapınar, 2011; Tabachnick & Fidell, 2007). Bu araştırmada da katılımcılar, deneysel desenin gerektirdiği biçimde, eşit olasılıkla deney ve kontrol gruplarına atanmış ve böylece deneysel koşulların temel gerekleri karşılanmıştır. Ayrıca, çalışma sürecinde katılımcıların araştırmadan ayrılma olasılığı dikkate alınarak bir yedek katılımcı grubu oluşturulmuştur. Bu uygulama, olası katılımcı kayıplarının araştırmanın iç ve dış geçerliliğini tehdit etmesini önlemeye yönelik bir önlem niteliği taşımaktadır.

Çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılar araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiş ve bilimsel geçerliliğin korunması amacıyla, çalışma süresince araştırma konusu üzerine fazladan uygulamalar yapmamalarına yönelik uyarıda bulunularak bilgilendirilmişlerdir. Deneysel sürecin etik ve bilimsel ilkeler çerçevesinde yürütülmesi için katılımcılara, araştırma tamamlandıktan sonra uygulamanın etkililiğinden memnun kalmaları hâlinde kontrol grubuna da aynı eğitimin sunulabileceği belirtilmiştir. Böylece hem uygulamanın geçerlik ve güvenilirliği güvence altına alınmış hem de gruplar arası adalet ilkesi gözetilmiştir (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2014). Araştırmanın bu aşamasında, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümler aracılığıyla deneysel desenin işleyişi değerlendirilmiş olup, desenin simgesel görünümü Tablo 4’te sunulmuştur. Bu uygulama, öntest–sontest kontrol gruplu deneysel modellerin gerektirdiği karşılaştırmalı analizlerin yapılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2021).

Araştırmanın bu aşamasında, eğitim programı uygulanmadan önce ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme becerilerini değerlendirmek amacıyla “Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği” (OPBEYÖ) geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlik ile güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, ölçeklerin psikometrik özelliklerinin belirlenmesine yönelik literatürde önerilen temel ilkeler izlenmiştir (DeVellis, 2017; Tavşancıl, 2014). Eğitim programının ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme becerilerine etkisini daha ayrıntılı biçimde ortaya koymak amacıyla senaryo temelli değerlendirme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu

yöntemin tercih edilmesinin nedeni, deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin eğitim sonrasında problem davranışlara müdahale süreçlerinde hangi adımları ne ölçüde uygulayabildiklerinin nesnel biçimde değerlendirilebilmesidir (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından hazırlanan senaryolar üzerinden ebeveynlerin gösterdikleri performans “Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi” (OPBEYKL) ile gözlemlenmiş ve her bir ebeveynin kontrol listesinde yer alan basamakları ne düzeyde uyguladığı kayıt altına alınmıştır. OPBEYKL formları araştırmacının yanı sıra özel eğitim alanında uzman bir öğretim elemanı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiş; böylece gözlemciler arası güvenirlik sağlanmıştır. Çoklu değerlendirici kullanımının güvenirliği artırdığı literatürde açıkça belirtilmektedir (Creswell & Creswell, 2018). Ayrıca, ebeveynlerin eğitsel becerilerini ölçmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına uygulanan OPBEYÖ ölçeği hem eğitim öncesinde hem de eğitim sonrasında uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen nicel veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiş; bu süreç nicel veri analizinde geçerliliği artırmak için önerilen istatistiksel yöntemlere uygun olarak yürütülmüştür (Büyüköztürk, 2021).

Öntest–sontest kontrol gruplu deneysel modelde, uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının ilgili değişkenlere ilişkin başlangıç düzeyleri belirlenmekte; müdahale sonrasında ise deney grubunda ortaya çıkan değişimlerin kontrol grubundaki değişimlerle karşılaştırılması sağlanmaktadır. Bu yaklaşım, deney grubunda gözlenen farklılıkların müdahaleye atfedilebilir olup olmadığını değerlendirmeye olanak tanımakta ve deney ile kontrol grupları arasındaki değişimin anlamlı bir düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Bu araştırmada da uygulama öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen ölçümler doğrultusunda deneysel desenin işleyişi değerlendirilmiş olup, kullanılan desenin simgesel görünümü Tablo 4’te sunulmuştur. Bu yapı, deneysel araştırmalarda iç geçerliliği güçlendiren temel modellerden biri olarak kabul edilmektedir.

Tablo 4: Araştırma Deney Süreci Simgesel Görünüm

Gruplar	Ön Test Uygulaması	Uygulama Süreci	Son Test Uygulaması
Deney Grubu	* T ₁ : (OPBEYÖ)	Otizmli çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırma yönelik eğitim programı uygulaması (OPBEP)	* T ₁ : (OPBEYÖ) * T ₂ : (OPBEYKL)
Kontrol Grubu	* T ₁ : (OPBEYÖ)		* T ₁ : (OPBEYÖ) * T ₂ : (OPBEYKL)

* T₁: Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)

* T₂: Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL)

Deney grubuna, haftada 6 ders saati olacak şekilde toplam 6 hafta süren eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim sürecinin etkililiğini belirlemek amacıyla, uygulama öncesinde katılımcılara “*Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)*” uygulanmıştır. Eğitim tamamlandıktan sonra ise ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme becerilerindeki değişimi ortaya koymak üzere hem “OPBEYÖ” hem de davranışsal yeterliklerin uygulama temelli olarak değerlendirildiği “*Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL)*” kullanılmıştır. Bu sayede ebeveynlerin hem öz-değerlendirmeye dayalı hem de seneryo temelli etkinliklerle performans dayalı yeterlik düzeylerinde meydana gelen değişimler çok yönlü bir biçimde incelenmiştir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında, geliştirilen aile eğitim programına ilişkin ebeveyn görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve nitel veri analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, nicel bulgulardan elde edilen sonuçların nitel verilerle desteklenmesini sağlayarak çalışma sonuçlarının geçerlilik ve güvenilirliğini artırmayı amaçlamaktadır. Karma yöntem araştırmalarında önerildiği üzere, farklı veri türlerinin bir araya getirilmesi, araştırma olgusuna ilişkin daha bütüncül ve sağlam sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlamaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu doğrultuda araştırmanın son aşamasında, otizmli çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmayı amaçlayan OPBEP'e katılan deney grubundaki 10 ebeveynin sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir. Bu amaçla, nitel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Söz konusu teknik, katılımcıların programın uygulanabilirliği, kabul edilebilirliği ve etkililiğine ilişkin algılarının derinlemesine incelenmesine olanak tanıyarak programın sosyal geçerliğinin ortaya konmasını sağlamıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu bölümde, araştırmanın ilk aşamasında ihtiyaç analizine dâhil edilen katılımcı grubuna ilişkin açıklamaların yanı sıra, sonraki aşamalarda gerçekleştirilen nitel ve nicel çalışmalara katılan çalışma gruplarına yönelik bilgiler sunulmuştur. Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemlerinin kullanılması nedeniyle, çalışma evreni ve örneklemini araştırmanın amaçları doğrultusunda amaçlı örnekleme ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir. Bu yaklaşım, araştırmanın ele aldığı olguyu derinlemesine inceleyebilecek ve araştırma sorularına en uygun yanıtları sağlayabilecek katılımcıların seçilmesine olanak tanımıştır. Araştırma sürecine başlamadan önce ilgili kurum ve kuruluşlardan gerekli yasal

izinler alınmış, ardından etik kurul başvurusu gerçekleştirilmiş ve çalışma için resmi etik onay elde edilmiştir. Bu süreç, araştırmanın etik ilkelere uygun biçimde yürütülmesini güvence altına almıştır. Etik ilkeler doğrultusunda, otizmli çocuğu olan ebeveynlerle iletişime geçilmiş, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Katılımcılara araştırma hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmış; gizlilik ve gönüllülük esaslarının sağlandığı, istedikleri aşamada araştırmadan çekilebilecekleri açık biçimde ifade edilmiştir. Bu yaklaşım, araştırmanın etik standartlarla uyumlu şekilde yürütülmesini güvence altına almıştır (Creswell, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2013).

3.2.1. İhtiyaç Analizi Sürecinde Yer Alan Katılımcılar

İhtiyaç analizinin gerçekleştirildiği süreçte, Provus'un Farklar Yaklaşımı kuramsal temel olarak benimsenmiştir. Provus'un (1969) ortaya koyduğu bu yaklaşım, hedeflenen durum ile mevcut durumun sistematik biçimde karşılaştırılmasını ve aradaki farkların ihtiyaç olarak tanımlanarak geliştirme hedeflerine dönüştürülmesini esas almaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında nitel veri toplamak üzere çalışma grubu oluşturma sürecinde amaçlı örnekleme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının çalışma hedefine uygun olacak en doğru katılımcıları seçmesine olanak sağlayan bir örnekleme stratejisidir (Büyüköztürk vd., 2021). Patton'un (1987) sınıflandırmasına göre maksimum çeşitlilik, aykırı durum, benzeşik, tipik durum, kritik durum, doğrulayıcı-yanlışlayıcı, kolay ulaşılabilir, zincir veya kartopu ve ölçüt örnekleme gibi farklı amaçlı örnekleme türleri bulunmaktadır (Akt., Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada ise ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda önceden belirlenen belirli kriterleri karşılayan katılımcıların seçildiği, dolayısıyla çalışmaya dâhil edilen bireylerin belirli ortak özellikleri taşıdığı bir örnekleme türü olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013). Bu yöntem aracılığıyla çalışmanın ihtiyaç analizine katkı sunabilecek ebeveynlerin sistematik bir biçimde belirlenmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında, ebeveyn gereksinimlerini belirlemek amacıyla belirli deneyimlere sahip ebeveynlerin görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda, çalışmanın bu bölümünde fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışmalarda katılımcıların deneyimlerinin belirli ölçüde benzerlik göstermesi, elde edilen bulguların anlamlı ve bütüncül bir yapıya ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Creswell, 2007). Bu araştırmada söz konusu ölçüt, otizm tanılı çocuğa sahip ebeveyn grubu olarak belirlenmiştir. Ebeveynlerin, otizmli çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme

yeterliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik nitel araştırma yöntemleri içinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılarak çalışma sürdürülmüştür. Bu kapsamda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmeye ilişkin form, Kahramanmaraş ilinde ikamet eden ve otizmli çocuğa sahip 25 ebeveyne uygulanmıştır. Böylece ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme süreçlerine ilişkin deneyimleri derinlemesine incelenmiştir.

Tablo 5: İhtiyaç Analizine Katılan Ebeveynlerin Demografik Bilgileri

Değişkenler			f	%
Demografik Bilgiler	Ebeveyn Cinsiyeti	Kadın	14	56
		Erkek	11	44
	Ebeveyn Yaşı	26-34	6	24
		35-44	17	68
		45 ve üstü	2	8
	Ebeveyn Eğitim Durumu	Lisans Üstü	1	4
		Lisans	11	44
		Lise	9	36
		Ortaokul	1	4
		İlkokul	3	12
	Çocuğun Cinsiyeti	Kadın	7	28
		Erkek	18	72
	Çocuğun Yaşı	0-6	13	52
		7-14	11	44
		15 ve üstü	1	4
Toplam			25	100

3.2.2. Ebeveyn Eğitim Programı (OPBEP) Uygulamasında Yer Alan Katılımcılar

Araştırma nicel boyutunda, Kahramanmaraş ili merkez ilçeleri sınırları dahilinde otizm tanılı çocuğa sahip 50 ebeveyn çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılmak üzere başvuruda bulunan 55 ebeveyn arasından, deneysel sürecin yürütülebilmesi için 50 ebeveyn rassal (seçkisiz) yöntemle seçilerek örnekleme dâhil edilmiştir. Deneysel araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının seçkisiz olarak belirlenmesi her ne kadar iç geçerliliği güçlendirse de bu yöntemin gruplar arasında tam bir denklik sağlamayabileceği literatürde belirtilmektedir (Karasar, 2014). Bu nedenle deneysel uygulamaya başlamadan önce, her iki grubun da bağımlı değişkene ilişkin başlangıç ölçümlerinin alınması gereklidir. Böylece grupların başlangıç düzeylerinin karşılaştırılması ve müdahale etkisinin daha sağlıklı biçimde değerlendirilmesi mümkün olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021).

Araştırmanın nicel boyutunda Öntest ve Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Modelin kullanımı belirlenmiş olup; bu kapsamda ebeveynlerin 25 'i deney grubuna, 25 'i ise kontrol grubuna seçkisiz biçimde yerleştirilmiştir. Her iki grupta bulunan toplam 50 katılımcıdan, eğitim programı başlamadan önce ve program tamamlandıktan sonra

veriler; *Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)* ve performansa dayalı değerlendirmeyi mümkün kılan *Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL)* kullanılarak toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında, ebeveynlerin geçmişte otizmle ilgili herhangi bir eğitime katılmamış olmalarına dikkat edilmiştir. Böylece müdahalenin etkisini dışsal değişkenlerden arındırarak değerlendirmek ve gruplar arası başlangıç farklılıklarını en aza indirmek amaçlanmıştır.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Demografik Bilgileri

Değişkenler		f	%	
Deney Grubu	Ebeveyn Cinsiyeti	Kadın	15	60
		Erkek	10	40
	Ebeveyn Yaşı	18-25	2	8
		26-34	8	32
		35-44	10	40
		45 ve üstü	5	20
		Ebeveyn Eğitim Durumu	İlkokul	10
	Ortaokul		7	28
	Lise		5	20
	Lisans		2	8
	Lisans Üstü		1	4
	Çocuğun Cinsiyeti	Kadın	8	32
		Erkek	17	68
	Çocuğun Yaşı	0-6	14	56
		7-14	9	36
		15 ve üstü	2	8
Kontrol Grubu	Ebeveyn Cinsiyeti	Kadın	15	60
		Erkek	10	40
	Ebeveyn Yaşı	18-25	2	8
		26-34	8	32
		35-44	11	44
		45 ve üstü	4	16
		Ebeveyn Eğitim Durumu	İlkokul	9
	Ortaokul		6	24
	Lise		7	28
	Lisans		3	12
	Lisans Üstü		-	
	Çocuğun Cinsiyeti	Kadın	11	44
		Erkek	14	56
	Çocuğun Yaşı	0-6	15	60
		7-14	9	36
		15 ve üstü	1	4
Toplam		50	100	

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama süreci dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada katılımcıların görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* kullanılmıştır. Nicel veri toplama sürecinde, ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme yeterliklerini belirlemek üzere *Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)* uygulanmıştır. Üçüncü aşamada, ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme süreçlerini uygulamaya dayalı olarak değerlendirmek amacıyla *Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL)* kullanılmıştır. Son aşamada ise programın uygulanabilirliği, kabul edilebilirliği ve etkililiğine ilişkin ebeveyn değerlendirmelerini belirlemek amacıyla *Sosyal Geçerlik Formu* uygulanmıştır. Böylece araştırma kapsamında hem nitel hem de nicel veri kaynaklarından yararlanılarak çok yönlü bir veri seti elde edilmiştir.

3.3.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın birinci aşamasında gerçekleştirilen ihtiyaç belirleme sürecinde, nitel araştırma yöntemleri kapsamında araştırmacıların geliştirdiği *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* kullanılarak çalışma yapılmıştır. Bu form aracılığıyla otizmli çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn yeterliklerine ilişkin görüşler derinlemesine ele alınmıştır. Ulaşılan bulgular doğrultusunda, “*Otizmli Çocuğu Olan Ebeveynlere Problem Davranışlarla Baş Etme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Ebeveyn Eğitim Programı (OPBEP)*” için gerekli kazanımlar belirlenmiş ve eğitim programı bu doğrultuda yapılandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile araştırmacı, görüşme kapsamında yöneltilen soruları plananlı şekilde önceden hazırlamakta; ancak görüşmede akışa göre ek sorular yöneltebilmekte, katılımcının yanıtlarını derinleştirecek açıklayıcı alt sorular geliştirebilmektedir. Bu yönüyle teknik, katılımcıların deneyim ve düşüncelerinin daha kapsamlı biçimde ortaya çıkarılmasını sağlar (Türnüklü, 2000). Araştırmada kullanılan görüşme formu tek açık uçlu sorudan oluşmakta olup, katılımcılardan soruya verdikleri yanıtların gerekçelerini ayrıntılı biçimde açıklamaları istenmiştir (bkz. Ek-1).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle alanyazında yer alan ilgili araştırmalar ve mevcut görüşme formu örnekleri incelenmiş, bu doğrultuda taslağa ilişkin örnek teşkil edecek bir form geliştirilmiştir. Formdaki sorular yapılandırılırken araştırmacı ve danışman birlikte çalışarak içerik kapsamında yer alması gereken boyutları

belirlemiş ve özellikle geliştirilecek aile eğitim programının içeriğiyle uyumlu temalara odaklanmıştır. Taslak formun kapsam geçerliğini artırmak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda özel eğitim alanında görev yapan üç öğretmen ile özel eğitim anabilim dalında çalışan üç akademisyen ve ayrıca bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiş ve araştırmada kullanılacak son hâline ulaştırılmıştır. Bu süreç, görüşme formunun hem içerik geçerliğini hem de araştırmanın amacına uygunluğunu güçlendirmiştir.

Tablo 7: Görüşme Formu Geliştirmede İzlenen Basamaklar

1. Aşama	Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasına yönelik olarak, alanyazın ve önceki araştırmalar incelenmiş ve bu doğrultuda bir taslak form geliştirilmiştir.
2. Aşama	Görüşme formu, özel eğitim alanında görev yapan eğitimciler ile özel eğitim ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenerek son hâline getirilmiştir.
3. Aşama	Görüşme formunun geçerliliğini artırmak amacıyla, özel eğitim alanında görev yapan öğretmenler (3) ile özel eğitim (3) ve ölçme-değerlendirme uzmanı (1) olan akademisyenlerden alınan geri bildirimler doğrultusunda form düzenlenmiştir.
4. Aşama	Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, formdaki maddeler alanda görev yapan iki özel eğitim öğretmeni ile bir Türkçe öğretmenin görüşleri alınarak yeniden gözden geçirilmiştir.
5. Aşama	Formun uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla otizmli çocuğa sahip üç ebeveynle pilot uygulama gerçekleştirilmiş, elde edilen bulgular araştırmacı ve uzmanlar tarafından birlikte değerlendirilmiştir. Bu süreçten elde edilen geri bildirimler doğrultusunda görüşme formu araştırmacı ve danışman tarafından son hâline kavuşturulmuştur.

3.3.2. Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)

OPBEYÖ'nün geliştirilmesindeki temel amaç, otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etme süreçlerinde ebeveynlerin yeterlik düzeylerini belirlemektir. Bu doğrultuda ölçek geliştirme sürecinde öncelikle konuya ilişkin alan yazın ayrıntılı biçimde incelenmiş, özel eğitim anabilim dalında görev yapan öğretim üyelerinin uzman görüşleri alınmış ve ayrıca Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan özel gereksinimli bireyler için öğretimlerine yönelik programlar değerlendirilmiştir. Tüm bu adımlar, ölçeğe kapsam ve görünüş geçerliğini sağlanmada önemli bir çerçeve sunmuştur. Ölçek geliştirme sürecinde belirli aşamaların sistematik biçimde izlenmesi gerekmektedir. Karasar'ın (2009) belirttiği üzere, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirebilmek için madde havuzunun oluşturulması, kapsam ve görünüş

geçerliğine ilişkin uzman değerlendirmelerinin alınması, ön deneme uygulamalarının yürütülmesi, faktör analizi çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve son olarak güvenirlik katsayılarının hesaplanması gerekmektedir. Bu doğrultuda OPBEYÖ'nün geliştirilme süreci, ölçme aracı geliştirmeye yönelik bilimsel ilkeler doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği ne derece doğru ve uygun biçimde ölçtüğünü belirlemek için kullanılan temel bir ölçüt niteliğindedir. Ölçek geliştirme sürecinde geçerliğin sağlanmasına yönelik çeşitli türler bulunmaktadır. Alan yazında en yaygın kabul gören sınıflandırmaya göre geçerlik; *ölçüt bağımlı geçerlik*, *kapsam geçerliği* ve *yapı geçerliği* olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır (Büyüköztürk, 2021). Bu doğrultuda, otizmlili çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen OPBEYÖ'nün geçerlik sürecinde *kapsam geçerliği* ve *yapı geçerliği* çalışmaları yürütülmüştür. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, ölçek maddeleri özel eğitim alanında görev yapan dört öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiş; uzman görüşleri doğrultusunda danışmanın katkısıyla gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman değerlendirmelerinin ardından ölçeğin uygulanabilirliğini ve anlaşılabilirliğini sınamak amacıyla 10 ebeveyn ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda bazı maddelerin daha açık hâle getirilmesi ve bazı ifadelere ek açıklamalar yapılması gerektiği belirlenmiştir. Ebeveynlerden alınan geri bildirimler doğrultusunda ölçek yeniden düzenlenmiş ve danışmanın son değerlendirmesiyle 36 maddeden oluşan nihai ölçek formu oluşturulmuştur.

Güvenirlik, bir ölçme aracının bireylerden elde ettiği puanların kendi içinde tutarlı olup olmadığını değerlendiren temel bir ölçüttür. Ölçek geliştirme sürecinde güvenirlik kavramı, aynı zamanda ve farklı zamanlarda yapılan ölçümlerin benzer sonuçlar verip vermediğine dayanmaktadır. Bir ölçme aracının güvenirliğini belirlemek amacıyla başvurulabilecek yöntemler arasında paralel form güvenirliği, *test-tekrar test güvenirliği*, *KR-20 katsayısı*, *iki yarı test güvenirliği*, *madde-toplam korelasyonu* ve *Cronbach alfa katsayısı* yer almaktadır (Büyüköztürk, 2021). OPBEYÖ'nün güvenirlik analizinde, ölçeğin iç tutarlılık düzeyini belirlemek amacıyla *Cronbach alfa katsayısı* kullanılmıştır. Bu yöntem, özellikle çok maddeli ölçeklerde maddelerin birbiriyle tutarlı ölçüm yapıp yapmadığını değerlendirmede sık tercih edilen güvenilir bir tekniktir.

Veri analizi aşamasında OPBEYÖ'nün geçerlik ve güvenirlik kanıtlarını sunmak amacıyla belirtilen istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler, ölçeğin

psikometrik özelliklerini değerlendirmeyi ve ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu kanıtlamayı hedeflemiştir. Öncelikle, ölçeğin faktör yapısını keşfetmek amacıyla *Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)* yapılmıştır. AFA, ölçek maddelerinin hangi faktörlere yüklendiğini ve bu faktörlerin yapıyı nasıl temsil ettiğini anlamak için kullanılan bir yöntemdir (Yurt, 2023). Bu analiz, ölçeğin alt boyutlarını belirleme ve maddelerin faktör yüklerini değerlendirme sürecinde önemli bir rol oynamıştır.

Ardından, AFA ile keşfedilen yapının geçerliliğini doğrulamak amacıyla *Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)* uygulanmıştır. DFA, belirlenen faktör yapısının veri seti ile ne derece uyumlu olduğunu test etmek ve ölçeğin ölçme modelini değerlendirmek için kullanılan bir tekniktir (Yurt, 2023). Bu süreç, ölçeğin teorik temellerine uygun bir yapı sunup sunmadığını test etmeyi amaçlamaktadır. DFA ile elde edilen uyum değerleri, modelin veriyle uyumunu değerlendirmek için kullanılan önemli göstergelerdir. Chi-square/df (Ki-kare / Serbestlik Derecesi) için ideal aralık 2,0 - 5,0 aralığıdır. CFI (Comparative Fit Index) ve TLI (Tucker-Lewis Index) için ideal değerler 0,90 ve üzeridir. GFI (Goodness-of-Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness-of-Fit Index) için ideal değerler 0,85 ve üzeridir. RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değeri için ideal aralık 0,05 - 0,08 arasındadır (Hu & Bentler, 1999).

Bir sonraki adımda ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için *Cronbach alfa* katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa, ölçeğin iç tutarlılığını ve maddelerin aynı yapıyı ölçme derecesini değerlendiren bir göstergedir (Cronbach, 1951). Bu analiz, ölçeğin geneli ve alt boyutlarının güvenilirliğini ortaya koymayı hedeflemiştir. Ek olarak, ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini belirlemek için madde analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, ölçekten alınan toplam puanlar büyükten küçüğe sıralanmış, üst ve alt %27'lik dilimlere ayrılan katılımcıların madde puanları bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bu yöntem, her bir maddenin ölçülen yapıya uygun olarak yüksek ve düşük puan alan bireyleri ayırt etme gücünü değerlendirmek için uygulanmıştır.

Son olarak, ölçeğin geçerliğini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmek amacıyla *ölçüt geçerliği* çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada geliştirilen ölçek olan “*Otizmlı Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)*” ile “*Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği (EEBYÖ)*” nün “*Problem Davranışla Baş Edebilme*” boyutu (Karaca, 2021) birlikte aynı oturumda bir grup katılımcıya uygulanmıştır. İki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki

korelasyonlar hesaplanarak aralarındaki ilişki incelenmiştir. Bu korelasyonlar, ölçeğin aynı veya benzer kavramları ölçme kapasitesini değerlendirmek ve ölçeğin geçerliğine ilişkin ek kanıtlar sunmak amacıyla kullanılmıştır. Analizler için SPSS 25.0 ve AMOS 24.0 istatistik paket programları kullanılmıştır.

3.3.2.1. OPBEYÖ Sürecinde Yer Alan Katılımcılar

Ölçek geliştirme sürecinde çalışmaya dâhil edilecek ebeveynlerin belirlenmesinde, olasılıklı örnekleme yöntemleri arasında yer alan *basit rastgele örnekleme* (simple random sampling) yaklaşımından yararlanılmıştır. Olasılıklı örnekleme yöntemleri, özellikle nicel araştırmalara yönelik desenlerde sıklıkla tercih edilmekte olup, çalışma evrenini daha yüksek temsil gücüyle yansıtmaya avantajı sağlamaktadır. Basit rastgele örneklemede her bir bireyin araştırmaya seçilme olasılığı eşit olup, bu yöntem çalışma evreninin görece homojen olduğu durumlarda etkili bir örnekleme stratejisi olarak kullanılmaktadır (Yağar & Dökme, 2018). Bu doğrultuda araştırma hakkında bilgilendirilen ve katılım sağlamayı kabul eden 354 ebeveynden veri toplanmıştır. Ölçek geliştirmeye yönelik süreçte kullanılan katılımcıların yer aldığı grupla ilgili demografik özellikler Tablo 8’de ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Tablo 8: Katılımcı Gruba İlişkin Demografik Bilgiler

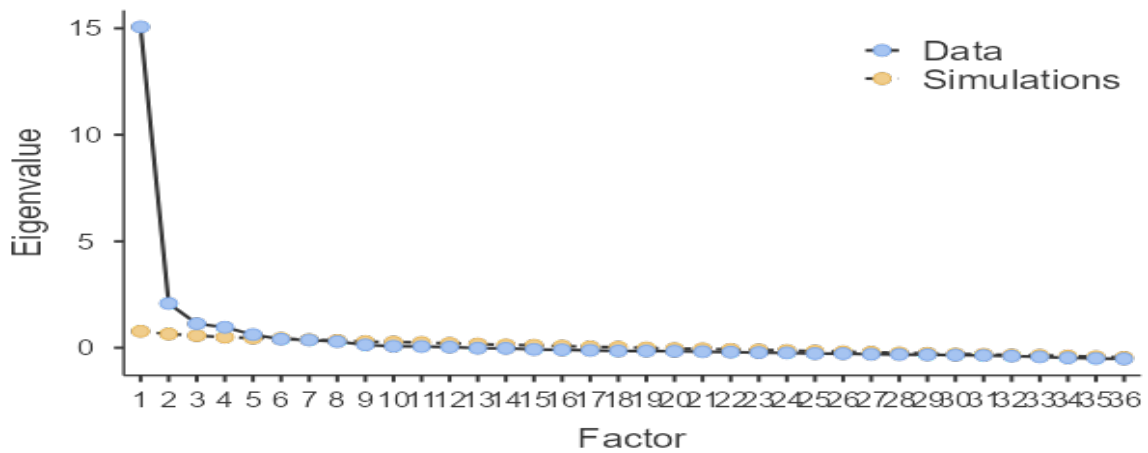
Değişkenler		f	%	
Demografik Bilgiler	Ebeveyn Cinsiyeti	Kadın	253	71,5
		Erkek	101	28,5
	Ebeveyn Yaşı	18-29	33	9,3
		30-39	146	41,2
		40-49	132	37,3
		50-59	40	11,3
		60 ve üzeri	3	0,8
		Ebeveyn Eğitim Durumu	İlkokul	38
	Ortaokul		33	9,3
	Lise		77	21,8
	Lisans		172	48,6
	Lisans Üstü		34	9,6
	Ebeveyn Çalıştığı Kurum		Kamu Kurumu	107
		Özel Sektör	51	14,4
		Emekli	21	5,9
		Diğer	175	49,4
	Otizmde Problem Davranış Üzerine Eğitim Alma	Evet	104	29,4
		Hayır	250	70,6
	Çocuğun Cinsiyeti	Kadın	74	20,9
		Erkek	280	79,1
	Çocuğun Yaşı	0-6	149	42,1
		7-14	143	44,4
		15 ve üstü	62	17,5
Toplam		354	%100	

3.3.2.2. OPBEYÖ Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Otizimli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği'nin faktör yapısını keşfetmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA, bir ölçeğin faktör yapısını ve her bir maddenin bu yapılarla ilişkisini belirlemek amacıyla kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Field, 2018). Bu yöntem, ölçeğin maddelerinin temel yapılarını keşfetmeyi hedefler ve özellikle teorik bir yapı öngörülmeden veri üzerinde faktörlerin keşfedilmesi gerektiğinde tercih edilir (Tabachnick & Fidell, 2019).

AFA'nın uygulanmasında öncelikle analiz varsayımlarının test edilmesi gereklidir. Bu çalışmada Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett Küresellik Testi kullanılmıştır. KMO testi sonucunun 0,95 olması, verinin faktör analizi için “mükemmel” düzeyde uygun olduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974). Bartlett Küresellik Testi sonucunda ise Ki-kare = 8992,56; sd=630; $p<0,001$ bulunmuş olup, bu değerler verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymuştur.

Faktör çıkarma yöntemi olarak Principal Axis Factoring (PAF) yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemin seçilmesinin temel nedeni, sosyal bilimlerde faktör yapısını keşfetmek amacıyla en sık kullanılan ve özellikle verinin normal dağılmadığı durumlarda etkili sonuçlar üreten bir teknik olmasıdır (Yurt, 2023). Çalışmada özdeğeri 1'den büyük olan 6 faktör elde edilmiştir. Ancak özdeğer faktör grafiği (eğim grafiği) incelendiğinde, beşinci noktadan sonra eğimin sabitlendiği görülmüştür. Bu durum, ölçek maddelerinin beş faktör altında toplanma eğiliminde olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca paralel analiz sonuçları da bu eğilimi desteklemiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Öz-değer Faktör Grafiği

Bir sonraki adımda, ölçek maddelerinin beş faktöre zorlanarak analiz tekrarlanmıştır. Döndürme yöntemi olarak *Promax with Kaiser Normalization* tercih edilmiştir. Promax, faktörler arasında korelasyon olduğu durumlarda kullanılan bir eğik döndürme yöntemidir ve sosyal bilimlerde sıklıkla önerilmektedir (Yurt, 2023). Faktör analizi için faktör yükü kesme noktası 0,40 olarak belirlenmiştir. Bu kesme noktası, bir maddenin faktör yapısıyla anlamlı bir ilişki sergilemesi için yeterli bir düzey olarak kabul edilmektedir (Stevens, 2012).

Analiz sonucunda, faktör yükü kesme noktasının altında kalan **7, 8, 16, 18, 22, 25** ve **27** numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Nihai durumda, ölçeğin **29** maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Tablo 9, açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktörleri, faktörlerde yer alan maddeleri ve bu maddelere ait faktör yüklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin faktör yapısını açıklamada güçlü bir temel sağlamaktadır.

Tablo 9: Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Faktör Yükleri, Öz-değerler, Açıklanan Varyans Oranları)

Maddeler	Faktör					Öz-değer	Açıklanan Varyans %
	1	2	3	4	5		
m11	0,79					12,49	43,07
m13	0,69						
m14	0,67						
m12	0,65						
m15	0,55						
m9	0,51						
m10	0,48						
m2		0,83				2,51	8,67
m4		0,73					
m5		0,71					
m3		0,67					
m1		0,64					
m6		0,56					
m20			0,78			1,66	5,74
m19			0,74				
m35	0,34		0,62				
m36			0,56		0,31		
m21			0,55				
m17			0,51				
m34			0,47				
m29				0,85		1,39	4,81
m30				0,83			
m31				0,76			
m28				0,76			
m23					0,78	1,09	3,76
m24					0,65		
m32					0,61		
m33					0,61		
m26					0,44		

*±0,30 altındaki faktör yükleri gösterilmemiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, ölçeğin faktör yüklerinin 0,44 ile 0,85 arasında değiştiği görülmüştür. Bu durum, ölçeğin maddelerinin faktörlerle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ve faktör yapısının güçlü bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen beş faktör sırasıyla; "*Yöntem ve Teknik Kullanma Yeterlikleri*", "*Otizm ve Problem Davranış Tanıma Yeterlikleri*", "*Davranış Yönetimi Yeterlikleri*", "*Pekiştireç Kullanma Yeterlikleri*" ve "*Davranışsal Müdahale ve Çevresel Düzenleme Yeterlikleri*" olarak isimlendirilmiştir.

Beş faktörlü yapı, toplam varyansın %66,05'ini açıklamıştır. Bu oran, ölçeğin ölçmeyi hedeflediği yapının büyük bir kısmını başarıyla kapsadığını ve ölçeğin güçlü bir açıklayıcılık düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Sosyal bilimlerde %60 ve üzeri bir varyans açıklama oranı genellikle iyi bir sonuç olarak kabul edilir (Tabachnick & Fidell, 2019).

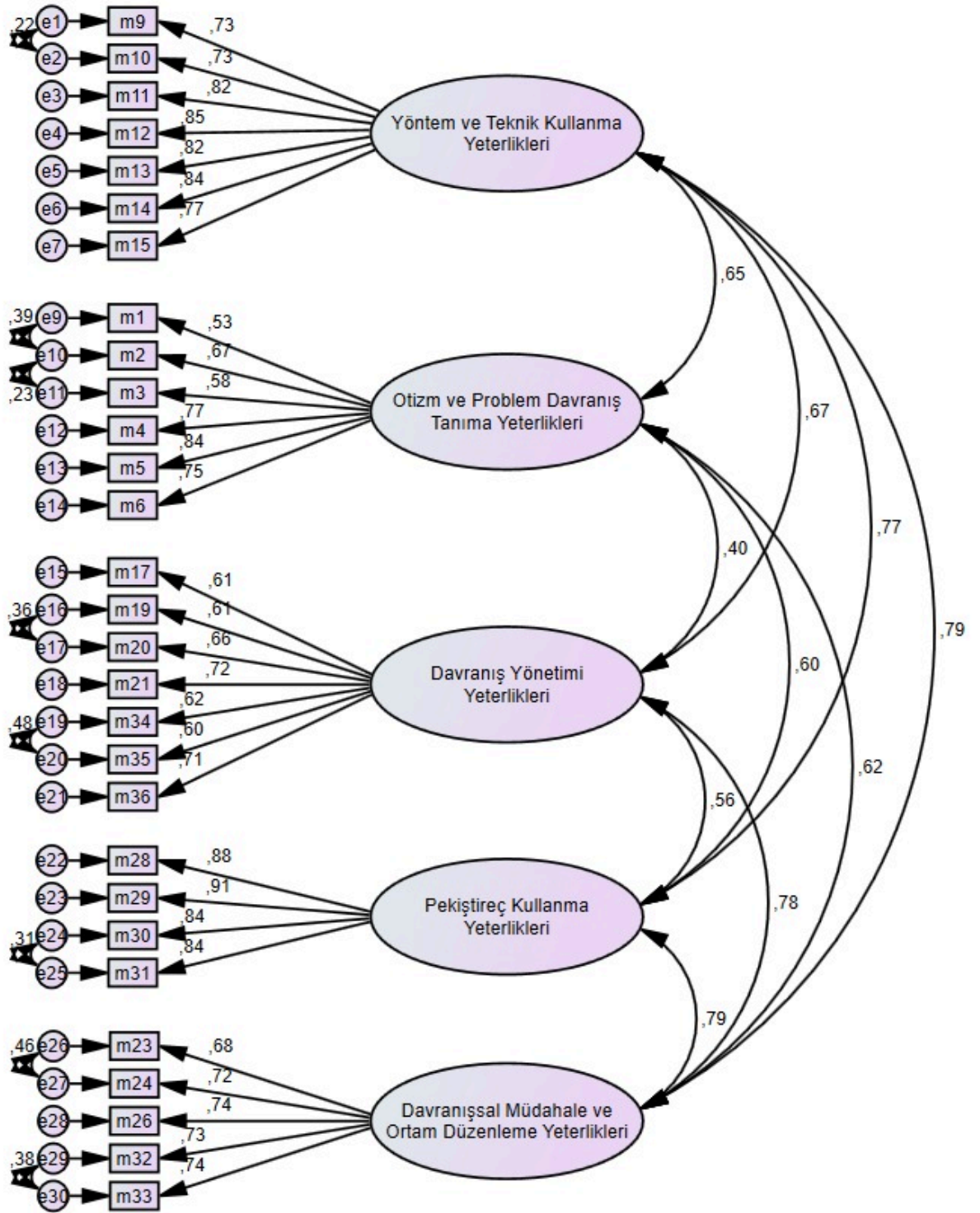
Sonuç olarak açıklayıcı faktör analizi, ölçeğin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuş ve bu yapı hem teorik hem de istatistiksel olarak desteklenmiştir. Ölçek, otizmlili çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn yeterliklerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak değerlendirilebilir.

3.3.2.3. OPBEYÖ Doğrulatoryı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Bu çalışmada, otizmlili çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn yeterlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, açıklayıcı faktör analiziyle (AFA) keşfedilen yapının doğrulatoryı faktör analizi (DFA) ile test edilmesi amaçlanmıştır. DFA, ölçme araçlarının teorik yapıya uygunluğunu test etmek ve modelin veriyle ne derece uyumlu olduğunu değerlendirmek için kullanılan bir tekniktir (Yurt, 2023). Bu süreç, ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin yapısal geçerliğini desteklemek için kritik bir adım teşkil eder. Bu bağlamda, DFA'nın kullanımı, ölçeğin psikometrik özelliklerini güçlendirmek ve AFA ile keşfedilen faktörlerin doğruluğunu test etmek amacıyla tercih edilmiştir.

DFA, maksimum Likelihood yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uyum değerlerini iyileştirmek amacıyla, modele uygun olarak gözlemler arasındaki bazı hata terimlerinin korelasyonları serbest bırakılmıştır (Şekil 1). Analiz sonuçlarına göre modelin uyum değerleri şu şekildedir: Ki-kare / sd = 2,29, CFI = 0,93, TLI = 0,92, GFI = 0,87, AGFI = 0,85, RMSEA = 0,06 ve SRMR = 0,05. Bu değerler, modelin veri ile iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Uyum indekslerine ilişkin sınır değerler dikkate alındığında

(Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016), elde edilen değerler kabul edilebilir ve iyi uyum aralığında yer almaktadır.



Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yükleri incelendiğinde, her bir madde için yüklerin 0,53 ile 0,91 arasında değiştiği ve bu yüklerin tamamının $p < 0,001$

düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir. DFA sonuçlarına ilişkin detaylı bulgular Tablo 10'da verilmiştir. Bu tabloda, faktör yükleri, standart hatalar, kritik oranlar ve anlamlılık düzeyleri yer almaktadır. Bu doğrulama çalışması, ölçeğin beş faktörlü yapısının geçerli olduğunu ortaya koyarak, ölçme aracının psikometrik özelliklerini desteklemektedir.

Tablo 10: Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları (Faktör Yükleri, Standart Hatalar, Kritik Oranlar ve Anlamlılık Düzeyleri)

Faktör	Madde No	β	B	Sh	KO	p
Yöntem ve Teknik Kullanma Yeterlikleri	m9	0,73	1			
	m10	0,73	0,99	0,06	15,42	***
	m11	0,83	1,13	0,07	15,50	***
	m12	0,84	1,09	0,07	15,88	***
	m13	0,82	1,07	0,07	15,38	***
	m14	0,84	1,13	0,07	15,80	***
	m15	0,78	1,08	0,07	15,52	***
Otizm ve Problem Davranış Tanıma Yeterlikleri	m1	0,53	1			
	m2	0,67	1,14	0,10	11,24	***
	m3	0,58	0,88	0,11	8,21	***
	m4	0,77	1,10	0,11	9,60	***
	m5	0,84	1,32	0,13	9,99	***
	m6	0,75	1,20	0,13	9,47	***
Davranış Yönetimi Yeterlikleri	m17	0,61	1	0,10		
	m19	0,61	0,93	0,10	9,22	***
	m20	0,66	0,93	0,10	9,80	***
	m21	0,72	1,04	0,10	10,47	***
	m34	0,62	0,97	0,10	9,34	***
	m35	0,60	0,88	0,10	9,07	***
	m36	0,71	1,01	0,10	10,29	***
Pekiştireç Kullanma Yeterlikleri	m28	0,88	1			
	m29	0,91	1,01	0,04	24,36	***
	m30	0,84	0,89	0,04	21,11	***
	m31	0,84	0,88	0,04	20,97	***
Davranışsal Müdahale ve Ortam Düzenleme Yeterlikleri	m23	0,68	1			
	m24	0,72	1,04	0,06	16,31	***
	m26	0,74	0,97	0,08	12,13	***
	m32	0,73	0,95	0,08	11,87	***
	m33	0,74	0,99	0,08	12,03	***

*** $p < 0,001$; Sh = Standart hata, KO = Kritik oran

3.3.2.4. OPBEYÖ Güvenirlik Analizi (Cronbach Alfa) Sonuçları

Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı, bir ölçeğin iç tutarlılığını, yani maddelerin aynı yapıyı ölçme düzeyini değerlendiren bir istatistiksel göstergedir (Cronbach, 1951). Katsayı, 0

ile 1 arasında değişir ve genellikle 0,70'in üzerindeki değerler ölçeğin iyi bir iç tutarlılığa sahip olduğunu gösterir (Kline, 2016). Bu bağlamda, otizmlı çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn yeterlik ölçeği için hesaplanan katsayılar Tablo 11'te yer almaktadır.

Tablo 11: Otizmlı Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları (n=354)

Faktör	Madde Sayısı	Alfa
Yöntem ve Teknik Kullanma Yeterlikleri	7	0,92
Otizm ve Problem Davranış Tanıma Yeterlikleri	6	0,85
Davranış Yönetimi Yeterlikleri	7	0,83
Pekiştiren Kullanma Yeterlikleri	4	0,93
Davranışsal Müdahale ve Ortam Düzenleme Yeterlikleri	5	0,84
Ölçeğin Geneli	29	0,95

Tablo 11'de yer alan bilgilere göre, ölçeğin alt faktörlerinden Yöntem ve Teknik Kullanma Yeterlikleri için Cronbach alfa katsayısı 0,92; Otizm ve Problem Davranış Tanıma Yeterlikleri için 0,85; Davranış Yönetimi Yeterlikleri için 0,83; Pekiştiren Kullanma Yeterlikleri için 0,93 ve Davranışsal Müdahale ve Ortam Düzenleme Yeterlikleri için 0,84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel Cronbach alfa katsayısı ise 0,95'tir. Bu değerler, ölçeğin hem genel yapısının hem de alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Özellikle, alt boyutların katsayılarının 0,83 ile 0,93 arasında değişmesi, ölçeğin alt boyutlarının birbirine tutarlı şekilde ölçüm yaptığını desteklemektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin ebeveynlerin yeterliklerini değerlendirmek için güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.2.5. OPBEYÖ Madde Analizi Sonuçları

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek amacıyla, ölçekten alınan toplam puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış ve bu sıralamaya göre üst %27'lik (n = 96) ve alt %27'lik (n = 96) gruplar oluşturulmuştur. Bu iki grubun her bir madde için aldığı puanlar, bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bu analiz, Tablo 12'te sunulan sonuçları elde etmemizi sağlamıştır.

Bu yöntem, her bir maddenin ölçmekte olduğu yapıya uygun olarak yüksek puan alan bireyler ile düşük puan alan bireyleri ayırt edip edemediğini değerlendirmek için kritik bir rol

oynamaktadır. Maddelerin ayırt edici olması, ilgili yapıyı ölçmede ne kadar etkili olduklarının bir göstergesidir. t-testi sonuçlarının anlamlılığı, maddelerin ölçekte yer almasının gerekçesini desteklemekte ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin gücünü ortaya koymaktadır.

Tablo 12: Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği Maddelerinin Ayırt Edicilik Düzeyi

Faktör	Madde No	Alt Grup (n=96)		Üst Grup (n=96)		t
		Ort	Ss	Ort	Ss	
Otizm ve Problem Davranış Tanıma Yeterlikleri	m1	2,86	1,07	4,21	0,91	9,38**
	m2	2,92	0,96	4,27	0,70	11,16**
	m3	3,52	1,02	4,51	0,62	8,17**
	m4	3,33	0,91	4,38	0,64	9,16**
	m5	2,91	0,92	4,26	0,58	12,18**
	m6	2,99	0,91	4,31	0,62	11,75**
Yöntem ve Teknik Kullanma Yeterlikleri	m9	2,41	0,79	4,06	0,61	16,25**
	m10	2,34	0,82	3,92	0,66	14,66**
	m11	2,40	0,75	4,00	0,65	15,89**
	m12	2,52	0,73	4,14	0,55	17,33**
	m13	2,44	0,68	4,04	0,61	17,19**
	m14	2,21	0,65	3,91	0,67	17,91**
	m15	2,32	0,80	3,99	0,69	15,46**
	m16	3,02	0,86	4,23	0,57	11,49**
Davranış Yönetimi Yeterlikleri	m17	2,75	0,98	4,10	0,76	10,67**
	m19	3,21	0,92	4,27	0,73	8,87**
	m20	3,15	0,95	4,18	0,66	8,71**
	m21	3,15	0,96	4,40	0,59	10,86**
	m34	3,04	0,99	4,45	0,52	12,28**
	m35	3,33	0,99	4,53	0,54	10,39**
	m36	3,34	0,97	4,48	0,56	9,91**
Davranışsal Müdahale ve Ortam Düzenleme Yeterlikleri	m23	2,71	0,96	4,26	0,64	13,19**
	m24	2,65	0,91	4,29	0,60	14,87**
	m26	2,89	0,96	4,31	0,60	12,32**
	m32	2,80	0,90	4,23	0,57	13,10**
	m33	2,72	0,95	4,18	0,58	12,85**
Pekiştireç Kullanma Yeterlikleri	m28	2,26	0,76	4,17	0,59	19,43**
	m29	2,29	0,81	4,07	0,58	17,52**
	m30	2,33	0,74	4,00	0,62	17,03**
	m31	2,33	0,66	4,00	0,63	18,26**

**p< 0,01; Ort = Ortalama; Ss = Standart Sapma

Tablo 12’te sunulan bulgulara göre, tüm maddelerin üst ve alt grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < 0,01$). Üst grupta yer alan katılımcılar ölçeğin her bir maddesinden alt grupta yer alan katılımcılara göre daha yüksek puan ortalaması elde etmiştir. Maddelerin ortalama puanları arasında t değerlerinin yüksek olması ve anlamlılık

düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bulunması, her bir maddenin yüksek bir ayırt edicilik özelliğine sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, "Otizm ve Problem Davranış Tanıma Yeterlikleri" faktörüne ait maddelerin ayırt edicilik düzeyleri incelendiğinde, t değerlerinin 8,17 ile 12,18 arasında değiştiği ve tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, "Yöntem ve Teknik Kullanma Yeterlikleri" faktörüne ait maddelerin t değerleri 11,49 ile 17,91 arasında değişmekte ve yine tüm maddeler anlamlı bulunmuştur. Diğer faktörler olan "Davranış Yönetimi Yeterlikleri," "Davranışsal Müdahale ve Ortam Düzenleme Yeterlikleri" ve "Pekiştireç Kullanma Yeterlikleri" de benzer şekilde yüksek t değerleri ve anlamlılık düzeyleri göstermiştir.

Sonuç olarak elde edilen bulgular, her bir maddenin ilgili yapıyı ölçmede etkili olduğunu ve ölçeğin güçlü bir ayırt edicilik özelliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, ölçeğin psikometrik açıdan güçlü bir ölçüm aracı olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

3.3.2.6. OPBEYÖ Ölçüt Geçerliği Sonuçları

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeğinin geçerliğini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmek amacıyla ölçüt geçerliği çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda, ölçek, "Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği (EEBYÖ)" nün "Problem Davranışla Baş Edebilme" boyutuyla (Karaca, 2021) birlikte aynı oturumda 101 katılımcıya uygulanmıştır. Ölçüt geçerliği çalışması sürecinde katılımcı gruba ilişkin demografik bilgilere aşağıdaki Tablo-13'de yer verilmiştir.

Tablo 13: Ölçüt Geçerliği Katılımcı Gruba İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler		f	%	
Demografik Bilgiler	Ebeveyn Cinsiyeti	Kadın	65	64
		Erkek	36	36
	Ebeveyn Yaşı	18-29	10	10
		30-39	50	50
		40-49	34	34
		50-59	6	6
		60 ve üzeri	1	1
	Ebeveyn Eğitim Durumu	İlkokul	7	7
		Ortaokul	11	11
		Lise	13	13
		Lisans	57	57
		Lisans Üstü	13	13
	Ebeveyn Çalıştığı Kurum	Kamu Kurumu	35	35
		Özel Sektör	18	18
		Emekli	2	2
		Diğer	46	46
	Otizmde Problem Davranış Üzerine Eğitim Alma	Evet	21	21
		Hayır	80	80
	Çocuğun Cinsiyeti	Kadın	23	23
		Erkek	78	78
	Çocuğun Yaşı	0-6	53	53
		7-14	43	43
		15 ve üstü	5	5
Toplam		101	%100	

İki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplanarak ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu korelasyonlar, ölçeğin aynı veya benzer kavramları ölçme kapasitesini değerlendirmek ve ölçeğin geçerliğine ilişkin ek kanıtlar sunmak amacıyla kullanılmıştır. Ulaşılan korelasyon katsayıları Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar ile Problem Davranışla Baş Edebilme Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	Problem Davranışlarla Baş Edebilme
Otizm ve Problem Davranış Tanıma Yeterlikleri	0,66**
Yöntem ve Teknik Kullanma Yeterlikleri	0,74**
Davranış Yönetimi Yeterlikleri	0,76**
Davranışsal Müdahale ve Ortam Düzenleme Yeterlikleri	0,68**
Pekiştireç Kullanma Yeterlikleri	0,75**
OPBEYÖ Toplam	0,82**

** p< 0,01; N=101

Tablo 14, OPBEYÖ puanları ile EEBYÖ'nün "Problem Davranışla Baş Edebilme" boyutundan elde edilen puanlar arasındaki ilişkileri göstermektedir. Elde edilen korelasyon katsayıları yüksek ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$), bu sonuç OPBEYÖ ölçeğinin geçerliliğine güçlü bir destek sunmaktadır. Örneğin, "Otizm ve Problem Davranış Tanıma Yeterlikleri" ile problem davranışlarla baş etme arasındaki korelasyon 0.66 bulunmuş olup, ebeveynlerin problem davranışları tanıma becerilerinin, bu davranışlarla baş etme yetenekleriyle önemli bir ilişki taşıdığı anlaşılmaktadır. "Yöntem ve Teknik Kullanma Yeterlikleri" ile baş etme yeteneği arasındaki korelasyon 0.74, ebeveynlerin doğru yöntemleri kullanma becerisinin problem davranışlarla baş etme konusunda etkili olduğunu göstermektedir. "Davranış Yönetimi Yeterlikleri" ile baş etme yeteneği arasındaki korelasyon ise 0.76 olup, ebeveynlerin davranış yönetimi becerilerinin problem davranışların yönetiminde oldukça etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, "Davranışsal Müdahale ve Ortam Düzenleme Yeterlikleri" ile 0.68, "Pekiştireç Kullanma Yeterlikleri" ile ise 0.75'lik korelasyonlar elde edilmiştir. Son olarak, OPBEYÖ toplam puanları ile problem davranışlarla baş etme arasındaki 0.82'lik yüksek korelasyon, ölçeğin genel geçerliliğini pekiştiren bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Bu sonuçlar, OPBEYÖ'nün, problem davranışlarla baş etme konusunda ebeveynlerin yeterliklerini doğru bir şekilde ölçen geçerli bir araç olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Otizmlı Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelık Ebeveyn

Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL)

OPBEYKL, OPBEP oturumlarının ardından deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme becerilerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Kontrol listesinin oluşturulma sürecinin başlangıcında, otizmlı çocuklara yönelik ebeveyn davranışlarının değerlendirildiği alan yazın ayrıntılı biçimde incelenmiş ve mevcut ölçme araçları ile değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Listenin kapsam ve görünüş geçerliğini güçlendirmek amacıyla Özel Eğitim Anabilim Dalında görev yapan üç öğretim üyesinin uzman görüşlerine başvurulmuş; alınan geri bildirimler doğrultusunda madde ifadelerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca kapsam geçerliğinin sağlanması için her bir beceri alanına ilişkin kazanımları temsil eden ek maddeler eklenmiştir. Uzman değerlendirmelerinin danışman tarafından bütüncül biçimde incelenmesinden sonra OPBEYKL'nin kaç maddeden oluşacağı belirlenmiş ve listeye son şekli verilmiştir. Öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından, kontrol listesinde yer alan beceriler için hazırlanan senaryo temelli örnekler araştırmacı tarafından uygulanmış; elde edilen performans verileri araştırmacı ve özel eğitim alanında bir uzman tarafından bağımsız biçimde değerlendirilerek OPBEYKL aracılığıyla kodlanmıştır. Bu süreç, kontrol listesinin hem uygulanabilirliğini hem de değerlendirme güvenilirliğini destekleyen önemli bir aşama olmuştur.

Ebeveynlerin eğitsel becerilere ilişkin yeterlik düzeyleri, araştırmacı tarafından yapılan gözlemler doğrultusunda OPBEYKL formuna kaydedilmiştir. Formda yer alan her bir madde için ebeveynin ilgili davranışı sergilemesi durumunda “evet” seçeneği 2 puan, sergilememesi durumunda ise “hayır” seçeneği 1 puan olarak işaretlenmiştir (bkz. Ek-15). Bu değerlendirme yapısına göre OPBEYKL'den alınabilecek en düşük toplam puan 18, en yüksek toplam puan ise 36 olarak belirlenmiştir. Toplam puanın yüksek oluşu, ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme süreçlerinde daha yüksek düzeyde yeterliğe sahip olduklarını göstermektedir. Bu doğrultuda, OPBEP uygulaması sonrasında ebeveynlerin eğitsel becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinde meydana gelen değişim OPBEYKL aracılığıyla değerlendirilmiştir.

3.3.4. Sosyal Geçerlik Formu

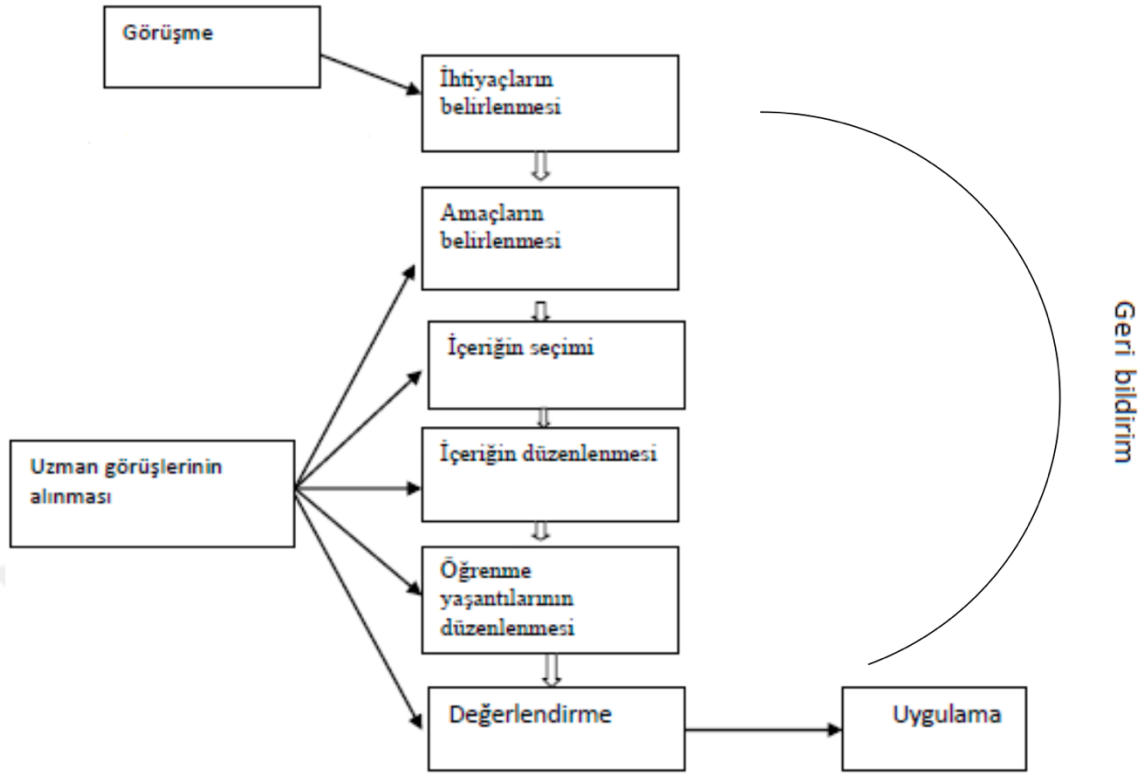
Araştırmanın üçüncü aşamasında, nitel araştırma yöntemleri kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* kullanılmıştır. Bu

aşamada, OPBEP'e katılan deney grubu ebeveynlerinin yanı sıra programa katılmayan ebeveynlerin eşlerinden de programın amaçlarına, işleyişine ve etkilerine ilişkin görüşler toplanarak sosyal geçerliğe yönelik verilere ulaşılmıştır. Görüşme formu soruları, katılımcıların yanıtlarını gerekçelendirmelerini sağlamak amacıyla “neden” ve “neden değil” şeklindeki açıklayıcı alt sorularla desteklenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı, görüşme öncesinde temel soruları hazırlamakla birlikte, görüşmenin akışına bağlı olarak ek sorular yöneltebilmekte ve katılımcıların yanıtlarını detaylandırmalarına yardımcı olabilmektedir. Bu özellik, katılımcıların deneyim ve görüşlerinin daha derinlemesine anlaşılmasını mümkün kılan önemli bir avantaj sağlamaktadır (Türnükü, 2000).

3.4. Ebeveyn Eğitim Programı (OPBEP) Geliştirme ve Uygulama Süreci

Bu araştırmada programın tasarlanması sürecinde, uzman görüşleri doğrultusunda Taba-Tyler Modelinin esas alınmasına karar verilmiştir. Taba-Tyler modeli, program geliştirmenin temel bileşenlerini tümevarım yaklaşımıyla ele alan sistematik bir çerçeve sunmaktadır. Modelde ilk aşamayı, programın temelini oluşturan ihtiyaç belirleme ve ihtiyaç analizi süreci oluşturmaktadır. Bu aşamayı, amaç ve kazanımların oluşturulması, içeriğin düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçilmesi ve yapılandırılması ile değerlendirme sürecinin planlanması izlemektedir. Modelin değerlendirme aşaması, programın ne ölçüde etkili olduğunun belirlenmesi açısından önemli bir bileşendir. Değerlendirme sonucunda program yeterli bulunursa uygulamaya ilişkin düzenlemeler netleştirilir; yetersizliklerin belirlenmesi durumunda ise amaçlar, kazanımlar ve içerik yeniden gözden geçirilerek geliştirme süreci başa döner. Bu nedenle Taba-Tyler modeli, program geliştirme sürecinde ihtiyaçların belirlenmesini başlangıç noktası olarak kabul eder ve hedefler ile içeriğin bu doğrultuda yapılandırılmasını esas alır (Demirel, 2012; Oliva, 1988). Taba-Tyler modelinin 1950'lerden itibaren farklı alanlarda yaygın biçimde kullanılmaya devam ettiği ve Türkiye'de yürürlükte olan eğitim sistemiyle uyumlu olduğu belirtilmektedir (Kılınç vd., 2019). Bu nedenle çalışmada geliştirilen Otizmlili Çocuklara Sahip Ebeveynlere Problem Davranışlarla Baş Etme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Eğitim Programı (OPBEP), modelin yedi aşamalı yapısı temel alınarak geliştirilmiştir (Akt., Karaca, 2021). Söz konusu geliştirme sürecine ilişkin aşamalar ilgili tabloda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 15: OPBEP’i Geliştirmede İzlenen Basamaklar



OPBEP’in geliştirilme sürecinde, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine yönelik aile eğitim programlarına ilişkin kapsamlı bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir (Aktaş, 2015; Al-Khalaf vd., 2014; Aslan vd., 2014; Bearss vd., 2015; Birkin vd., 2008; Blake vd., 2017; Boutain vd., 2020; Coolican vd., 2010; Connolly & Gersch, 2013; Cutress & Muncer, 2014; Dawson-Squibb vd., 2020; Farmer & Reupert, 2013; Gaad & Thabet, 2016; Gökçe, 2017; Gültekin, 1999; Grahame vd., 2015; Ilg vd., 2018; Kabashima vd., 2020; Karaca, 2021; Kaya & Yöndem, 2020; McDuffie vd., 2013; Murphy vd., 2011; Niinomi vd., 2016; Patra vd., 2015; Preece vd., 2017; Preece ve Trajkovski, 2017; Samadi vd., 2012; Stuttard vd., 2014; Stuttard vd., 2016; Şahin, 2019; Tellegen & Sanders, 2014; Tolmie vd., 2016; Tonge vd., 2014; Toper-Korkmaz, 2015; Ünlü, 2012; Vardarcı, 2011; Vural, 2021; Yıldırım, 2018; Yıldırım & Cavkaytar, 2007; Yu vd., 2015; Wang, 2008). İlgili araştırmalar ile ebeveyn eğitsel yeterlik durumları, bu yeterlik durumlarını etkileyen etkileyen faktörler ve ebeveyn eğitim programları incelendiği görülmektedir. Alan yazın incelemesini takiben, otizmlili çocuğa sahip 25 ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda ihtiyaç analizi yapılmıştır. OPBEP’in kazanımlarının

oluşturulması sürecinde ise dört uzmanın görüşlerine başvurularak programın amaçları bilimsel temellere dayalı biçimde yapılandırılmıştır.

OPBEP'in temel amaçları doğrultusunda, programın otizmlı çocukların ebeveynlerinde problem davranışlarla baş etme becerilerini geliştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Eğitim programlarında hedef ve davranışların oluşturulmasına ilişkin farklı yaklaşımların benimsendiği bilinmektedir. Literatürde bu yaklaşımlar; modüler hedef yazma, aşamalı hedef yazma ve yeterliğe dayalı hedef yazma yaklaşımları olarak sınıflandırılmaktadır. Modüler hedef yazma yaklaşımı, birbirine bağımlı olmayan ve kendi içinde bütünlük taşıyan modüller için kullanılmaktadır. Aşamalı hedef yazma yaklaşımı, Bloom'un bilişsel, duyuşsal ve devinsel alanlara dayalı sınıflama sistemini temel almaktadır. Yeterliğe dayalı hedef yazma yaklaşımı ise, öğrenenin program sonunda hangi yeterliği hangi düzeyde gerçekleştirebileceğini tanımlamaktadır (Demirel, 2012). Bu araştırmada OPBEP'in hedeflerinin oluşturulmasında modüler hedef yazma yaklaşımı tercih edilmiştir. Programın modüler yapıda geliştirilmiş olması, bu yaklaşımın seçilmesinde belirleyici olmuştur. Program kapsamında bilgi edinimi, davranış yönetimi, sosyal beceriler, dil ve iletişim becerileri, çevresel düzenlemeler, iş birliği süreçleri ve yasal düzenlemelere ilişkin hedefler yer almaktadır. Ayrıca kazanımlar oluşturulurken “yapar” ve “uygular” gibi eylem ifadeleri kullanılarak ebeveynlerin uygulama temelli yeterliklerinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır.

Uzmanlardan elde edilen geribildirimler doğrultusunda programın kapsam ve görünüş geçerliği değerlendirilmiş; belirlenen amaçlar temel alınarak konu alanları ve üniteler yapılandırılmıştır. Bu aşamanın ardından, araştırmacı tarafından hazırlanan içerikler yeniden uzman görüşüne sunulmuş ve içeriklerin uygunluğunu belirlemek amacıyla dört basamaklı bir değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, 1 “Uygun Olmayan”, 2 “Önemle Gözden Geçirilmeli”, 3 “Gözden Geçirilmeli” ve 4 “Uygun” şeklinde derecelendirilmiştir. Uzmanların “uygun değil” olarak değerlendirdiği kazanımlara ilişkin açıklama yapmaları ve uygunluk gerekçelerini belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda OPBEP'in tüm içerikleri yeniden düzenlenmiş ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik son biçimi oluşturulmuştur. “Hayır” yanıtı verilen her bir kazanım için yapılan açıklamalar dikkate alınarak ilgili amaçlarda gerekli düzeltmeler, eklemeler ve çıkarmalar gerçekleştirilmiştir. Böylece araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman değerlendirmeleri doğrultusunda son hâlini alan program kazanımları, danışman onayıyla içerik geliştirme süreci için hazır hâle getirilmiştir.

Otizimli çocuğa sahip ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme becerilerine yönelik gereksinimleri doğrultusunda mevcut aile eğitim programları incelenmiş ve bu inceleme sonucunda elde edilen kazanımlar araştırmacı tarafından düzenlenmeden önce taslak hâlinde listelenmiştir. Belirlenen ihtiyaçlar temel alınarak OPBEP'in yapısına uygun biçimde eklektik bir program çerçevesi oluşturulmuş ve bu çerçeve doğrultusunda programın konu alanları belirlenmiştir. Ardından, belirlenen program konularıyla uyumlu olacak şekilde kazanımlar sistematik biçimde yazılmıştır. OPBEP'in amaçları, eğitim süreci sonunda otizimli çocuğu olan ebeveynlerde geliştirilmesi hedeflenen problem davranışlarla baş etme yeterliklerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda, programın hedefleri; ebeveynlerin eğitim süreci sonunda ulaşması beklenen bilgi, beceri ve tutumları içermektedir (Demirel, 2012; Saltık, 2021). Sürecin sonunda, uzman görüşleri ve danışman değerlendirmeleri dikkate alınarak OPBEP'in içeriği araştırmacı tarafından danışmanla birlikte son hâline getirilmiştir.

OPBEP'in içeriği, belirlenen hedefler ve kazanımlar doğrultusunda ortaya konan gereksinimler temel alınarak yapılandırılmıştır. Program içeriğinin oluşturulmasında eğitim programı geliştirme alanında kullanılan sarmal, doğrusal, modüler, çekirdek, piramitsel, sorgulama temelli ve konu ağı-proje merkezli programlama gibi farklı programlama yaklaşımlarından yararlanılabileceği belirtilmektedir (Demirel, 2012; Sağ, 2017). Bu araştırmada OPBEP'in içerik düzenlemesi, ihtiyaç analizi süreciyle belirlenen gereksinimler doğrultusunda Vygotsky'nin görüşleriyle ilişkilendirilen modüler programlama yaklaşımına dayandırılmıştır. Modüler programlamada her modül kendi içinde bağımsız bir bütün oluşturmakta ve alt ünitelere ayrılabilir. Bu yaklaşımda modüllerin birbirleriyle hiyerarşik ya da ardışık bir sıraya sahip olması beklenmez; öğretim süreci esnek olup modüller farklı zamanlarda ve farklı sıralarla uygulanabilmektedir. Her modül kendi içinde doğrusal ya da sarmal bir örgütlenmeyle ele alınabildiğinden, OPBEP kapsamında bir modülün uygulanması diğer modülün ön koşulu olarak değerlendirilmemektedir (Demirel, 2015; Sağ, 2017). Bu doğrultuda OPBEP'in içerik boyutu oluşturulurken, programın hedefleri ve ebeveyn gereksinimleri gözetilerek bilgi ve uygulama içerikleri sistematik biçimde düzenlenmiştir (Kılınç vd., 2019).

Taba-Tyler modeline dayalı olarak yapılandırılan *Otizimli Çocuğu Olan Ebeveynlere Problem Davranışlarla Baş Etme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Ebeveyn Eğitim Programı (OPBEP)* kapsamında ünite ve konular; öğrenme sürecinin bilişsel gelişim ilkeleri doğrultusunda kolaydan zora, basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru bir sırayla

düzenlenmiştir (Kılınç vd., 2019). Programın öğrenme ve öğretme etkinlikleri, otizmli çocuğu olan ebeveynlere yönelik uygulanabilirliği artırmak amacıyla kitapçık formatında hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından yürütölen öğretim sürecinde, tam öğrenme modelinin ilkeleri doğrultusunda görsel materyallerle desteklenen içerikler geliştirilmiştir. Bu çerçevede, 40 dakikalık ders sürelerine sahip 30 teorik oturumdan oluşın toplam dokuz slayt dosyası hazırlanmış ve bu içerik aracılığıyla ebeveynlere programın hedeflediği kazanımların aktarılması amaçlanmıştır. Bloom'un (1988) ortaya koyduğu tam öğrenme modeli, farklı özelliklere sahip bireylerin çeşitli düzeylerdeki öğrenme gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan bir yaklaşım olup, yeni davranışların öğretiminde etkili bir öğrenme-öğretme çerçevesi sunmaktadır. Modelde özellikle öğretim hizmetinin niteliği ile öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal giriş özellikleri öğrenme sürecinin belirleyici değişkenleri arasında yer almaktadır.

Tam öğrenme modelinin temel varsayımlarından biri, öğrenenler arasındaki bilişsel ve duyuşsal farklılıkların en aza indirilerek öğrenme çıktılarının eşitlenebilmesidir. Bu doğrultuda model, öğrenme ünitelerinde bireylerin hedeflenen kazanımlara en az %80 düzeyinde ulaşmasını beklemekte ve bu eşiğin altına düşölmemesini amaçlamaktadır. Öğrenenlerin duyuşsal giriş özellikleri ile bilişsel giriş davranışlarının yeterli düzeyde olması, sonraki öğrenme konularının daha kısa sürede ve daha etkili biçimde edinilmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla önceki ünitelerdeki kazanımları tam olarak gerçekleştiren bireylerin yeni öğrenme hedeflerine daha hızlı ulaşması beklenmektedir (Yeşilyurt, 2020). Tam öğrenme yaklaşımına göre, uygun öğrenme koşulları ve ek zaman sağlandığında, farklı yeterlik düzeylerine sahip tüm bireylerin okul ortamında hedeflenen davranışları öğrenmeleri mümkündür. Bu model, öğrenci başarısının normal dağılım göstermesi gerektiği yönündeki geleneksel anlayıştan uzaklaşarak, başarı düzeyinin geniş kitlelerde yükseltilebileceğini savunmaktadır. Nitekim tam öğrenme modeli, okullardaki yaklaşık %20 oranındaki başarı düzeyini ortalama %90'a çıkarmayı hedefleyen ve başarı dağılımını üçgen modele yaklaştırmayı amaçlayan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Turaç vd., 2017).

Taba-Tyler modeline göre öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında, bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmeye yönelik kullanılacak yöntem, teknik, strateji, pekiştireç, geri bildirim-düzeltilme uygulamaları ile katılımı artırıcı etkinliklerin açık biçimde belirlenmesi gerekmektedir (Demirel, 2012). Bu ilkelere dayanarak OPBEP'in öğrenme-öğretme oturumları, araştırmacı ve danışman tarafından birlikte yapılandırılmıştır. Programa

ait her bir bölümün hedef ve kazanımları ekte sunulmuş olup (bkz. Ek 1–2), bu kazanımlarla uyumlu etkinlikler geliştirilmiştir. Etkinliklerin kapsamı dikkate alınarak oturumların sıklığı ve süreleri planlanmıştır. OPBEP’in uygulanma sürecinde doğrudan anlatım, soru–cevap ve tartışma gibi klasik öğretim yöntemlerinin yanı sıra; etkinlik temelli uygulamalar, örnek vaka analizleri, beyin fırtınası çalışmaları ve benzeri çeşitli öğretim teknikleri kullanılmıştır. Bu çeşitlilik, programın hedeflediği davranışları destekleyecek zengin bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır.

OPBEP oturumları, program kapsamında yer alan ünitelerin kapsamı ve içerik yoğunluğu dikkate alınarak 2, 3 ve 6 oturum şeklinde planlanmasıyla 6 haftalık 30 oturum olarak uygulanmıştır. Programın öğrenme–öğretme süreçlerini desteklemek amacıyla her oturuma yönelik ayrıntılı ders planları hazırlanmıştır. Cumartesi ve pazar günleri haftalık toplamda 5 ders olarak gerçekleştirilen oturumlarda ele alınan kazanımların kalıcılığını artırmak için, OPBEP’te yer alan örnek etkinliklerin ebeveynler tarafından ev ortamında uygulanması istenmiştir. Ebeveynlerden, problem davranışlarla baş etmeye yönelik yeterliklerinin gelişimini desteklemek amacıyla, uyguladıkları etkinliklere ilişkin videoları programın başlangıç ve bitiş aşamalarında araştırmacı ile paylaşmaları talep edilmiştir. Paylaşılan video içerikleri araştırmacı tarafından sistematik biçimde değerlendirilmiş ve uygulama oturumlarında ebeveynlere gelişimlerini destekleyici nitelikte geri bildirimler sunulmuştur.

Araştırma kapsamında OPBEP’in uygulanmasına geçilmeden önce, sürece ilişkin gerekli etik izin alınmıştır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin programa düzenli katılımını sağlamak amacıyla uygun zaman dilimleri belirlenmiş ve eğitim ortamının hazırlanmasına yönelik tüm planlamalar yapılmıştır. Eğitim başlamadan önce, katılımcı grubunun programa tam katılımını destekleyecek ön hazırlıklar tamamlanmıştır. Araştırma, otizmlili çocuğa sahip toplam 50 ebeveyn ile yürütülmüş olup, katılımcıların 25’i deney grubuna, 25’i ise kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Programın ilk haftasından itibaren deney grubundaki ebeveynlere yönelik uygulamalı eğitimlere yer verilmiştir. Bu düzenleme, OPBEP’in kuramsal içeriğinin ebeveynler açısından uygulamada daha kalıcı ve işlevsel hâle getirilmesini amaçlamaktadır. Deney grubuna OPBEP uygulanırken, kontrol grubundaki ebeveynlere bu süreçte herhangi bir eğitim almamaları, otizmlili çocukların eğitimine yönelik bağımsız araştırma yapmamaları ve deney grubundaki bireylerle program hakkında iletişim kurmamaları gerektiği açıklanmıştır. Bu uygulama, araştırmanın iç

geçerliliğini olumsuz etkileyebilecek olası dışsal faktörlerin kontrol altına alınması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Aile eğitim programları, amaç ve kapsamlarına bağlı olarak bireysel ya da grup temelli biçimlerde uygulanabilmektedir (Duyan, 2007). Bireysel olarak yürütülen programlarda eğitim, uzman tarafından yalnızca bir anne ya da baba ile gerçekleştirilmekte olup süreç, ebeveyn ve çocuğun özgül gereksinimlerine göre şekillendirilmektedir. Buna karşılık grup temelli eğitim programları, benzer ihtiyaçlara sahip ebeveynlerin bir araya getirilmesiyle yürütülmekte; program içerikleri ise grubun ortak gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmektedir. Grup eğitimlerinde ebeveynler karşılıklı etkileşim kurmakta, deneyimlerini paylaşmakta ve uygulamalı etkinlikler aracılığıyla birbirlerinden öğrenme fırsatı elde etmektedir. Bu süreç, ebeveynlerin çocuklarının gereksinimlerine ilişkin bilgi ve beceri kazanmalarını desteklediği gibi davranış sorunları ve güç yaşam deneyimleriyle başa çıkabilmelerine de katkı sağlamaktadır (Cavkaytar, 1998). Bu araştırmada, OPBEP kapsamında benzer güçlükler yaşayan ebeveynler bir araya getirilerek grup temelli bir eğitim süreci yürütülmüştür.

Aile eğitim programları, farklı kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda yapılandırılmakta ve ebeveynlerin çeşitli roller üstlenmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşımlar kapsamında anne ve babaların bir ebeveyn, bir savunucu, bir öğretmen, bir kaynak sağlayıcı ya da gönüllü bir destekçi rolüyle güçlendirilmesi hedeflenmektedir (Berger, 2008). Bu araştırmada geliştirilen OPBEP, söz konusu yaklaşımlar arasından özellikle ebeveynlerin öğretici rolünü destekleyen bir çerçeveyi benimsemektedir. Program, ebeveynlerin otizmli çocuklarına yönelik öğrenme süreçlerinde etkin bir öğretici niteliği kazanmalarını amaçlamaktadır. Aile eğitim programları; ev merkezli, kurum merkezli, bütünleştirilmiş ve uzaktan öğretim temelli modeller kullanılarak uygulanabilmektedir (Alkan vd., 2003; Birkan, 2002; Cavkaytar vd., 2012; Dale, 1996; Varol, 2006). Bu doğrultuda, OPBEP oturumlarının erişilebilirliği artırmak ve katılımı kolaylaştırmak amacıyla internet tabanlı uzaktan öğretim yoluyla yürütülmesi planlanmıştır.

OPBEP'in uygulanması sürecinde, programın kuramsal çerçevesinden ziyade içerikte yer alan bilgi ve becerilerin ebeveynler tarafından günlük yaşamda nasıl kullanılacağına odaklanan uygulamalı etkinliklere ağırlık verilmiştir. Eğitim oturumları boyunca çeşitli örnek olaylardan yararlanılarak konular somutlaştırılmış ve ebeveynlerin gerçek yaşam deneyimlerinden hareketle öğretim sürecinin etkinliğinin artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca

süreç içerisinde otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin karşılaştıkları güçlükleri ifade etmelerine fırsat tanınmış; tartışma ortamı oluşturularak sorunların birlikte değerlendirilmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesine olanak sağlanmıştır. Program kapsamında belirlenen hedef ve kazanımlar ise ilgili tablolarda ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 16: OPBEP 1. Ünite Hedef ve Kazanımlar Tablosu

Hedefler	Kazanımlar
1.Otizm ile ilgili temel kavramların öğrenilmesine ilişkin ebeveyn sorumlulukları	1. Otizm ile ilgili kavramları bilir
	2. Otizmin sınıflandırılmasını bilir.
	3. Otizmin gelişim özelliklerini açıklar.
	4. Otizmlı bireyleri diğer bireylerden ayırt eder.
	5. Otizmlı bireylerin tanılama ve değerlendirme süreçlerini açıklar.

Programın ilk iki oturumunda, katılımcıların eğitime hazırlanmasını destekleyen temel bilgilendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Bu çerçevede otizmin gelişimsel özellikleri ele alınmış; Otizmlı çocukların sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerilerindeki güçlükler ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Ayrıca sosyal hayal gücü, esnek düşünme becerileri ve duyuşal hassasiyetler gibi otizme özgü özellikler tartışılarak örneklendirilmiştir. Bu oturumlarda otizmlı çocukların tanılama sürecine ilişkin bilgiler sunulmuş ve “Begüm”, “Eymen”, “Raşit”, “Zeynep”, “Beril” ve “Hakan” isimli altı çocuk üzerinden hazırlanan örnek vaka çalışmaları kullanılarak konunun somutlaştırılması amaçlanmıştır. Bu vakalar aracılığıyla otizmlı çocukların gündelik yaşamda karşılaştığı güçlükler örnekleyici bir biçimde ele alınmıştır. Bunun yanında, otizmle ilişkin temel tanımlamalara yer verilmiş; otizmlı bireylerin sınırlı ilgi alanları, bilişsel özellikleri, dil gelişim özellikleri, sosyal gelişim süreçleri ve davranışsal özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bazı otizmlı bireylerde eş zamanlı olarak görülebilen seçici mutizm, hiperkinetik bozukluk ve Landau-Kleffner Sendromu gibi psikiyatrik durumlara da değinilmiş ve bu durumlar vaka örnekleri üzerinden tartışılmıştır.

Bu oturumlarda otizmlı bireylerin tanılama ve değerlendirme süreçlerine kapsamlı biçimde değinilmiştir. Otizmlı bireyler için hastanelerde yürütülen klinik değerlendirme süreçleri ile Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından gerçekleştirilen eğitimsel değerlendirme uygulamaları açıklanmıştır. Ayrıca farklı değerlendirme yaklaşımlarının sonuçları, ebeveynlerle birlikte tartışılarak sürecin çok boyutluluğuna dikkat çekilmiştir. Oturum kapsamında tanılama sürecinde yaygın olarak kullanılan değerlendirme araçları olan

CHAT, CARS, ADI, DISCO ve ADOS'un temel özellikleri tanıtılmıştır. Bununla birlikte bilişsel değerlendirme süreçlerine ilişkin açıklamalar yapılmış; Bayley Gelişim Ölçeği, Leiter Uluslararası Performans Ölçekleri ve Psiko-Eğitsel Profil (PEP-R) gibi ölçme araçlarının kullanım alanları ve değerlendirme boyutları ele alınmıştır. Ek olarak, sosyal ve uyumsal davranışların belirlenmesine yönelik çeşitli ölçme araçları tanıtılarak değerlendirme sürecinin çok yönlü yapısı aktarılmıştır.

Programın birinci ünitesinde “Otizm ile ilgili temel kavramların öğrenilmesine ilişkin ebeveyn sorumlulukları” yer almıştır. Bu süreçte otizm ile ilgili kavramların tanımları, otizmde sınıflandırma, tanılama ve değerlendirme alt başlıklarına ilişkin kazanımlarla ilgili bilgilendirmelere yer verilmektedir. Bu üniteye otizm ile ilgili temel kavramlar, gelişim özellikleri ve değerlendirme süreçleri açıklanmaktadır. “Otizm nedir, otizm spektrum bozukluğu nedir, otizmde sınıflandırması nasıl olmaktadır?” gibi. Ünitenin başlangıcında, katılımcıların otizmlili çocuklara ilişkin temel kavramları tanımlayabilme becerilerini değerlendirmek amacıyla 10 soru, gelişim özelliklerini anlamalarını desteklemek üzere 20 soru ve tanılama ile değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek için ise 10 soru yöneltilmiştir. Bu sorular etrafında gerçekleştirilen tartışmalar, katılımcıların mevcut bilgi birikimlerinin ortaya konulmasına ve kavramsal çerçevenin yapılandırılmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca üniteye, otizmlili çocukların katılım gösterebileceği ev dışı etkinlik türleri ele alınmış; bunun yanında ev ortamında uygulanabilecek etkinlik örnekleri açıklanmıştır. Otizmlili çocuklarla nasıl yaklaşılması gerektiğine ve etkili iletişim kurma süreçlerine yönelik örnek açıklamalara yer verilerek, ebeveynlerin ve bakım verenlerin pratikte kullanabilecekleri stratejilerin anlaşılmasına yardımcı olunmuştur.

Otizm ile ilgili kavramlar (otizm, göz teması, ortak dikkat, hafif otizm gibi) açıklanarak; otizmlili bireylerin genel gelişim özellikleri açıklanmış ve gelişim süreçlerinin tipik gelişim gösteren çocuklarda nasıl farklılaştığı tartışılmıştır. Bu doğrultuda örnek vakalar üzerinde bilişsel gelişim, dil gelişim, davranışsal/takıntısız/duygusal gelişim, psikomotor gelişim ve sosyal gelişim özellikleri değerlendirilmiştir. Sunulan örnek öğretim uygulamalarında lego oyunu, hikâye okuması, boyama/yapıştırma ve oyun hamur ile oyun gibi bazı içerik etkinlikleri anlatılmıştır. Bu anlatım örneklerinde otizmlili çocukların yaşadığı farklılıklar gösterilmeye çalışarak ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Otizm ile ilgili kavramları, otizmlili çocukların gelişim özelliklerini ve otizmlili çocukların tanılama süreçlerini

bilmenin; otizmlı çocukları daha iyi tanıma, otizmlı çocuklarla daha iyi iletişim kurabilme ve otizmlı çocukları yönlendirme yapabilme için ne kadar önemli olduğu tartışılmıştır.

Tablo 17: OPBEP 2. Ünite Hedef ve Kazanımlar Tablosu

Hedefler	Kazanımlar
2.Otizmlı çocukların problem davranışlarıyla ilgili yeterliklerin artırılmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları	1. Problem davranışın ne olduğunu ifade eder.
	2. Problem davranışlarla ilgili kavramları tanımlar
	3. Problem davranış türlerini açıklar.
	4. Çocuğunda var olan problem davranışları türlerine göre ayırt eder.
	5. Çocuğunun problem davranışlarını gözlemleyip, nedenlerini açıklar.
	6. Problem davranışlarla baş etme sürecinde kullanılan müdahale yöntem ve teknikleri açıklar.
	7. Problem davranışlarla baş etme sürecinde müdahale öncesi ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde yapar.
	8. Problem davranışlarla baş etme sürecinde olumsuz davranışların azaltılması için etkili müdahaleleri yapar.
	9. Problem davranışlarla baş etme sürecinde olumlu davranışların artırılması için etkili müdahaleleri yapar.
	10. Problem davranışlarla baş etme sürecinde olumsuz davranışların yerine olumlu davranışlar kazandırır.
	11. Problem davranışlarla baş etme sürecinde kullanılan etkili müdahale yöntem ve teknikleri uygular.
	12. Problem davranışlarla baş etme sürecinde hangi yöntemin daha etkili olduğunu değerlendirir.
	13. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğıyla doğru şekilde iletişim kurar.
	14. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğıma karşı net sınırlar koyar.
	15. Problem davranışlarla baş etme sürecinde davranışların sıklığını azaltabilmek için çocuğumun günlük rutinlerini düzenler.
	16. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğumun kriz anlarında soğukkanlılığını korur.
	17. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğı öfke nöbeti geçirdiğinde onu sakinleştirir.
	18. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğumun kendine veya başkasına zarar verici davranışlarını yönetir.
	19. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğumun duygusal tepkilerini yönetmesine yardımcı olur.

Programın ikinci ünitesinde “Otizmlı çocukların problem davranışlarıyla ilgili yeterliklerin artırılmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları” ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Bu süreçte otizmde problem davranışlarla ilgili kavramlara, problemlem davranış

türlerine, problemler davranışların nedenlerine, problem davranışlarında müdahale yöntem ve tekniklerine ve aile-çocuk arasındaki etkili iletişim yöntemleri alt başlıklarına ilişkin kazanımlarla ilgili bilgilendirmelere yer verilmektedir. Otizmli öğrenciler tarafından sergilenen problem davranışların hangi amaçlarla kullanıldığı tartışılmıştır. Bu tür davranışlara karşı ebeveynlerin nasıl davranmaları gerektiği maddeler halinde ifade edilerek açıklanmıştır. Otizmli çocuklarda davranış yönetimine yönelik başarılı uygulamalardan bahsedilmiştir. Genel çerçevede hangi müdahale yöntem ve tekniklerin kullanıldığı üniteye yer almaktadır. Yine otizmli çocukların göstermiş olduğu problem davranışlar için ilaç kullanma konusunda uzman doktor olarak psikiyatrist görüşüne göre hareket edilmesinin önemi açıklanmıştır. Ünite kapsamında, hedef davranışın bilimsel ölçütlere göre tanımlanması, davranışın işlevinin belirlenmesi ve bu doğrultuda etkili bir davranış değiştirme planının oluşturulmasına ilişkin kuramsal ve uygulamalı bilgiler sunulmuştur. Ayrıca otizmli çocukların ilerleme süreçlerinin sistematik veri toplama yöntemleri aracılığıyla nasıl izleneceği tartışılmış; gerektiğinde kullanılacak alternatif stratejilere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir (Cooper, Heron, & Heward, 2020). Ebeveynlere, problem davranışların azaltılmasına yönelik çeşitli davranış değiştirme teknikleri tanıtılmıştır. Bu kapsamda sönme, tepkinin bedeli, mola uygulamaları, düzeltme süreçleri, onarıcı aşırı düzeltme, olumlu aşırı düzeltme ve bedensel cezanın etkileri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Özellikle bedensel cezanın olumsuz sonuçları nedeniyle bilimsel çevreler tarafından önerilmediği ve bu tekniğin etik açıdan tartışmalı olduğu vurgulanmıştır (APA, 2019). Ünite boyunca, istenmeyen davranışların azaltılmasına ve buna karşılık olumlu, uyumlu davranışların güçlendirilmesine odaklanılmıştır. Programın sonunda ise olumlu davranışsal destek yaklaşımı açıklanmış, okul ve ev ortamlarında nasıl uygulanabileceğine ilişkin örnekler üzerinden tartışmalar yapılmıştır (Sugai & Horner, 2020).

Programın ikinci ünitesinde, “Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etme yeterliklerinin geliştirilmesinde ebeveyn sorumlulukları” kapsamlı biçimde ele alınmaktadır. Bu çerçevede problem davranışlara ilişkin temel kavramlar, problem davranış türleri, bu davranışların olası nedenleri, müdahale yöntem ve teknikleri ile aile-çocuk arasındaki etkili iletişim süreçlerine yönelik kazanımlar açıklanmaktadır. Ayrıca otizmli çocuklar tarafından sergilenen problem davranışların hangi işlevleri yerine getirebileceği tartışılmış ve bu davranışlarla karşılaşıldığında ebeveynlerin nasıl bir yaklaşım benimsemeleri gerektiği maddeler hâlinde yapılandırılmıştır. Ünite kapsamında, otizmli çocuklarda davranış yönetimine yönelik etkili uygulama örneklerine yer verilmiş ve alanyazında sıkça kullanılan

müdahale yöntemleri ile teknikler sistematik biçimde ele alınmıştır. Ayrıca problem davranışların azaltılmasına yönelik ilaç kullanımının, yalnızca çocuk ve ergen ruh sağlığı uzmanlarının klinik değerlendirmeleri doğrultusunda değerlendirilmesi gerektiği özellikle belirtilmiştir (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry [AACAP], 2020). Oturumlarda, hedef davranışın açık ve ölçülebilir biçimde tanımlanması, davranışın işlevinin işlevsel davranış değerlendirmesi yoluyla belirlenmesi ve buna dayalı bir davranış değiştirme planının geliştirilmesi süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Cooper, Heron, & Heward, 2020). Ayrıca otizmli çocuğun gelişimsel ilerlemesinin nasıl izlenebileceği ve gerektiğinde hangi alternatif stratejilerin kullanılabileceği üzerinde durulmuştur. Ebeveynlere problem davranışları azaltmaya yönelik temel teknikler; sönme, tepkinin bedeli, mola, düzeltme uygulamaları, onarıcı ve olumlu aşırı düzeltme gibi yöntemler çerçevesinde aktarılmıştır. Davranışların azaltılmasının yanı sıra istenen olumlu davranışların artırılmasının önemi vurgulanmış ve ünitenin sonunda olumlu davranışsal destek yaklaşımı tartışılarak açıklanmıştır.

Tablo 18: OPBEP 3. Ünite Hedef ve Kazanımlar Tablosu

Hedefler	Kazanımlar
3.Otizmli çocukların dil ve konuşma becerilerini desteklemeye ilgili yeterliklerin artırılmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları	1. Otizmli çocukların dil ve konuşma becerilerini desteklemenin önemini kavrar.
	2. Dil ve konuşma güçlükleri nedeniyle ortaya çıkan problem davranışları tanımlar.
	3. Dil ve konuşma becerileriyle ilgili kavramları bilir
	4. Çocuğunun dil ve konuşma becerilerindeki farklılığı tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırarak ayırt eder.
	5. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğunun kendini ifade etme becerisini artırmak için etkili yöntemleri bilir ve uygular.
	6. Dil ve konuşma becerilerini desteklenmede kullanılan yöntem ve tekniklerin problem davranışlarla baş etmeye etkisini değerlendirir.

Programın üçüncü ünitesinde, “Otizmli çocukların dil ve konuşma becerilerini desteklemeye yönelik ebeveyn yeterliklerinin geliştirilmesi” başlığı ele alınmıştır. Bu ünite, otizmli çocukların dil ve konuşma gelişimine ilişkin temel kavramlar açıklanmış; ayrıca müdahale sürecinde etkili olduğu bilinen yöntem ve teknikler ayrıntılı biçimde tanıtılmıştır. Öncelikle, dil ve konuşma becerilerinin desteklenmesinin otizmli çocuklar açısından neden kritik olduğu üzerinde durulmuş ve bu çocukların dil gelişim özelliklerinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılarak ayırt edilebilmesi hedeflenmiştir. Ünite kapsamında, ebeveynlerin çocuklarında dil ve konuşma güçlüklerinden kaynaklanan problem davranışları

tanımlayabilmeleri ve bu davranışlarla başa çıkmada etkili stratejileri uygulayabilmeleri için gerekli bilgi ve beceriler açıklanmıştır. Ebeveynlerin günlük yaşam içinde ve problem davranışların ortaya çıktığı durumlarda nasıl bir iletişim yaklaşımı benimsemeleri gerektiğine ilişkin rehberlik sağlanmıştır. Bu doğrultuda otizmlı çocuklarda dil gelişiminin temel özellikleri ve dilin eğitimsel amaçlarla nasıl kullanılabileceği aktarılmıştır. Oturumlarda ekolali ve zamir kullanımı gibi otizme özgü iletişim özellikleri açıklanmış; bu alanlarda uygulanabilecek öğretim tekniklerine ilişkin örnek uygulamalar sunulmuştur. Ayrıca kolaylaştırılmış iletişim yaklaşımları ile dil ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin temel bilgiler paylaşılmıştır. Değerlendirme sürecine yönelik olarak Konuşma Öncesi İletişim Programı, Erken İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili, Çocuklar İçin İletişim Kontrol Listesi ve Okul Öncesi Dil Ölçeği gibi araçlara dair kısa açıklamalara yer verilmiştir. Ünite sonunda otizmlı çocuklar için oyun temelli değerlendirme uygulamaları tartışılmış; duyuşal süreçlere ilişkin bilgilendirmeler şemalar aracılığıyla ebeveynlere sunularak etkileşimli içeriklerle öğrenme süreci desteklenmiştir.

Tablo 19: OPBEP 4. Ünite Hedef ve Kazanımlar Tablosu

Hedefler	Kazanımlar
4.Otizmlı çocuklarda sosyal beceri geliştirmeyle ilgili yeterliklerin artırılmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları	1. Otizmlı çocuklara sosyal beceri kazandırmanın önemini kavrar.
	2. Sosyal beceri yetersizliği nedeniyle ortaya çıkan problem davranışları tanımlar.
	3. Sosyal becerilerle ilgili kavramları bilir.
	4. Sosyal becerileri çocuğunun ihtiyacına ve önemine göre sıralar.
	5. Sosyal beceri öğretiminde etkili olan yöntem ve teknikleri uygular.
	6. Sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin peoblem davranışlarla baş etmeye etkisini değerlendirir.

Programın dördüncü ünitesinde, “Otizmlı çocukların sosyal becerilerini desteklemeye yönelik ebeveyn yeterliklerinin geliştirilmesi” konusu ele alınmıştır. Bu kapsamda, sosyal becerilere ilişkin temel kavramlar açıklanmış; sosyal becerilerin otizmlı çocuklar açısından önemi ve bu becerilerin önceliklendirilmesine yönelik ölçütler üzerinde durulmuştur. Ayrıca ebeveynlerin, sosyal beceri yetersizliklerinden kaynaklanan problem davranışları tanımlayabilmeleri ve bu davranışlarla başa çıkmada etkili yöntemleri uygulayabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Ünite kapsamında sosyal becerilerin gelişimine ilişkin öğretim süreci yapılandırılmış; söz öncesi iletişim dönemine ilişkin kavramlara değinilmiş ve ebeveynlerin çeşitli sorular aracılığıyla sosyal beceri alanlarını

öncelik sırasına koymaları sağlanmıştır. Bunun yanında, otizmlı çocuklarda model olmanın, etkileşim temelli yaklaşımların ve oyun temelli öğretimin etkileri tartışılmıştır. Çocukların duyuşal özellikleri de ele alınarak ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilmelerine yönelik etkileşimli içeriklere yer verilmiştir. Ünite kapsamında otizmlı çocuklar için uygun ev içi ve ev dışı etkinlik örnekleri sunulmuş; ev ortamında nasıl oyun kurulabileceğı ve oyun sırasında ebeveyn–çocuk etkileşiminin nasıl desteklenebileceğı açıklanmıştır. Sosyal becerilerin gelişimi; ortak dikkat, fiziksel kaçınma, karşı gelme eğilimleri, akran ilişkileri ve aile içi ilişkiler gibi başlıklar çerçevesinde değerlendirilmiş, sosyal güçlüklerin olası nedenleri tartışılmıştır. Ayrıca ebeveynler için uygulamalı bir öğretim örneğı sunulmuş; lego etkinlikleri, hikâye okuma çalışmaları, boyama, yapıştırma ve oyun hamuru etkinlikleri gibi oyun temelli uygulamaların sosyal beceri gelişimine katkıları örneklerle açıklanmıştır.

Tablo 20: OPBEP 5. Ünite Hedef ve Kazanımlar Tablosu

Hedefler	Kazanımlar
5.Otizmlı çocuklar için uygun ortam düzenlemeyle ilgili yeterliklerin arttırılmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları	1. Otizmlı çocuklar için ortam düzenlemesinin önemini kavrar.
	2. Uygun ortam düzenleme ile ilgili kavramları bilir.
	3. Problem davranışlarla baş etme sürecinde farklı ortamlar arasından çocuğumun seviyesine uygun ortamı seçer.
	4. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğumun seviyesine en uygun ortamı düzenler.
	5. Ortamın çocuğunun seviyesine uygunluğu ile ilgili değerlendirme yapar

Programın beşinci ünitesinde “Otizmlı çocuklar için uygun ortam düzenlemeyle ilgili yeterliklerin arttırılmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları” otizmlı çocuklar için ortam düzenlemeyle ilgili tanımlar ve uygun ortam düzenleyebilme alt başlıkları çerçevesinde ele alınmıştır. Bu doğrultuda otizmlı çocuklar için ortam düzenlemenin önemi, ortam düzenlemeyle ilgili kavramları bilme, uygun ortamı seçebilme, en uygun ortamı düzenleyebilme ve ortamların çocuğun seviyesine uygunlu ile ilgili değerlendirme yapabilme üzerinde durulmuştur. Bir ebeveynin çocuğunu bir ortamda nelerin rahatsız ettiğini farkedebilmesi ve bununla ilgili adımları atabilmesi önemlidir. Çocuğunun ortam nedeniyle ortaya çıkan problem davranışlarını tanımlayabilmesi, bu davranışlarla baş etmeye yönelik ortamda nasıl değişiklikler yapabileceğı otizmlı çocuklar özelinde farklı örneklerle açıklanmıştır. Sonrasında bir öğretim süreci yer almıştır. Ebeveynlere çeşitli sorular yönelterek ortam düzenlemesinde neler yapmaları gerektiğı gösterilmiş ve tartışılmıştır.

Otizimli çocuklar için huzursuzluğa neden olabilecek ortamdaki duyuşal durumları tartışılarak ebeveynlerin çocuklarını anlayabilmesi için etkileşimli içeriklere yer verilmiştir. Otizimli çocuklar için ev dışı ortamlarda nelere dikkat edebileceklerinden bahsedilmiştir. Ev içerisindeki düzenlemeler çocukları özelinde ele alınmış ve kendi çocuklarının rutinlerine uygun örnek değışikler ve grupta diğer velilerin çocuklarına uyarlamalı örnekler üzerinde tartışmaları istenmiştir. Örnek vaka üzerinde ortam düzenlemesine yer verilmiş ve ebeveynler de örnekler üzerinde ortam düzenlemesinde nelere dikkat edildiğini açıklamışlardır.

Tablo 21: OPBEP 6. Ünite Hedef ve Kazanımlar Tablosu

Hedefler	Kazanımlar
6.Otizimli çocuklarla pekiştireç kullanımında yeterliklerin artırılmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları	1. Otizimli çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde pekiştireçleri doğru kullanmanın önemini kavrar.
	2. Problem davranışlarla baş etme sürecinde pekiştireçlerle ilgili kavramları tanımlar.
	3. Problem davranışlarla baş etme sürecinde pekiştireç tarifelerini karşılaştırarak açıklar.
	4.Problem davranışlarla baş etme sürecinde olumlu pekiştireç tekniklerini kullanır.
	5.Problem davranışlarla baş etme sürecinde uygun pekiştireç tarifelerini kullanır.
	6. Çocuğuna sunulan pekiştireçlerin uygunluğuna yönelik değerlendirme yapar.

Programın altıncı ünitesinde “Otizimli çocukların problem davranışlarıyla baş etmede pekiştireç kullanımında yeterliklerin artırılmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları” ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Bu süreçte pekiştireçlerle ilgili tanımlar, pekiştireç tarifeleri ve uygun pekiştireç kullanımı alt başlıklarına ilişkin kazanımlarla ilgili bilgilendirmelere yer verilmektedir. Otizimli çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde pekiştireçleri doğru kullanmanın niçin önemli olduğu, pekiştireçlerle ilgili kavramların tanımlanması, pekiştireç tarifelerin karşılaştırılarak açıklanması, olumlu pekiştireç teknikleri, problem davranışlara uygun pekiştireç tarifeleri ve seçilen pekiştireçlerin uygunluğunun ebeveynler tarafından değerlendirebilmesi tartışılmıştır. Problem davranışlara karşı pekiştireç kullanımında öncelikle ne yapılması gerektiği, ebeveynlerin nasıl davranmaları gerektiği maddeler halinde ifade edilerek açıklanmıştır. Otizimli çocukların problem davranışlarıyla baş etmede etkili pekiştireç kullanımına yönelik başarılı uygulamalardan bahsedilmiştir. Genel çerçevede hangi pekiştireçlerin nasıl belirlendiği ve tarifelerinin nasıl kullanıldığı ünite için yer almaktadır. Hangi davranışın pekiştirilmesi gerektiği, ne sıklıkla pekiştirilmesi gerektiği, pekiştirecin etkinlik ya da sembol pekiştirece

nasıl dönüştürülmesi veya hangi davranışların pekiştirilmemesi veya sönme sürecinde ne yapılması gerektiği gibi pekiştireçlerle ilgili detaylar örnek uygulamalar üzerinden açıklanmıştır. Ebeveynlerin örnek problem davranış üzerinde pekiştireç tarifelerini etkili kullanmaya yönelik öneriler getirmeleri ve önerilerinin etkililiğini değerlendirmeleri istenerek çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Tablo 22: OPBEP 7. Ünite Hedef ve Kazanımlar Tablosu

Hedefler	Kazanımlar
7.Otizmli çocuklarla materyal ve teknolojinin etkin kullanımında yeterliklerin artırılmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları	1. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde materyal ve teknoloji kullanmanın önemini kavrar.
	2. Materyal ve teknoloji kullanmayla ilgili temel kavramları bilir.
	3. Problem davranışlarla baş etmeye yönelik kullanılan materyal ve teknolojiyi türlerine göre sınıflandırır.
	4. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğunun seviyesine uygun materyal seçer ve hazırlar.
	5. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğunun seviyesine en uygun materyal ve teknolojiden yararlanır.
	6. Problem davranışlarla baş etme sürecinde kullanılan materyal ve teknolojinin uygunluğunu değerlendirir.

Programın yedinci ünitesinde “Otizmli çocuklarla materyal ve teknolojinin etkin kullanımında yeterliklerin artırılmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları” ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Bu süreçte materyal ve teknolojiyle ilgili tanımlar, materyal ve teknoloji türleri ile uygun materyal ve teknoloji kullanımı alt başlıklarına ilişkin kazanımlarla ilgili bilgilendirmelere yer verilmektedir. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde problem davranışlarıyla baş etme sürecinde materyal ve teknoloji doğru kullanmanın niçin önemli olduğu, materyal ve teknolojiyle ilgili kavramları tanımlanması, materyal ve teknolojiyi türlerine göre sınıflandırma, uygun materyal seçme ve hazırlama, çocuğunun seviyesine uygun materyal ve teknolojiden en etkili nasıl yararlanacağını bilme ve kullanılan materyal ve teknolojinin uygunluğunu değerlendirme konuları üzerinde durulmuştur. Otizmli bir çocuk için ortamda nelerin rahatsız edebileceği ve nelerin rahatlatılabileceği üzerinde tüm ebeveynlerin görüş belirtmesi istenmiştir. Devamında otizmli bir çocuk için örnek vaka üzerinde ortamda rahatsız edebilecek uyaranların tesbit edilmesi ve yeni uyaranlar girdirilerek düzenleme yapılmasına yönelik görüşler belirtilmesi istenmiştir. Belirtilen görüşler üzerine tüm ebeveynlerin katılımıyla tartışılarak ortak noktaya gelinmiştir. Otizmli çocuklar için ortam düzenlemede belirleyici faktörler anlaşıldıktan sonra yeni girilecek ortamda nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerine tartışılmıştır bir ortamda nelerin

rahatlatılabileceği üzerine öneriler geliştirilmiştir. Ebeveynlerin ortam düzenlemede olduğu gibi aynı şekilde teknoloji kullanma üzerine düşünceleri dinlenerek nelere dikkat edilmesi gerektiği örnek uygulamalar üzerinden açıklanmıştır. Teknolojiyi doğru kullanmamanın zararları görsellerle desteklenerek tartışılmıştır. Teknoloji kullanımında çocukların gereksinimine uygun nasıl kullanılabileceği açıklanarak zararlı yönleri vurgulanmıştır. Materyal ve teknoloji kullanımında sırasıyla neler dikkat edilmesi gerektiği ve ebeveynlerin nasıl davranmaları gerektiği maddeler halinde ifade edilerek açıklanmıştır. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmede materyal ve teknolojiyi doğru kullanma ya da kullanamamanın sonuçları üzerine ebeveyn görüşleri alınarak tüm ebeveynlerin katılımıyla konu tartışılmıştır. Ebeveynlerin örnek durum üzerine materyal ve teknoloji etkili kullanmaya yönelik sundukları önerilerin etkililiğini değerlendirmeleri istenerek çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Tablo 23: OPBEP 8. Ünite Hedef ve Kazanımlar Tablosu

Hedefler	Kazanımlar
8.Otizmde kurumlar arası iş birliği yapma yeterliklerin arttırılmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları	1. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmede iş birliği yapmanın önemini kavrar.
	2. Problem davranışlarla baş etme sürecinde iş birliği yapabileceğim kurumları tanır.
	3. Çocuğunun problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik hangi kurumlarla nasıl iş birliği yapılacağını karşılaştırmalı açıklar.
	4. Problem davranışlarla baş etme sürecinde ihtiyaç halinde kurumlardaki uzmanlarla (doktor, psikiyatrist, özel eğitim uzmanı, psikolojik danışman vb.) iş birliği yapar.

Programın sekizinci ünitesinde “Otizmde kurumlar arası iş birliği yapma yeterliklerin arttırılmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları”; Otizmde iş birliği yapılacak kurumlar, iş birliği yapılacak uzmanlar ve iş birliği yapma alt başlıkları çerçevesinde ele alınmıştır. Bu doğrultuda otizm olan bireylerin problem davranışlarıyla baş etmede iş birliği yapmanın önemi, iş birliği yapılacak kurumları tanıma, iş birliği yapılacak uzmanları tanıma ve iş birliği yapma üzerinde durulmuştur. Bir ebeveynin çocuğunun problem davranışlarıyla baş etmede iş birliği yapmaya istekli olmasının olumlu sonuçları ebeveynlerle tartışılarak örnek olay üzerinde etkileri gösterilmiştir. İş birliği yapılacak kurumlar üzerine bütün velilerin örnekler vermesi istenmiş ve bu kurumlar önem sırasına göre davranışlara göre sıralanmıştır. Aynı şekilde iş birliği yapılabilecek uzmanlara örnekler vermeleri istenmiş ve kurumlarına göre uzmanlar sıralanmıştır. Hangi kurumdan, hangi uzmandan ve nasıl bir destek alınabileceği görsel sunumlarla birlikte açıklanmıştır. Örnek bir problem davranış videosu izletilerek

ailelerin nasıl bir yaklaşım sergileyeceklerini paylaşmaları istenmiş ve destek almaları gerektiğinde hangi kurumdan, hangi uzmandan ve nasıl bir destek alması gerektiğini sırasıyla açıklamışlardır. Açıklamalaran örnek durumlar farklı ebeveynler tarafından yorumlarla zenginleştirmeleri istenmiş ve geniş bir değerlendirme deneyimi sağlanmıştır. Otizmlı çocuklar için ev dışı etkinliklerden bahsedilmiştir.

Tablo 24: OPBEP 9. Ünite Hedef ve Kazanımlar Tablosu

Hedefler	Kazanımlar
9.Yasal düzenlemelerle ilgili yeterliklerin arttırılmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları	1. Yasal düzenlemeler çerçevesinde ebeveynlik rol ve sorumluluklarını bilir. 2. Problem davranışlarla baş etme sürecinde ebeveynlik rol ve sorumluluklarını yasal düzenlemeler çerçevesinde yerine getirir.

Programın sekizinci ünitesinde “Otizmde problemlem davranışlarla baş etme sürecinde yasal düzenlemelerle ilgili yeterliklerin arttırılmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları”; yasal düzenlemeler ve ebeveynlik rol ve sorumlulukları alt başlıkları çerçevesinde ele alınmıştır. Bu doğrultuda otizmlı bireylerin problem davranışlarıyla baş etme sürecinde ebeveynlerin yasal düzenlemeler çerçevesinde ebeveynlik rol ve sorumluluklarını bilmesi ve yerine getirmesi üzerinde durulmuştur. Bir ebeveynin çocuğunun problem davranışlarıyla baş etme sürecinde yasaların farkında olması, yasalarla ilgili gelişmeleri nasıl takip deceğini bilmesi görsellerle desteklenerek açıklanmıştır. Ebeveyn olarak yasalar çerçevesinde rol ve sorumluluklarının neler olduğu konusunda görüş belirtmeleri istenmiş ve devamında madde madde bu sorumluluklar açıklanmıştır. Ebeveyn rol ve sorumluluklarının yasalara uygun olmaması halinde neler olabileceği anlatılmış ve bu konuda dikkat etmeleri gereken hususlar örneklendirilmiştir. Örnek vaka üzerinden ebeveyn rol ve sorumluları tartışılarak yanlış rol ve sorumluluklara yönelik her ebeveynin düşüncesini paylaşarak katılım sağlaması ve doğru ebeveyn rol ve sorumlulukları üzerine ortak görüş geliştirilmesi sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada ihtiyaç analizi sürecinde, ebeveyn görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen alan yazın incelemesi sonucunda belirlenmiş ve özellikle ebeveyn eğitim programlarına ilişkin önceki çalışmalardan elde edilen bulgular dikkate alınarak oluşturulmuştur (Aktaş, 2015; Benson vd., 2018;

Boutain vd., 2020; Gaad & Thabet, 2016; Gökçe, 2017; McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2016; Olçay-Gül, 2012; Preece & Trajkovski, 2017; Simacek vd., 2017; Stuttard vd., 2016; Tolmie vd., 2016; Vardarcı, 2011; Yücel & Cavkaytar, 2007). Bu doğrultuda, görüşme soruları ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme becerilerine yönelik ihtiyaçlarını güvenilir biçimde ortaya koyacak şekilde yapılandırılmıştır.

Özel eğitim anabilim dalında görev yapan öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda *yarı yapılandırılmış görüşme formu* oluşturulmuştur. Formda yer alan sorular, kapsam ve görünüş geçerliği açısından uzmanlar tarafından değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak son hâli verilmiştir (bkz. Ek 1). Bu doğrultuda, otizmlı çocuğa sahip 25 ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, nitel veri üretmeye uygun yapısı nedeniyle bu aşamada tercih edilmiştir. Görüşmeler sırasında elde edilen katılımcı yanıtları, anlam bütünlüğü korunarak olduğu gibi aktarılmış ve nitel çözümleme sürecine dahil edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 50 otizmlı çocuk ebeveyninden eğitim oturumları öncesinde *Otizmlı Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)* uygulanarak ön test verileri elde edilmiştir. Eğitim sürecinin tamamlanmasının ardından ise aynı ebeveynlere hem *OPBEYÖ* hem de *Otizmlı Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL)* uygulanarak son test verileri toplanmıştır (bkz. Ek 12–13). Senaryo temelli değerlendirme sürecinde, program ünitelerinde yer alan her bir boyuta ilişkin kazanımlar doğrultusunda ebeveynlerle yapılandırılmış senaryo temelli uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar, eğitim programının tamamlanmasının ardından iki kez yürütülmüştür. Senaryo temelli değerlendirme görüşmelerinden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından *OPBEYKL* aracılığıyla kodlanmıştır. Elde edilen verilerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yürütülen gözlemciler/kodlayıcılar arası güvenirlik analizine ilişkin veriler de hesaplanmıştır.

Araştırmanın son aşamasında, *sosyal geçerlik görüşme formunda* yer alan maddeler özel eğitim anabilim dalında görev yapan uzmanların değerlendirmesine sunulmuş; form kapsam ve görünüş geçerliği açısından incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve form son hâline kavuşturulmuştur. Bu aşamada, deney grubunda yer alan 10 ebeveyninden sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir. Sürecin niteliği gereği, sözlü veri toplama yaklaşımı

benimsenmiş ve nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Sosyal geçerlik formuna çalışmanın ekler bölümünde yer verilmiştir (bkz. Ek 3).

Geçerlik ve güvenirlik, araştırmanın türünden bağımsız olarak çalışmanın kavramsal çerçevesinin açık ve sistematik biçimde yapılandırılmasını ifade etmektedir. Bu kapsamda, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanarak bulguların anlamlı biçimde sunulması süreci önem taşımaktadır (Merriam, 2009). Araştırmanın inandırıcılığı ise, elde edilen bulguların özgün kanıtlara dayanması, yorumların tutarlı biçimde oluşturulması ve sonuçların belirli düzeyde genellenebilir nitelik taşımasıyla ilişkilidir (White, Woodfield & Ritchie, 2003). Nitel araştırmalarda geleneksel geçerlik ve güvenirlik kavramlarının yerine; iç güvenirlik için *tutarlık*, dış güvenirlik için *teyit edilebilirlik*, iç geçerlik için *inandırıcılık* ve dış geçerlik için *aktarılabirlik* kavramlarının kullanılmasının uygun olduğu belirtilmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Bu doğrultuda mevcut araştırmada, dış geçerlik, iç geçerlik ve güvenirlik boyutları dikkate alınarak yöntemsel sağlamlık sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerliğin değerlendirilmesi amacıyla, araştırmada elde edilen bulguların benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılabilirliği tartışılmış; örneklem seçimine ilişkin süreç ayrıntılı biçimde açıklanarak bulguların genellenebilirliğine temel oluşturacak bilgiler sunulmuştur. Ayrıca araştırma sonuçlarının araştırma sorularıyla tutarlı olması gözetilmiş ve bulguların başka araştırmalarla karşılaştırılabilmesine imkân tanıyacak betimsel açıklamalara yer verilmiştir. Böylece bulguların benzer ortamlara aktarılabir nitelikte olmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla, elde edilen bulguların anlamlı, tutarlı ve kavramsal çerçeveye uyumlu olup olmadığı incelenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz tekniklerinin birlikte kullanılması, sürecin yöntemsel bütünlüğünü güçlendirmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası gerçekleştirilen ölçümlerle veriler çoklu zaman noktasından elde edilmiş; böylece değişimin izlenebilirliği artırılmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel boyutlarında derinlemesine ve kapsamlı veri toplanmasına özen gösterilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin görüşme, gözlem, ölçek ve kontrol listesi gibi farklı veri toplama araçlarıyla teyit edilmesi, çalışmanın inandırıcılığını ve güvenirliğini destekleyen önemli bir adım olmuştur. Bu farklı araçlardan elde edilen bulguların birbiriyle tutarlı olup olmadığı değerlendirilmiş ve yöntem çeşitliliğinin (triangulation) araştırma sürecine katkı sağladığı görülmüştür. Veri toplama ve analiz süreçlerinde birden fazla alan uzmanının görev alması, kodlamaların tutarlılığını ve

yorumların doğrulanabilirliğini artırmıştır. Elde edilen bulgular ayrıntılı bir biçimde yorumlanmış ve kapsamlı betimlemelere yer verilmiştir. Ayrıca alan yazını taranmış ve benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırmalar yapılarak bulguların bağlamsal tutarlılığı değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarının çalışmanın başlangıcında oluşturulan kuramsal ve kavramsal çerçeveye uyumlu olması da iç geçerliğin bir göstergesi olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın uygulama güvenilirliği değerlendirildiğinde, aile üyeleri tarafından yürütülen öğretim oturumlarında güvenilirlik verilerinin en az %30'unun toplanması gerektiği belirtilmektedir (Wolery vd., 1988; Akt., Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Bu ilkeye uygun olarak araştırmada tüm öğretim oturumları sistemli biçimde kayıt altına alınmıştır. Ebeveynlerin gönderdikleri video kayıtlarının tamamı araştırmacı ve tez danışmanı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, böylece uygulama sürecinin güvenilirliğine ilişkin kapsamlı veri elde edilmesi sağlanmıştır. Uygulama geçerliğini değerlendirmek amacıyla OPBEP'in, araştırmacı tarafından hazırlanan öğretim planlarına ve kazanımlarına uygun biçimde yürütülüp yürütülmediği gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda tüm oturumlara iki özel eğitim uzmanı ile tez danışmanı gözlemci olarak katılmış ve tüm süreç ayrıca video ile kayıt altına alınmıştır. Gözlemcilerin yürütülen öğretim sürecine ilişkin değerlendirmelerini sistematik biçimde raporlayabilmeleri için, araştırmacı tarafından analitik program değerlendirme modeline (Demirel, 2012) dayalı bir gözlem formu hazırlanmıştır (bkz. Ek 4). Bu forma ek olarak “sınıf yönetimi” ölçütü de dahil edilerek değerlendirme yapısının kapsamı genişletilmiştir. Dört dereceli Likert tipi formda “çok yetersiz” 1 puan, “yetersiz” 2 puan, “yeterli” 3 puan ve “çok yeterli” 4 puan olarak puanlanmıştır. Gözlemcilere verdikleri puanları açıklamalarına imkân tanımak amacıyla formda ayrıca “yorumlar” bölümüne yer verilmiştir. Gözlem sonuçlarına göre araştırmacının OPBEP'i uygulama yeterliği tüm ölçütlerde yüksek bulunmuştur. Öğretim planlamasının uygunluğu, öğretmen–ebeveyn etkileşimi, ebeveynlerin öğrenen rolünü gerçekleştirme düzeyi, sınıf yönetimi ve öğretim planlarına uygunluk ölçütlerinin tamamında %100 oranında “çok yeterli” düzeyinde puan elde edilmiştir. Bu bulgular, araştırmacının programı uygulama yeterliğinin tüm ölçme ölçütleri açısından en üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

Senaryo temelli değerlendirme oturumlarında elde edilen veriler, araştırmacı tarafından OPBEYKL formu kullanılarak sistematik biçimde kodlanmıştır. Bu süreçte tüm değerlendirme oturumları video kaydına alınmış ve kayıtlar üzerinden gözlemciler arası güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik, aynı oturumu

birbirinden bağımsız olarak izleyen iki gözlemcinin değerlendirmelerinin karşılaştırılması yoluyla elde edilen bir güvenilirlik türü olarak tanımlanmaktadır (Alberto & Troutman, 2009). Bu doğrultuda, video kayıtlarının bir bölümü araştırmacı dışında özel eğitim alanında görev yapan bir öğretim elemanı tarafından izlenmiş ve OPBEYKL formu aracılığıyla bağımsız biçimde puanlanmıştır. Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamasında “görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) × 100” formülü kullanılmıştır (Kırcaali-İftar & Tekin, 1997). Kodlamaların bir kısmı araştırmacı ve bağımsız uzman tarafından birlikte değerlendirilerek elde edilen güvenilirlik oranlarının doğrulanması sağlanmıştır. Bu süreç, senaryo temelli değerlendirmeye ilişkin veri kalitesinin ve ölçme aracının kullanım tutarlılığının artırılmasına katkı sağlamıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin hangi yöntemlerle analiz edildiği ve tercih edilen analiz tekniklerinin seçilme nedenleri ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

İhtiyaç analizi kapsamında yürütülen *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarından* elde edilen ses kayıtları ile araştırmanın sonunda *Sosyal Geçerlik Formu* aracılığıyla deney grubundaki ebeveynlerden alınan ses kayıtları, herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın çözümlenerek yazılı döküm hâline getirilmiştir. Bu dökümler oluşturulduktan sonra veriler dikkatle incelenmiş, önemli görülen bölümler işaretlenerek analiz sürecine hazırlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin araştırma sorularıyla ilişkili temalar doğrultusunda düzenlenmesine ve görüşme formunda yer alan soru ya da boyutlar temel alınarak sunulmasına olanak sağladığı için bu araştırma açısından uygun görülmüştür. Betimsel analiz, literatürde belirtildiği üzere dört temel aşamada gerçekleştirilmektedir: (1) betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, (2) verilerin düzenlenmesi ve işlenmesi, (3) bulguların tanımlanması ve (4) bulguların yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Betimsel analizlere geçilmeden önce, görüşme formunda yer alan boyutlar ve araştırma soruları temel alınarak veri analizine yönelik bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşmeye katılan 25 ebeveyninden elde edilen yanıtlar, içeriklerine müdahale edilmeksizin ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen 25 ses kaydı, danışman tarafından da değerlendirilmiş ve her bir görüşme formu için katılımcı ifadelerini temsil eden “görüşme kodları” oluşturulmuştur. Görüşme formu aracılığıyla elde edilen yanıtların bir kısmı araştırmanın

amaçlarıyla doğrudan ilişkili olmadığından analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Kodlama işlemi, araştırmacı tarafından her bir katılımcı için ayrı ayrı yürütülmüş ve tüm veriler tanımlayıcı bir yaklaşımla düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler, analiz sürecinin tamamlanmasının ardından bulgular bölümünde ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Otizimli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ), beşli Likert tipi bir yapıya sahiptir ve maddeler 1 = *Kesinlikle Katılmıyorum*, 2 = *Katılmıyorum*, 3 = *Kararsızım*, 4 = *Katılıyorum* ve 5 = *Kesinlikle Katılıyorum* biçiminde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 29, en yüksek toplam puan ise 145'tir. Yüksek puanlar, ebeveynlerin otizimli çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme yeterliklerine ilişkin algılarının güçlü olduğunu, düşük puanlar ise yeterlik algılarının zayıf olduğunu göstermektedir. Otizimli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL) ise ikili Likert tipi bir formatla hazırlanmıştır ve maddeler 1 = *Hayır* ve 2 = *Evet* şeklinde değerlendirilmektedir. Kontrol listesinden elde edilebilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 36'dır. Gözlem temelli bu ölçümde yüksek puanlar ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme yeterliklerinin yüksek olduğunu, düşük puanlar ise yeterlik düzeylerinin düşük olduğunu işaret etmektedir.

Otizimli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ) kullanılarak deney ve kontrol gruplarından öntest ve sontest verileri toplanmıştır. Buna ek olarak, Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL) aracılığıyla her iki gruptan senaryo temelli sontest verileri elde edilmiştir. OPBEYÖ'den elde edilen öntest ve sontest puanları arasındaki değişimi ortaya koymak amacıyla, parametrik istatistiksel teknikler kapsamında Bağımlı Örneklem t-Testi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, OPBEYKL üzerinden elde edilen senaryo temelli değerlendirme puanları analiz edilerek ebeveynlerin eğitsel yeterlik düzeylerindeki değişim incelenmiştir. Nicel araştırma sürecinde elde edilen tüm bulgular, ilgili bölümde ayrıntılı biçimde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyinin tek başına yeterli bir değerlendirme sağlamadığı, elde edilen anlamlı sonuçların tüm uygulamalarda ya da kuramsal açıklamalarda kesin geçerlilik taşıdığı şeklinde yorumlanmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, araştırmalarda istatistiksel anlamlılığa ek olarak etki büyüklüğünün hesaplanması önerilmektedir (Akbulut, 2010; Huck, 2008). Bu çalışmada hesaplanan Cohen's *d* değeri,

bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarının ilgili bağımsız değişken tarafından açıklandığına ilişkin bilgi sunmaktadır. Cohen's d değerinin yorumlanmasında genel kabul gören sınırlar; 0.20'nin düşük, 0.50'nin orta ve 0.80 ve üzeri değerlerin yüksek etki büyüklüğü olarak değerlendirilmesidir (Akt., Erkuş, 2012). OPBEP eğitim programının ebeveyn yeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü değerleri hesaplanmış ve söz konusu Cohen's d sonuçları nicel bulgular bölümünde Tablo 27 ve 28 de belirtilmiştir.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen verilerin analizinden doğan bulgular sistematik biçimde sunulmuş ve söz konusu bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda ayrıntılı şekilde yorumlanmıştır.

4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan elde Edilen Bulgular

Araştırmada nitel bulgular elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak otizmli çocuğa sahip 25 ebeveyn ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, söz konusu ebeveynlerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve aşağıda görüşme sürecinden ortaya çıkan bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 25: Otizmli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Eğitim Gereksinimleri

Ebeveynlerin Eğitim Almaya Yönelik Gereksinim Alanları	N	%
Otizmi tanımaya yönelik eğitim alma gereksinimi	24	96
Problem davranışlarda yöntem ve teknikleri tanımaya yönelik eğitim alma gereksinimi	24	96
Öfke kontrolü sağlatmaya yönelik eğitim alma gereksinimi	22	88
Zarar verme davranışlarını önlemeye yönelik eğitim alma gereksinimi	19	76
Dil ve iletişim becerilerini desteklemeye yönelik eğitim alma gereksinimi	24	96
Sosya beceri ve akran uyumunu desteklemeye yönelik eğitim alma gereksinimi	20	80
Ortam ve çevre düzenlemesi yapmaya yönelik eğitim alma gereksinimi	17	68
Pekiştireç tarifelerini etkili kullanmaya yönelik eğitim alma gereksinimi	24	96
Materyal ve teknolojiyi etkili kullanmaya yönelik eğitim alma gereksinimi	19	76
İş birliği yapılacak yerleri ve yasal düzenlemeleri tanımayla ilgili eğitim alma gereksinimi	24	96

Tablo 25 incelendiğinde otizmli çocuğu olan ebeveynlerin problemlerle davranışlarla baş etmeye yönelik eğitim alma gereksinimleri olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin bu gereksinimlerinin; otizmi tanıma (24: %96), problem davranışlarla ilgili yöntem ve teknikleri tanıma (24: %96), öfke kontrolü sağlatma (22: %88), zarar verme davranışlarını önleme (19: %76), dil ve iletişim becerilerini destekleme (24: %96), sosyal beceri ve akran uyumunu destekleme (20: %80), ortam ve çevre düzenlemesi sağlama (17: %68), pekiştireç tarifelerini etkili kullanma (24: %96), materyal ve teknolojiyi etkili kullanma (19: %76) ile işbirliği yapılacak yerleri ve yasal düzenlemeleri tanımayla ilgili (24: %96) olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.1. Otizmi Tanımaya Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi

Araştırmada yer alan ebeveynler büyük çoğunluk olarak (24: %96) otizmi tanımayla ilgili eğitim almaya gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklarının problem davranışlarına müdahalede yetersiz kaldıklarını ve bunun için öncelikle otizmi tanıma yönelik ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla ebeveynlerin otizmli çocuklarının problem davranışlarıyla baş edebilme sürecinde öncelikli beklentilerinin otizm spektrum bozukluğunu tanımayla ilgili olduğu ve bu doğrultuda yeterliliklerini geliştirmelerinin bir gereklilik olduğu anlaşılmaktadır. Buna yönelik ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Yeterli değilim. Bazen çocuğumun davranışlarına yönelik hiçbir şey yapamıyorum. Diğer çocuğumda yaptığım davranışlar bu çocuğumda işe yaramıyor diyebilirim. Çünkü otizm çok farklı bir şey. Farklı davranmayı, farklı yaklaşmayı gerektiriyor. Bence otizmi tam anlamıyla tanımadan atacağımız adımlar bir yerde yarım kalacaktır. Bu nedenle otizmi tanımaya yönelik eğitim alma ihtiyacımız var” (Ebeveyn 9).

“Otizmle karşılaştığımız günden beri sürekli ne yapabilirim diye araştırıyorum. Okadar çok araştırıyorum ki artık eşim beni uyarıyor, yeter artık yapma diyor. Çünkü her şey çok karışıyor, benimle birlikte ailem de yıpranıyor. Otizmi nedir, nasıl oluyor, özellikleri nelerdir, neler yapabiliriz? gibi otizmi ne kadar iyi tanırsak okadar doğru adımlar atabiliriz ve doğru planlamalar yapabiliriz. Otizmi iyi tanıma konusunda kendimi yeterli hissetmiyorum. Bunu aşmak için de eşimle birlikte gayret göstermek istiyoruz.” (Ebeveyn 12).

“Kendimiz yeterli değiliz ama yavaş yavaş bilgi düzeyimiz artıyor, bunun için araştırıyoruz. Otizmi daha iyi tanırsak, kullanılacak yöntemler ve ortam düzenlemesi için özellikle yeterliliğimizi geliştirsek, materyal seçiminde özellikle diyebilirim. Örneğin bir yerden bir yere zıplama davranışı üzerinde durduk bunu biraz aştık ama problem davranışlar devamlı arttığı için yeni davranışlarda hep baştan başlıyoruz diyebilirim. Ebeveynler olarak tutarlı olmaya çalışıyoruz ama ne kadar olabiliyoruz bir bakmak lazım. Çünkü otizmi ve çocuklarımızda etkisini yeterince tanımıyoruz ve nasıl adımlar atacağınızı bilemiyoruz. Bu yüzden öncelikle bu tanıyı tanıyarak işe başlamalıyız, bu konuda desteklenmenin çocuğuma faydası olacağını düşünüyorum (Ebeveyn 25).

Araştırmaya katılan ebeveynlerden çok azı (1: %4) otizm spektrum bozukluğunu tanımayla ilgili kendilerini yeterli hissettiklerini ve eğitim almaya gereksinim duymadıklarını

belirtmiştir. Otizmle ilgili yeteri kadar bilgiye sahip olduklarını ve öncelikli ihtiyaçlarının çocuklarının problem davranışlarıyla baş edebilme sürecine yönelik olduğunu ifade etmişlerdir. Buna yönelik ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Otizmi tanıyoruz artık. Ne olduğunu ya da ne olmadığı iyi kötü biliyoruz. Ama çocuğumun problem davranışlarına müdahale başarılıyız diyemem. Bunun için bir şeyler yapmak istiyorum, eğitim almak ve kendimi geliştirmek istiyorum” (Ebeveyn 24).

4.1.2. Problem Davranışlarda Yöntem ve Teknikleri Tanımaya Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi

Araştırmada yer alan ebeveynler büyük çoğunluk olarak (24: %96) problem davranışlarda yöntem ve teknikleri tanımaya ilgili eğitim almaya gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveyn ifadelerinde; problem davranışlara müdahalede her aile bireyinin aynı kararlılık ve tutarlılığı gösteremediği, evde ebeveyn iş yükünün fazla olduğu, çocuklarla yeteri kadar ilgilenilmediği, problem davranışların görmezden gelindiği, kriz anının bitmesi için çocukların isteklerinin hemen yapıldığı ya da çocuğun dikkatinin başka bir şeye yönltilerek rahatlatılmaya çalışıldığı ama kalıcı bir çözüme ulaşamadığı görülmektedir. Bu bakımdan ebeveynlerin problem davranışlarla baş edebilme sürecinde yöntem ve teknikleri tanımaya ilgili önmeli ölçüde gereksinimlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Buna yönelik ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“En çok yapabildiğimiz davranışı görmezden gelmedir. Şimdi çocuğum bir şeyleri sürekli atıyor ve oyunu da atarak oynuyor. Ne yapıyoruz bu durumda biz de atıyoruz, bir iki kere atınca Zeynep Neva şöyle bir bakıyor bize siz de mi atıyorsunuz dercesine ve sonra oyuna dönüştürüyoruz. Orda biraz rahatlatıyoruz işte dikkatini dağıtıyoruz ve o ara biraz toparlayabiliyoruz işte bu kadar yapabildiğimiz. Sonra yine aynı şeyler devam ediyor değişmiyor yani yetersiziz diyeceğim” (Ebeveyn 1)

“Bu konuda tek başıma iken daha etkili olabiliyorum ama başka kişiler için içine girince ya da farklı ortamlarda isek işimiz çok daha zor oluyor. Örneğin babayı veya dedeyi kullanıyorsa sizi umursamıyor ve işe yaramıyor. Çünkü iki kişi olunca birimizin evet dediğine diğeri hayır diyebiliyor tutarsızlık oluyor bu da bize ve yapmaya çalıştığımız şeye zarar veriyor ve çocuk sizi sallamıyor. Böylece davranış problemleri daha yoğun yaşıyor ve siz de yetersiz kalabiliyorsunuz” (Ebeveyn 13).

“Çok az bilgin var. Evde tek başıma kaldığım için çocuğuma vakit ayıramıyorum ve öğrenemiyorum. Evin işlerine ve diğer çocuklarıma da zaman ayırmam gerekiyor. Genelde çocuğumun isteklerini yapıyoruz sussun ve sorun çıkmasın diye. Yoksa tamamen kontrolden çıkıyor ve hiç yetemiyorum. Hiç kimseden de destek alamıyorum bu süreçte” (Ebeveyn 22).

Araştırmaya katılan ebeveynlerden biri (1: %4), problem davranışlarda yöntem ve teknikleri tanımayla ilgili kendilerini yeterli hissettiklerini bu sebeple herhangi bir eğitim programına katılmak istemediklerini belirtmiştir. Ebeveynin öğretmen olması ve aynı zamanda çok araştıran, kitaplar okuyan ve çocuğunun gelişimiyle yakından ilgilenen bir baba olmasından dolayı yeterliliğini geliştirebildiği görülmektedir. Ebeveyn ifadesinde çocuğu ile uygun şekilde öğrenme yaşantıları oluşturabildiğini ve oyunsallaştırma, göremezden gelme, dikkatini dağıtma, alternatifte yönetme gibi teknikleri etkili şekilde kullanabildiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla ebeveynin, problem davranışlarda yöntem ve teknikleri tanımayla ilgili eğitim programına katılmaya gereksinimi olmadığı anlaşılmaktadır. Buna yönelik ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Üniversitede aldığım ders neticesinde ve okumuş olduğum kitaplar neticesinde eee bildiğim yöntem ve teknikleri çocuğuma uyguluyorum. Yeri geliyor bıkırtma yöntemi, yeri geliyor görmezden gelme veya oyunsallaştırma bunları uyguluyorum. Zorlandığımız dönemler oldu, anlayamadı, bazen işte en azından şunu görebildik bu çocuk öğrenebilen bir çocuk, gerçekten öğrenebilen bir çocuk. Yani öğretim yöntem ve teknikler noktasında yapabildiğimi yeterli olduğumu düşünüyorum açıkçası” (Ebeveyn 3)

4.1.3. Öfke Kontrolü Sağlatmaya Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi

Araştırmada yer alan ebeveynler çoğunluk olarak (22: %88) çocuklarına öfke kontrolü sağlatmayla ilgili eğitim almaya gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveyn ifadelerinde; çocuklarının öfke anında aile bireylerine vurduğunu, zarar verdiğini, kendilerinin sakin kalmaya çalıştıklarını, bir süre sonra kendilerinin de sinirlenebildiğini ve çocuğa bağırabildiklerini, çocuğu ortamdan uzaklaştırmaya çalıştıklarını, farklı yöntemlere ihtiyaç hissettikleri ama çocuklarına öfke kontrolü sağlatama yetersiz oldukları görülmektedir. Bu bakımdan ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme sürecinde öfke kontrolü sağlatmayla ilgili desteklenmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Buna yönelik ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Sinirlendiği zaman bazen sakin kalmaya çalışıyorum, sakince uyarıyorum. Bir süre sonra baş edemiyorsam ya da diğer odaya gönderiyorum yine baş edemiyorsam ben de sinirlenmeye başlıyorum, ben de bağırmağa başlıyorum, yetersiz kalıyorum” (Ebeveyn 6).

“Farklı yöntemler ve teknikler denemek lazım, desteğe ihtiyacımız var bu konuda. Biz tepkisiz kalıp sakinleşmesini bekliyoruz aslında, bu da her zaman işe yarayamayabiliyor. Başka bir şey de bulamıyorum. Desteklenmeye ihtiyacımız var” (Ebeveyn 8).

“Çocuğum sinirlendiğinde hiçbir şey yapamıyoruz. Yabancı kişilere olmasa da bana ablasına ve abisine vuruyor zarar veriyor. Pek bir şey yapamıyoruz diyebilirim. Sakinleşsin diye istediğini yapıyoruz bu durumda da” (Ebeveyn 23).

Araştırmaya katılan ebeveynlerden çok azı (3: %12) çocuklarına öfke kontrolü sağlatmayla ilgili kendilerini yeterli hissettiklerini ve eğitim almaya gereksinim duymadıklarını belirtmiştir. Ebeveynlerin zamanla kendilerini geliştirebildiği, öfke anında sakin kalarak çocuklarını gözleyebildiği, krize neyin neden olduğunu anlayabildiği ve duruma müdahale ederek çocuklarını sakinleştirebildiği görülmektedir. Bu ebeveynlerin, çocuklarına öfke kontrolü sağlatmayla ilgili eğitim alma gereksinimi olmadığı anlaşılmaktadır. Ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“İlk başladığımızda çok zayıftık ama şu anda o konuda orta ile ileri seviye arasındayız diyebilirim. Bu konuda kendimizi geliştirdik. Anksiyetesini daha çabuk toparlayabiliyoruz. Eee hem kendi aldığı eğitimler hem de nu konuda bizim artık bu konuda acemi olmayışımızın bize katkısı oldu tabi. Anksiyetesini toparlamakta artık problem yaşamıyoruz diyebilirim artık özellikle belli bir zamandan sonra o konudaki şeyleri epeyce atlattık diyebilirim” (Ebeveyn 2).

“Çocuğun öfke nöbeti geçirdiği dönemde bizim sakin olmamız gerektiği, çocuğu belli süre gözlemlememiz gerektiği ve çocuğu rahatsız eden şeyin ne olduğunu bulmaya çalışıyoruz. Neye sinirlendi, neye bu kadar tepki verdi? sonrada o sakinleştiğinde onunla sakin şekilde yaklaşarak problemini anlamaya çalışıyoruz. Buna gerekli müdahaleyi yapmaya çalışıyoruz, yeterli oluyoruz” (Ebeveyn 3).

4.1.4. Zarar Verme Davranışlarını Önlemeye Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi

Araştırmada yer alan ebeveynler çoğunluk olarak (19: %76) çocuklarının zarar verme davranışlarını önlemeye yönelik eğitim almaya gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir.

Ebeveynler çocukların kendilerine veya başkalarına vurma, atma, sıkma, bağırma gibi zarar verici davranışları sıklıkla gösterdiğini ifade etmektedir. Ebeveynlerin bu durumlarda çocuklarını ortamdaki uzaklaştırmaya çalıştıkları, zarar görebilecekleri sert zemin gibi fiziki ortamdaki korumaya çalıştıkları ve çocuklarının rahatlaması için isteklerini yerine getirdikleri görülmektedir. Aynı zamanda ebeveynler bu durumdan rahatsız olduklarını ve mücadele etmekte yetersiz kaldıkları da belirtmektedir. Bu bakımdan ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuklarının kendilerine veya başkalarına zarar verme davranışlarını önlemeyebilmeleri için desteklenmeye ve eğitim almaya ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Yeterliliğimiz yeni yok diyeceğim. Kendimizi yeterli görmüyoruz. Ama ne yapabiliriz en fazla hani sert bir zemin varsa çocuğa zarar gibi başının sert bir zeminde sivri bir yere gelmemesi için sadece onları engelleyebiliriz. Bu kadar bilgimiz yoksa” (Ebeveyn 1).

“Orda da çok bocalıyorum ve ne yapacağımı bilemiyorum. Geçen yıl kendine vurma gibi bir davranış vardı, ne yaptıysam onu yenemedim. Daha sonra özel eğitim merkezindeki hocalarımızla görüştük meğerse anneannenin onu sıkarak öpmesi Erenin rahatsız olup odaya giderek kendine vurma şeklinde yansıtmıştı. Çocuğunuz 7/24 zaman bile geçerseniz bazen davranışların sebebini bulamıyorsunuz. Çünkü bazen yorgunluktan, ev işleri, diğer çocuklarla ilgilenmek, eğitim eksikliği ve eşten destek alamama da yetersizliğime neden oluyor” (Ebeveyn 5).

“Benim çocuğum çok öfkelenildiği zaman sıklıkla aşırı ağlıyor, öfkeleniyor, zarar verebiliyor yanındakine. Dışarı çıkartıp gezdiriyoruz ve rahatlatmaya çalışıyoruz. Yaşı ilerledikçe bu durumda nasıl bir davranış sergilemeliyiz bir bilgi edinmeliyiz ve eğitim görmeliyiz aslında” (Ebeveyn 7).

Araştırmaya katılan ebeveynlerden bazıları (6: %24) çocuklarının zarar verme davranışlarını önlemeye yönelik kendilerini yeterli hissettiklerini ve eğitim almaya gereksinim duymadıklarını belirtmiştir. Bu duruma gerekçe olarak da çocuklarının tanısının hafif otizm ya da atipik otizm olmasını, çocuklarının daha sakin bir yapının olmasını ve kendine veya başkasına zarar verici davranışlara yönelmesinin olmamasını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda ebeveynlerin, çocuklarının zarar verme davranışlarını önlemeye yönelik eğitim alma gereksinimi olmadığı anlaşılmaktadır. Ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“O noktada çocuğun öyle bir davranışı yok, bir şey diyemiyorum, eğitime ihtiyacım yok diyebilirim bu konuda” (Ebeveyn 8)

“Çocuğum kendine veya başkasına zarar verme davranışı yok. O yüzden karşılaşmadık böyle bir şeyle çok şükür. Atipik otizm tanısında olmuyor galiba böyle sorunlar, bu yüzden gereksinimim yok diyebilirim” (Ebeveyn 9).

“Benim kızımda kendisine veya başkasına zarar verme davranışı yok. Çünkü hafif otizm tanılıyız. Destek almak istiyorum diyemem” (Ebeveyn 12).

“Hiç yok böyle davranışlar bizde” (Ebeveyn 15).

4.1.5. Dil ve İletişim Becerilerini Desteklemeye Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi

Araştırmada yer alan ebeveynler büyük çoğunluk olarak (24: %96) çocuklarının dil ve iletişim becerilerini desteklemeye yönelik eğitim almaya gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler çocukların dil ve iletişim becerilerinin yetersiz olduğunu ve çocuklarının yoğun ekolaliler yaşayabildiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda çocuklarını destekleyebilmek için; psikiyatrist desteği ile ilaç kullandıkları, özel eğitimde hocalarından yönlendirme aldıkları, çocuklarına model oldukları, ağız ve dil hareketleri ile göstererek çalışma yaptıkları, hikâye anlattıklarını ve şarkılar söyleyerek çocuklarının dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye çalıştıkları ama yetersiz kaldıkları görülmektedir. Ebeveynler ifadelerinde; çocuklarının konuşamamasının ve kendilerini ifade edememesinin öfke patlamasına ve kriz oluşumuna sebep olarak problemleri yoğunlaştırdığı vurgulanmaktadır. Bu bakımdan ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuklarının dil ve iletişim becerilerini desteklemede eğitim almaya gereksinimlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Çocuğumun dil ve iletişim becerilerini çok doğru destekleyemiyoruz. Ekolali tekrarlı davranışlarını çok fazla kontrol edemiyoruz. Hatta bununla ilgili eee bu tür şeyleri davranışları söylediğimiz zaman psikiyatrist kızımın kullanması ilaç verdi. Şu anda hala ilaç da kullanıyor fakat bu davranışlar devam ediyor. Aslında bu konuda başkada bir şey yapamıyoruz, yetersiz geliyoruz. Çünkü ne yapacağımızı bilmiyoruz” (Ebeveyn 4).

“Dediğim gibi çocuğum konuşamadığı ve anlatamadığı zaman eğer biz onu anlayamaz isek bağırtıyor ve kriz çıkartabiliyor. Konuşamamanın problem davranışlara büyük bir etkisinin olduğunu düşünüyorum. Oğlum bazen dediğimizi tekrar ederek ekolali yapmaya

alışıyor, biz de yine anlayamaz isek sorun oluyor. Ekolali yaptığı zaman doğru mu bilmiyorum ama genelde yapma diyerek durdurmaya çalışıyorum. Çok fala tekrar ediyor, aya baba, aya baba gibi mesela. Dikkatini dağıttığımız zaman duruyor ama ben genelde onu susturmaya yönelik çaba içindeyim. Çok sık tekrar etmiyor ama ara ara tekrarlar yine oluyor ve yine bağırmalar yaşayabiliyoruz bitmiyor. Aslında bu konuda destek alsak iyi olabilir hocam” (Ebeveyn 9).

“ocuğum hiç konuşmuyor, bu becerileri destekleme konusunda hiçbir yeterliliğim yok diyebilirim. Desteklenmeye çok ihtiyacımız var. Sürekli karşında konuşuyorum, şarkı söylüyorum, hikâye anlatıyorum, konuşurken ağız ve dil hareketlerini göstererek yapıyorum ama sadece aa uu seslerinden başka tepki yok ve bir süre sonra istediği olmayınca da kriz anı oluyor. Sanki konuşamadığı için oluyor. Bu konuda destek almalıyız” (Ebeveyn 20).

Araştırmaya katılan ebeveynlerden biri (1: %4) ocuklarının çocuklarının dil ve iletişim becerilerini desteklemeye yönelik kendilerini yeterli hissettiklerini ve eğitim almaya gereksinim duymadıklarını belirtmiştir. ocuklarının eğitimi için araştırma yaptıklarını, terapistlerinden gereken desteği aldıklarını ve bu destek ile çocuklarının dil gelimişimi için yeteri kadar destek sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Buna yönelik ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Bu konuda araştırma yapıyoruz ve terapistimizden destek alıyoruz. ocuğumuzn dil becerilerini konuşma yöntemi ile çözmeye çalışıyoruz, destekliyoruz. Yani ocuğumu uygun şekilde model olarak destekliyorum. Bu konuda çocuğuma gereken yardımı yapabildiğimizi düşünüyorum açıkçası” (Ebeveyn 3).

4.1.6. Sosya Beceri ve Akran Uyumunu Desteklemeye Yönelik Eğitim Alma

Gereksinimi

Araştırmada yer alan ebeveynler çoğunluk olarak (20: %80) ocuklarının sosyal beceri kazanımını ve akran uyumunu desteklemeye yönelik eğitim almaya gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler çocuklarının ev dışı farklı ortamlara girmek istemediklerini, yeni ortamların çocuklarını huzursuz edebildiğini, bu huzursuzluğa toplumun bakış açısı da eklenince beceriyi desteklemekte yalnız kaldıklarını ve çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. İletişim becerisi ve sosyal becerisi olmayan bir çocukların akran uyum problemleri yaşadığı ve yalnız kalmak isyeteyerek problem davranışlara yönelmelerin artabildiği grlmektedir. Bu doğrultuda ebeveynler çocuklarını farklı ortamlara girdirerek oyunlara katmaya çalışarak

akran desteği sağlamaya çalışmaktadır. Ama gerek toplumsal faktörlerden gerekse de çocuklarının tanıs ve bireysel özelliklerinden dolayı ebeveynlerin bu süreçte çocuklarını desteklemekte yetersiz kaldıkları görülmektedir. Bu bakımdan ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuklarının sosyal beceri kazanımı ve akran uyumunu desteklenmek için eğitim almaya ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“İşte bu konuda yani neredeyse çok yetersiziz diyebilirim. Sosyal becerileri, iletişim becerileri olmayan, bunu başaramayan otizml bir çocuk zaten evde ya da sosyal ortamda uyum problemleri ve yoğun davranış problemleri yaşayabiliyor, anksiyetik gerginlikler gösterebiliyor” (Ebeveyn 2).

“Akran olarak okul dışı dahil edebileceğimiz bir ortam yok aslında. Yazdan beri çocukların arasına katmaya çalışıyoruz aslında bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Sosyal ortamlara sokmaya çalışıyoruz ama çocuğumun anormal davranışlar sergilediğini görenler çocuğunu uzaklaştırıyor hemen. Bir şeyler yapabilmek için desteklensek iyi olur aslında” (Ebeveyn 8).

Ben çocuğumu etkileşimli farklı ortamlara girdirmeye çalışıyorum ama uyum sağlama becerisi hiç yok. Bazı ortamlarda yaşitlarına katmak ve ben de katılarak birlikte oynamak istiyorum hiç katılmıyor, ilgisini hiç çekmiyor. Çocuk oyun oynamayı bilmiyor. Bu nokta yeterli değilim, destek alsam daha iyi olur” (Ebeveyn 11).

Araştırmaya katılan ebeveynlerden bir kısmı (5: %20) çocuklarının sosyal beceri kazanımını ve akran uyumunu desteklemde kendilerini yeterli hissettiklerini ve eğitim almaya gereksinim duymadıklarını belirtmiştir. Ebeveynler, çocuklarının sosyal beceri kazanımını desteklemek için erken yaşta okula başlattıklarını, yoğun şekilde akran ortamlarına kattıklarını, etkileşimli oyun ortamları oluşturduklarını ve bu konuda çocuklarını sürekli desteklemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun çocuklarının sosyal beceri kazanımına ve akran uyumuna ciddi katkı sağladığını vurgulamışlardır. Buna yönelik ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“O konuda iyi olduğumuzu düşünüyorum. Çünkü çocuğumu küçüklüğünden bu yana hep arkadaş çevresiyle bir arada tutmaya çalıştık. Erken yaşta okula başlattık, bunun da avantajını gördük. Öğretmenlerin ilgisi, bizim aile olarak çocuğumuza verdiğimiz destek ve

sürekli çocuklarla içi içe olmasını sağlamak noktasında yeterli olduğumuzu düşünüyorum açıkçası” (Ebeveyn 3).

“Bu becerileri desteklemede daha iyiyiz. Artık arkadaşlarına yaklaşabiliyor önceden kaçıyordu. Daha çok bir araya getirerek oyun katılmasını, arkadaş ortamına katılmasını sağlayarak bir araya getirerek destekliyoruz bu becerilerinin gelişmesini” (Ebeveyn 17).

4.1.7. Ortam ve Çevre Düzenlemesi Yapmaya Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi

Araştırmada yer alan ebeveynler çoğunluk olarak (17: %68) ortam ve çevre düzenlemesi yapmaya yönelik eğitim almaya gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler ortam düzenlemesiyle ilgili belirli düzeyde bilgi sahibi olduklarını fakat aile bireyleri dışında çevredeki diğer kişileri işin içine katarak şartları kontrol etmenin çok zor olduğunu vurgulamaktadırlar. Ebeveynler, çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme sürecinde birçok ortamda sorun yaşadıklarını ve çözümü de ortamı terk etmekte bulduklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin, bu şekilde davranmanın kalıcı bir çözüm olmadığı farkında olduğu ama çaresizce aynı şeyleri yaşamaya devam ettiği görülmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme sürecinde ortam ve çevre düzenlemesine yönelik desteklenerek eğitim almaya gereksinimlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Ortam olarak hocam şimdi bu çocuklar sürekli evin içinde olmuyor. Bu sefer aynı ortam farklı uyaran aldığında daha büyük davranış problemleri çıkıyor. Bu sefer diyoruz ki yaşamın her türlü var, sürekli aynı ev ortamında kalmaması için mesela bir hastaneye gidiyoruz, başka yere gitmek zorunda bu çocuklar, yani ama çok ortam yer değişimi olduğunda çok büyük problemler çıkıyor. Bu sefer eve kapanıyoruz evde rahat ediyoruz diye. Onda da yetersiz kalıyoruz, ne yapacağımızı bilmiyoruz yani destek almalıyız bence” (Ebeveyn 1).

“Yani işte klasik bir aile yapısına sahibiz ve işin içine başka insanlar girdiği zaman bu zorlaşıyor. Toplumun umrunda değilsiniz. Çekirdek aile olarak bunu bir dereceye kadar yapabilirsek de toplum içinde bu biraz zorlaşabiliyor. Bilgi düzeyim geliştirilebilir destek alabilirim ama toplumunda desteklenmesi gerekli” (Ebeveyn 4).

“Çocuğumu rahatsız edecek değişiklikleri ortamda yapmamaya çalışıyorum ama sorun çözülüyor. Hep aynı şeyleri yaşıyoruz. Bir şeyleri eksik yaptığımı düşünüyorum galiba destek alsam eğitim alsam çok daha faydalı olabilir” (Ebeveyn 15).

Araştırmaya katılan ebeveynlerden bir bölümü (8: %32) problem davranışlarla baş etmeye yönelik ortam ve çevre düzenlemesi yapmada kendilerini yeterli hissettiklerini ve eğitim almaya gereksinim duymadıklarını belirtmiştir. Ebeveynler, çocuklarının hırçınlığını azaltabilecek şekilde ev ortamında uyarlamalar yapabildiklerini, problem davranışlar çıkmadan ortamda değişiklikler yaparak gerekli adımları ortamda atabildiklerini ve çocuklarını rahatsız edebilecek eşyaları kaldırarak evi çocuğa göre düzenleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda ebeveynlerin yeterli oldukları ve çocuklarının problem davranışlarını önlemeye yönelik ortamda gerekli değişiklikleri yapabildikleri anlaşılmaktadır. Buna yönelik ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Bu konuda daha iyiyim diyebilirim. Bile çocuğumun hırçınlığının azaltacak, öfkesini azaltacak özellikle ev ortamındaki uyarlamalara dikkat etmeye çalışıyorum yani” (Ebeveyn 5)

“Biz evi tamamen çocuğa göre düzenledik. Onu rahatsız edebilecek her şeyi kaldırdık ve ona göre bir yaşam alanı oluşturduk. Rahat oynayabileceği bir ortam oluşturduk. Yani problem davranışları mümkün olduğunca önleyebilecek şekilde evi ortamı dizayn ediyoruz. İyi düzeyde ortam oluşturabiliyoruz. Mesela balkonda farklı bir kanepemiz vardı ama oğlum sürekli üstünde zıplıyordu. Ama biz sırf bu davranışı terk etsin diye biz onu oradan kaldırdık. Şimdi davranış oturduktan sonra kanepeyi tekrar balkona koyabiliriz yani. Duyduğumuz ve öğrendiğimiz şeyleri uygulamaya çalışıyoruz diyebilirim” (Ebeveyn 16).

“Ortamı çocuğa göre düzenleyerek problem davranışın ortaya çıkmasını minimize edebilirim, gerekli düzenlemeleri yapabilirim. Bu konuda yeterliliğim iyidir. Rahatsız edici uyaranları ortamdaki çıkartabilirim örneğin” (Ebeveyn 17).

4.1.8. Pekiştireç Tarifelerini Etkili Kullanmaya Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi

Araştırmaya katılan ebeveynlerin tamamına yakını (24: %96) pekiştireç tarifelerini etkili kullanmaya yönelik eğitim almaya gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme sürecinde pekiştireç kullandıklarını, bu pekiştireçlerin davranış anında işe yaradığını ama zaman içinde etkisini kaybedebildiğini ya da bilgi düzeylerinin iyi olduğu ama davranışa yönelik pekiştireçlerden nasıl yararlanacaklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin pekiştireçlerle ilgili belirli düzeyde bilgilerinin olduğu ama asıl sorunun pekiştireçlerin etkili şekilde kullanılamaması olduğu görülmektedir. Bu bakımdan ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme sürecinde

pekiştireç tarifelerini etkili kullanmaya yönelik eğitim almalarının önemli bir gereksinim olduğu anlaşılmaktadır. Buna yönelik ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

Davranışlara genelde anında zamanında müdahale ediyorum fakat işte problem davranış çok uzun sürdüğü için o konuda sıkıntı çekiyoruz, yetersiz kalıyoruz. Aslında bu konuda kızımın yaşı büyüdükçe pekiştireçler yetersiz kalmaya başlıyor. Yani küçük yaşta pekiştireç kullanımında belki biraz daha başarılı olabilirken büyük yaştaki çocuk için daha farklı büyük boylu pekiştireçler gerekiyor. O da her zaman imkân olmadığı için bu anlamda sıkıntımız var. Bu nasıl yapacağımızı bilemiyoruz, bu bakımdan yetersiz kalıyoruz diyebilirim” (Ebeveyn 4).

“Normal gelişim gösteren bireylere uygulanan pekiştireçleri uyguluyoruz. Tabi bizim çocuğumuzun durumu özel olduğu için daha teknik bilgiler edinsek bence daha faydalı olarak. Sürekli birincil pekiştireç mi vermek lazım ya da her davranıştan sonra sürekli pekiştireç mi vermek lazım bunu uygulaya uygulaya öğreniriz bence. Bunu 1-2 yapmaya çok fazla öğrenemeyiz bence. Desteklensek iyi olur bu konuda da” (Ebeveyn 8).

“Az bilğim var, nasıl kullanacağımı bilmiyorum bu yüzden dönüp dönüp aynı şeyleri kızımın istediği yapıp duruyoruz aslında sonuçta alamıyoruz kalıcı şekilde bu yüzde. Kızımın iyiliği için kendimi geliştirmeliyim ona daha iyi destek olmalıyım” (Ebeveyn 12).

“Bu konuda biraz bilğim var aslında. Pekiştireç, ceza, Olumlu, olumsuz, sembolik pekiştireç gibi birçok kavramları biliyorum ama uygulamada maalesef ciddi olarak sorun yaşayabiliyoruz, yetemiyoruz” (Ebeveyn 17).

“Bu konuda da bilğimiz kendimize göre biraz var ama uygulamada tutarsız kalıyoruz galiba işe yaramıyor. Yetersiz diyebilirim” (Ebeveyn 24).

Araştırmaya katılan ebeveynlerden biri (1: %4) pekiştireç tarifelerini etkili kullanmaya yönelik kendini yeterli hissettiğini ve eğitim almaya gereksinim duymadığını belirtmiştir. Ebeveyn olarak doğru ve yanlış davranış ayırımını yapabildiğini, çocuğunun davranışlarını doğru şekilde yönlendirebildiğini, gerekli pekiştireçleri kullanabildiğini ve kendini bu konuda yeterli olarak gördüğünü ifade etmiştir. Bu bakımdan ebeveynin pekiştireç tarifeleriyle ilgili bir eğitime gereksinimi olmadığı anlaşılmaktadır. Ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Genel olarak çocuğumun yanlış davranışlarını doğru şekilde yönlendirebiliyorum ve doğru, yanlış davranışlarını pekiştirebiliyorum. Bu konuda yeterli olduğumu düşünüyorum” (Ebeveyn 16).

4.1.9. Materyal ve Teknolojiyi Etkili Kullanmaya Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi

Araştırmada yer alan ebeveynlerden çoğunluk (19: %76) materyal ve teknolojiyi etkili kullanmaya yönelik eğitim almaya gereksinimlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler materyal ve teknolojiyi etkili kullanma ilgili belirli düzeyde bilgi sahibi olduklarını fakat çocuklarını susturabilmek ya da problemi sona erdirebilmek için telefon, tablet ya da tv ye izin verdiklerini, bu konuda aile bireyleri arasında tutarlı davranış gösteremediklerini ve uygulamada yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin bu noktada en büyük zorluklarının gerek kendi içlerinde gerekse de aile içinde tutarlı ve kararlı davranış gösteremeyişleridir. Zararlarının ebeveynler tarafından bilinmesine rağmen; telefon, tablet ya da TV ye çocukların kolay bir şekilde ulaşabildiği görülmektedir. Ebeveynler, problem davranışlarla baş etmede bu davranışların kalıcı bir çözüm oluşturmadığının farkında olmalarına rağmen yine de aynı şekilde davranmaya devam ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme sürecinde materyal ve teknolojiyi etkili kullanabilmeleri için eğitim almaya gereksinimlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Bunda yeterli değilim net bir şekilde desteğe ihtiyacım var diyebilirim. Çünkü özel eğitim gerçekten farklı bir alan. Bilgi, beceri ve deneyim gerektiriyor. Ben öğretmenim ama özel eğitim bizim alanımızdan farklı ve sistematik düzenli ilerleyebilirsek çok daha iyi olabileceğini düşünüyorum” (Ebeveyn 9).

“Tablet, TV vb. kullanmasını zararlarından dolayı kullanmasını engellemeye çalışıyorum ya da daha eğitici şeyler izlemesine izin veriyorum, bu şekilde yapabiliyorum. Ama bunu her zaman bu şekilde yapamayabiliyorum, çünkü özel gereksinimli bir çocukla ilk defa yaşıyorum bir deneyimim yok yetiyorum desem de yetemeyebiliyorum problem durumunda, çoğu zaman nasıl davranacağınızı bilemeyebiliyorsunuz” (Ebeveyn 14).

“Normalde bu konuda bilinçliyim ama çocuk öyle bir şey yapıyor ki ağlıyor sürekli kumanda getiriyor ve bir yerde istediğini yaptırıyor. Kararlı ve tutarlı duramıyoruz galiba. Biliyoruz ama uygulamada yetersiz kalıyoruz da diyebilirim. Eksikliklerimiz çok bariz

görüliyor aslında hocam, destek alıp kendimizi geliştirmeli ve çocuğumuza daha faydalı olmalıyız” (Ebeveyn 18).

“Bu konuda bilgi düzeyim iyi diyebilirim. Ama uygulamada yetersizim tutarlı davranamıyorum, teli vermiyorum ama sussun diye tableti ve tv yi sürekli veriyorum” (Ebeveyn 23).

Araştırmaya katılan ebeveynlerden bir bölümü (6: %24) problem davranışlarla baş etmeye yönelik materyal ve teknolojiden etkili şekilde yararlanmada kendilerini yeterli hissettiklerini ve eğitim almaya gereksinim duymadıklarını belirtmiştir. Ebeveynler, çocuklarını susturma ya da yemek yedirebilme amaçlı teknolojiden yararlanmadıklarını, ilişki kurabilecekleri materyaller seçtiklerini, vakitlerini telefon, tablet ya da TV ye takılarak harcamalarına izin vermediklerini; bunun yerine çocuklarının ilgisini çekecek başka şeylere yönelttiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarını önlemeye yönelik materyal ve teknolojiden etkili yararlanmada yeterli oldukları anlaşılmaktadır. Buna yönelik ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Materyal olabildiğince sade çocuğun anlayabileceği görsel olarak gördüğünde ilişki kurabileceği düzeyde kullanmaya çalışıyorum. Teknoloji kullanımında da anne ve babaların çoğu çocuklarını susturma amaçlı kullanıyor teknolojiyi. Ama ya da yemek yerken sussun ve yemeğini yesin diye kullanma gereği duyuyor. Ben açıkçası telefonumda birçok şeyde işime yaramayacak, çocuğun işine yaramayacak ya da çocuğun girip gereksiz vakit harcayacağı hiçbir uygulamayı telefonuma indirmiyorum” (Ebeveyn 3).

“Bu konuda biraz daha iyi durumdayız. İlla kendi isteği ya da tutturmasına bırakmıyoruz, yeterliyiz diye düşünüyorum” (Ebeveyn 4).

“Teknolojik her şeyi kullanıyoruz. Örneğin ağladığında susması için eline telefonu veriyoruz. Sonrasında susunca elinden alıyoruz tekrar. Çok fazla bir bağımlılığımız yok o konuda rahatım diyebilirim” (Ebeveyn 20).

4.1.10. İş Birliği Yapılacak Yerleri ve Yasal Düzenlemeleri Tanımaya Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi

Araştırmada yer alan ebeveynlerden tamamına yakını (24: %96) iş birliği yapılacak yerleri ve yasal düzenlemeleri tanıma üzerine eğitim alma gereksinimlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin ifadelerinde; iş birliği yapılabilecek yerler olarak özel eğitim

merkezleri, psikiyatri doktorları, RAM ve kreşler belirtilmiştir. Bu kurumlar ile nasıl bir iş birliği yapabileceklerini, yasal düzenlemelerin neler olduğu veya nasıl bir hak talebinde bulunabilecekleri konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Bu bakımdan ebeveynlerin problem davranışlarla baş edebilme sürecinde iş birliği yapılabilecek yerleri ve yasal düzenlemeleri tanımayla ilgili gereksinimlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Buna yönelik ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Hocam şimdi en fazla nereye soruyoruz, eğitimcilerimize soruyoruz, birlikte yol alabilmek için, birlikte bir şeyler yapabilmek için. Eee başka bir yer yok aslında ya da eğitim verilebilirse orası olabilir diyebilirim. İnternet üzerinden ailelere ya da Zoom programından ders verilirse şöyle şöyle diye anlatılırsa orası olabilir belki. Ama bu da yok olursa aileler için daha iyi olur diye düşünüyorum” (Ebeveyn 1).

“Bazı yerleri biliyorum. Örneğin araştırıyoruz bazı aileleri, özel eğitim kurumumuzu ve bilgi almaya çalışıyoruz nasıl yol izlendiği noktasında, yasal düzenlemeler noktasında da çok şey bilmiyoruz. RAM biliyoruz rapor hakkımız var” (Ebeveyn 7).

“Çok az bilğim var ama bunlar kreş, doktor ve özel eğitim kurumumuzdur. Başka iş birliği yapabileceğimiz yerler hakkında bilğim yok diyebilirim” (ebeveyn, 9).

“Tek bildiğimiz yer özel eğitim merkezimiz” (Ebeveyn 13).

“Eğitim aldığımız özel eğitim merkezi ve psikiyatri dışında pek bir yer bilmiyorum destek alabileceğim” (Ebeveyn 20).

“Özel eğitim kurumuz dışında pek bir bilgimiz yok diyebilirim” (Ebeveyn 23).

Araştırmaya katılan ebeveynlerden biri (1: %4) ise iş birliği yapılacak yerleri ve yasal düzenlemeleri tanımaya yönelik kendini yeterli hissettiğini ve eğitim almaya gereksinim duymadığını belirtmiştir. Ebeveyn olarak bilgi alınabilecek ve iş birliği yapılacak hastane, RAM, psikiyatrist, rehabilitasyon merkezi gibi birçok yeri bildiğini, gerektiğinde iletişim kurabileceğini ama ihtiyaç hissetmediği ifade etmiştir. Bu yönüyle bu ebeveynin iş birliği yapılacak yerleri ve yasal düzenlemeleri tanımada yeterlilik düzeyinin iyi olduğu ve bu konuda bir eğitime gereksinimi olmadığı anlaşılmaktadır. Ebeveyn görüşüyle ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Aile, öğretmen ve okul harici iş birliği yapabileceğimiz bir yer olmadı. Belki yakın komşularımızdan destek gördüğümüz oldu ama başka kişi ve kurumlardan destek olarak çocuğun gelişimine katkı sunabileceğimiz bir durum olmadı, mesleğim dolayısıyla yasal düzenlemere ve iş birliği yapabileceğim Rehberlik ve Araştırma Merkezi, hastane, psikiyatrist, rehabilitasyon merkezi gibi kurumlara hakimim, ihtiyaç hissetmiyorum” (Ebeveyn 21).

4.2. OPBEYÖ ile Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya ilişkin nicel bulgular araştırmacı tarafından geliştirilen OPBEYÖ Ölçek formu ile deney grubundan 25 ve kontrol grubundan 25 ebeveyn olmak üzere toplam 50 ebeveyn ile çalışma yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubuna ilişkin yürütülen çalışmalara ilişkin veriler aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu OPBEYÖ Ön Test Puanları T-testi Bulguları

OPBEP’e katılan deney grubu ve katılmayan kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYÖ ön test puan ortalamaları bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Aşağıdaki tablo 26’da; deney ve kontrol grubu ön test ölçek puan ortalamalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanları Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	Sd	t	p
Ön Test	Deney	25	2,602	.532	48	-1,170	,248
	Kontrol	25	2,822	.771			
Yöntem ve Teknik Kul. Yeterliği	Deney	25	2,337	.704	48	-1,335	,188
	Kontrol	25	2,628	.834			
Otizm ve Prob. Dav. Tanıma Yeterliği	Deney	25	2,740	.497	48	-1,848	,071
	Kontrol	25	3,106	.857			
Davranış Yönetimi Yeterliği	Deney	25	2,777	.550	48	-1,006	,319
	Kontrol	25	2,977	.827			
Pekiştirici Kullanma Yeterliği	Deney	25	2,230	.680	48	-1,292	,203
	Kontrol	25	2,520	.892			
Dav. Müd. ve Ortam Düz. Yeterliği	Deney	25	2,864	.521	48	.418	,678
	Kontrol	25	2,776	.915			

($P > .05$)

Otizmli çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen “Ebeveyn Eğitim Programı

(OPBEP)” deney grubuna uygulanmadan önce “Otizmlı Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)” deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu ön test ölçek puan ortalamaları normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerin uygulamasına geçilmiştir. Uygulanan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre OPBEYÖ deney grubu ön test toplam puan ortalaması $X=2,602$ iken; kontrol grubu ön test toplam puan ortalaması $X=2,822$ ’dir. Deneysel çalışmalarda bağımsız değişkenin deney sürecine etkisinin belirlenebilmesi için ön test sürecinde deney ve kontrol grupları arasında farklılık bulunmaması bir gerekliliktir. Bu doğrultuda deney grubu ile kontrol grubu OPBEYÖ ön test toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği görölmektedir [$t(24) = -1,170$; $p>0.05$].

Tablo 26’da alt boyutlar incelendiğinde, yöntem ve teknik kullanma yeterliği alt boyutunda deney grubu ön test ortalaması $X=2,337$ iken; kontrol grubu ön test ortalaması $X=2,628$ ’dir. Uygulanan t-testi sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu OPBEYÖ ön test puan ortalamaları arası istatistiki anlamda bir farklılık oluşmadığı görölmektedir [$t(24) = -1,335$; $p>0.05$]. İkinci alt boyut olarak Otizm ve problem davranış tanıma yeterliği boyutunda deney grubu ön test ortalama puanı $X=2,740$ iken; kontrol grubu ön test ortalama puanı $X=3,106$ ’dır. t-testi uygulama sonuçları deney grubu ile kontrol grubu OPBEYÖ ön test ortalamaları arası istatistiki anlamda bir farklılık oluşmadığı görölmektedir [$t(24) = -1,848$; $p>0.05$]. Üçüncü alt boyut olarak davranış yönetimi yeterliği boyutunda deney grubu ön test ortalama puan $X=2,777$ iken; kontrol grubu ön test ortalama puan $X=2,977$ ’dir. t-testi uygulama sonuçları deney grubu ile kontrol grubu OPBEYÖ ön test puan ortalamaları arası istatistiki anlamda bir farklılık oluşmadığı görölmektedir [$t(24) = -1,006$; $p>0.05$]. Dördüncü alt boyut olarak pekiştiren kullanma yeterliği boyutunda deney grubu ön test ortalama puanı $X=2,230$ iken; kontrol grubu ön test ortalama puanı $X=2,520$ ’dir. t-testi uygulama sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu OPBEYÖ ön test puan ortalamaları arası istatistiki anlamda bir farklılık oluşmadığı görölmektedir [$t(24) = -1,292$; $p>0.05$]. Beşinci ve son alt boyut olarak davranışsal müdahale ve ortam düzenleme yeterliği boyutunda ise deney grubu ön test ortalama puanı $X=2,864$ iken; kontrol grubu ön test ortalama puanı $X=2,776$ ’dir. t-testi uygulama sonuçlarına göre ise deney grubu ile kontrol grubu OPBEYÖ ön test puan ortalamaları arası istatistiki anlamda bir farklılık oluşmadığı görölmektedir ktedir [$t(24) = ,418$; $p>0.05$].

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu OPBEYÖ Son Test Puanları T-testi Bulguları

OPBEP'e katılan deney grubu ve katılmayan kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYÖ son test puan ortalamaları bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Aşağıdaki tablo 27'de; deney ve kontrol grubu son test ölçek puan ortalamalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 27: Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanları Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	Ss	Sd	t	p	d
Son Test	Deney	25	3,623	.246	48	4,587	.000	1,29
	Kontrol	25	2,889	.761				
Yöntem ve Teknik Kul. Yeterliği	Deney	25	3,462	.389	48	4,188	.000	1,18
	Kontrol	25	2,685	.842				
Otizm ve Prob. Dav. Tanıma Yeterliği	Deney	25	3,720	.335	48	3,262	.002	0,92
	Kontrol	25	3,140	.823				
Davranış Yönetimi Yeterliği	Deney	25	3,845	.263	48	4,535	.000	1,28
	Kontrol	25	2,982	.914				
Pekiştirici Kullanma Yeterliği	Deney	25	3,450	.426	48	4,730	.000	1,33
	Kontrol	25	2,660	.717				
Dav. Müd. ve Ortam Düz. Yeterliği	Deney	25	3,560	.395	48	3,505	.001	0,99
	Kontrol	25	2,928	.810				

($P < .05$)

Otizmli çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen “Ebeveyn Eğitim Programı (OPBEP)” deney grubuna uygulandıktan sonra “Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)” deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu son test ölçek puan ortalamaları normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerin uygulamasına geçilmiştir. Uygulanan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre OPBEYÖ deney grubu son test toplam puan ortalaması $X=3,623$ iken; kontrol grubu son test toplam puan ortalaması $X=2,889$ 'dur. Deneyssel çalışmalarda bağımsız değişkenin deney sürecine etkisinin gözlenebilmesi için son test sürecinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunması önemlidir. Bu doğrultuda deney grubu ile kontrol grubu OPBEYÖ son test toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiği ve yüksek düzeyli bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir [$t(24) = 4,587$ $p < 0.05$; $d=1,29$].

Tablo 27’de alt boyutlar incelendiğinde, yöntem ve teknik kullanma yeterliği alt boyutunda deney grubu son test ortalama puan $X=3,462$ iken; kontrol grubu son test ortalama puanı $X=2,685$ ’dir. t-testi uygulama sonuçları deney grubu ile kontrol grubu OPBEYÖ son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiğini ve yüksek düzeyli bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir. [$t(24) = 4,188$ $p<0.05$; $d=1,18$]. İkinci alt boyut olarak Otizm ve problem davranış tanıma yeterliği boyutunda deney grubu son test ortalama puanı $X=3,720$ iken; kontrol grubu son test ortalama puanı $X=3,140$ ’dur. t-testi uygulama sonuçları deney grubu ile kontrol grubu OPBEYÖ son test puan ortalamaları arası istatistiki anlamda bir farklılık oluştuğunu ve yüksek düzeyli bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir [$t(24) = 3,262$ $p<0.05$; $d=.98$]. Üçüncü alt boyut olarak davranış yönetimi yeterliği boyutunda deney grubu son test ortalama puanı $X=3,845$ iken; kontrol grubu son test ortalama puanı $X=2,982$ ’dir. t-testi uygulama sonuçları deney grubu ile kontrol grubu OPBEYÖ son test puan ortalamaları arası istatistiki anlamda bir farklılık oluştuğunu ve yüksek düzeyli bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir [$t(24) = 4,535$ $p<0.05$; $d=1,28$]. Dördüncü alt boyut olarak pekiştireç kullanma yeterliği boyutunda deney grubu son test ortalama puanı $X=3,450$ iken; kontrol grubu son test ortalama puanı $X=2,660$ ’dır. t-testi uygulama sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu OPBEYÖ son test puan ortalamaları arası istatistiki anlamda bir farklılık oluştuğu ve yüksek düzeyli bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir [$t(24) = 4,730$ $p<0.05$; $d=1,33$]. Beşinci ve son alt boyut olarak davranışsal müdahale ve ortam düzenleme yeterliği boyutunda deney grubu son test ortalaması $X=3,560$ iken; kontrol grubu son test ortalaması $X=2,928$ ’dir. t-testi uygulama sonuçlarına göre ise deney grubu ile kontrol grubu OPBEYÖ son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiği ve yüksek düzeyli bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir [$t(24) = 3,505$ $p<0.05$; $d=.129$].

4.2.3. Deney Grubu OPBEYÖ Ön-Son Test Puanları T-testi Bulguları

OPBEP’e katılan deney grubu ebeveynlerinin OPBEYÖ ön ve son test puan ortalamaları bağımlı örneklem t-testi ile incelenmiştir. Aşağıdaki tablo 28’de; deney grubu ön ve son test ölçek puan ortalamalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 28: Deney Grubu Ön ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	Sd	t	p	d
Deney Grubu	Ön Test	25	2,602	,532	48	-7,993	,000	1,59
	Son Test	25	3,623	,246				
Yöntem ve Teknik Kul. Yeterliği	Ön Test	25	2,337	,704	48	-6,267	,000	1,25
	Son Test	25	3,462	,389				
Otizm ve Prob. Dav. Tanıma Yeterliği	Ön Test	25	2,740	,497	48	-7,502	,000	1,50
	Son Test	25	3,720	,335				
Davranış Yönetimi Yeterliği	Ön Test	25	2,777	,550	48	-8,002	,000	1,60
	Son Test	25	3,845	,263				
Pekiştireç Kullanma Yeterliği	Ön Test	25	2,230	,680	48	-8,943	,000	1,78
	Son Test	25	3,450	,426				
Dav. Müd. ve Ortam Dü. Yeterliği	Ön Test	25	2,864	,521	48	-4,986	,000	0,99
	Son Test	25	3,560	,395				

($P < .05$)

Otizmli çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen “Ebeveyn Eğitim Programı (OPBEP)” deney grubuna uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra “Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)” ön ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubu ön ve son test ölçek puan ortalamaları normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerin uygulamasına geçilmiştir. Uygulanan bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre OPBEYÖ deney grubu ön test toplam puan ortalaması $X=2,602$ iken; son test toplam puan ortalaması $X=3,623$ ’dür. Deneysel çalışmalarda bağımsız değişkenin deney sürecine etkisinin gözlenebilmesi için ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık bulunması önemlidir. Bu doğrultuda deney grubu OPBEYÖ ön-son test toplam puanlar arası istatistikî anlamda bir farklılık oluştuğu ve yüksek düzeyli bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir [$t(24) = -7,993$ $p < 0.05$; $d=1,59$].

Tablo 28’de alt boyutlar incelendiğinde, yöntem ve teknik kullanma yeterliği alt boyutunda deney grubu son test ortalama puanı $X=2,337$ iken kontrol grubu son test ortalama puanı $X=3,462$ ’dir. t-testi uygulama sonuçları deney grubu OPBEYÖ ön-son test puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiğini ve yüksek düzeyli bir etki büyüklüğü olduğu göstermektedir [$t(24) = -6,267$ $p < 0.05$; $d=1,25$]. İkinci alt boyut olarak Otizm ve problem davranış tanıma yeterliği boyutunda deney grubu son test ortalama puanı $X=2,740$ iken kontrol grubu son test ortalama puanı $X=3,720$ ’dir. Uygulanan t-testi

sonuçlarına göre deney grubu OPBEYÖ ön-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiği ve yüksek düzeyli bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir [$t(24) = -7,502$ $p < 0.05$; $d = 1,50$]. Üçüncü alt boyut olarak davranış yönetimi yeterliği boyutunda deney grubu son test ortalama puanı $X = 2,778$ iken kontrol grubu son test ortalama puanı $X = 3,845$ 'dir. t-testi uygulama sonuçları deney grubu OPBEYÖ ön-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiğini ve yüksek düzeyli bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir [$t(24) = -8,002$ $p < 0.05$; $d = 1,60$]. Dördüncü alt boyut olarak pekiştireç kullanma yeterliği boyutunda deney grubu son test ortalama puanı $X = 2,230$ iken kontrol grubu son test ortalama puanı $X = 3,450$ 'dir. t-testi uygulama sonuçları deney grubu OPBEYÖ ön-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiğini ve yüksek düzeyli bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir [$t(24) = 8,943$ $p < 0.05$; $d = 1,78$]. Beşinci ve son alt boyut olarak davranışsal müdahale ve ortam düzenleme yeterliği boyutunda deney grubu son test ortalaması $X = 4,13$ iken kontrol grubu son test ortalaması $X = 2,92$ 'dir. t-testi uygulama sonuçları ise deney grubu OPBEYÖ ön-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiğini ve yüksek düzeyli bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir [$t(24) = 6,32$ $p < 0.05$; $d = 1,59$].

4.2.4. Kontrol Grubu OPBEYÖ Ön-Son Test Puanları T-testi Bulguları

OPBEP'e katılmayan kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYÖ ön ve son test puan ortalamaları bağımlı örneklem t-testi ile incelenmiştir. Aşağıdaki tablo 29'da; kontrol grubu ön ve son test ölçek puan ortalamalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 29: Kontrol Grubu Ön ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	Sd	t	p
Kontrol Grubu	Ön Test	25	2,822	,771	24	-,297	,769
	Son Test	25	2,889	,761			
Yöntem ve Teknik Kul. Yeterliği	Ön Test	25	2,628	,834	24	-,243	,810
	Son Test	25	2,685	,842			
Otizm ve Prob. Dav. Tanıma Yeterliği	Ön Test	25	3,106	,857	24	-,127	,900
	Son Test	25	3,140	,823			
Davranış Yönetimi Yeterliği	Ön Test	25	2,977	,827	24	-,021	,984
	Son Test	25	2,982	,914			
Pekiştirici Kullanma Yeterliği	Ön Test	25	2,520	,892	24	-,609	,549
	Son Test	25	2,660	,717			
Dav. Müd. ve Ortam Düz. Yeterliği	Ön Test	25	2,776	,915	24	-,570	,574
	Son Test	25	2,928	,810			

(P>.05)

Otizimli çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen “Ebeveyn Eğitim Programı (OPBEP)” deney grubuna uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra “Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)” ön ve son test olarak kontrol grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubu ön ve son test ölçek puan ortalamaları normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerin uygulamasına geçilmiştir. Uygulanan bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre OPBEYÖ kontrol grubu ön test toplam puan ortalaması $X=2,822$ iken; son test toplam puan ortalaması $X=2,889$ ’dur. Deneysel çalışmalarda bağımsız değişkenin deney sürecine etkisinin gözlenmesi sürecinde; kontrol grubunda ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık olmaması beklenir. Bu doğrultuda kontrol grubu OPBEYÖ ön-son test toplam puanlar arası istatistiki anlamda bir farklılık oluşmadığı görülmektedir [$t(24) = -297$; $p>0.05$].

Tablo 29’da alt boyutlar incelendiğinde, yöntem ve teknik kullanma yeterliği alt boyutunda kontrol grubu ön test ortalaması $X=2,628$ iken kontrol grubu son test ortalaması $X=2,685$ ’dir. Uygulanan t-testi sonuçlarına göre kontrol grubu OPBEYÖ ön-son test puanlar arası istatistiki anlamda bir farklılık oluşmadığı görülmektedir [$t(24) = -,243$; $p>0.05$]. İkinci alt boyut olarak Otizm ve problem davranış tanıma yeterliği boyutunda kontrol grubu ön test ortalaması $X=3,106$ iken kontrol grubu son test ortalaması $X=3,140$ ’dir. Uygulanan t-testi

sonuçlarına göre kontrol grubu OPBEYÖ ön-son test puanları arası istatistiki anlamda bir farklılık oluşmadığı görülmektedir [t (24) = -,127; p>0.05]. Üçüncü alt boyut olarak davranış yönetimi yeterliği boyutunda grubu ön test ortalaması X=2,977 iken kontrol grubu son test ortalaması X=2,982'dir. Uygulanan t-testi sonuçlarına göre kontrol grubu OPBEYÖ ön-son test puanları arası istatistiki anlamda bir farklılık oluşmadığı görülmektedir [t (24) = -,021; p>0.05]. Dördüncü alt boyut olarak pekiştireç kullanma yeterliği boyutunda kontrol grubu ön test ortalaması X=2,520 iken kontrol grubu son test ortalaması X=2,660'dir. Uygulanan t-testi sonuçlarına göre kontrol grubu OPBEYÖ ön-son test puanları arası istatistiki anlamda bir farklılık oluşmadığı görülmektedir [t (24) = -,609; p>0.05]. Beşinci ve son alt boyut olarak davranışsal müdahale ve ortam düzenleme yeterliği boyutunda kontrol grubu ön test ortalaması X=2,776 iken kontrol grubu son test ortalaması X=2,928'dir. Uygulanan t-testi sonuçlarına göre ise kontrol grubu OPBEYÖ ön-son test puanları arası istatistiki anlamda bir farklılık oluşmadığı görülmektedir [t (24) = -,570; p>0.05].

4.3. OPBEYKL İle Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu bölümü ile OPBEP'e katılan ve katılmayan ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme yeterlilikleri senaryo temelli etkinliklerle değerlendirilerek kontrol listesi (OPBEYKL) aracılığıyla incelenmiştir. OPBEYKL'de cevaplar "hayır" seçeneği 1 puan "evet" seçeneği ise 2 puan olarak kaydedilmiştir. OPBEYKL toplamından alınabilecek en düşük toplam puan 18 iken, en yüksek puan ise 36'dır. Alınan toplam puan yüksekliği ile problem davranışlarla baş etmede ebeveyn yeterliliğinin artması doğru orantılıdır. Tablo 30 ve 31 incelendiğinde ebeveynlerin problem davranışlarla baş etmelerine yönelik OPBEP sonrası kontrol grubu OPBEYKL ortalama puanları 21 iken; deney grubu ortalama puanları 33 olmuştur. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYKL kontrol listesi ve OPBEYKL ölçeği ortalama puanlarının benzerlik gösterdiği ve OPBEP sonrası deney grubu ebeveynlerinin otizmli çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme yeterliklerinin arttığı söylenebilir. Bu incelemeye ilişkin ebeveynlere yönetilen senaryo örnekleri ve OPBEYKL bulguları aşağıda açıklanmıştır.

Senaryo Örneği 1: Fatma, otizm spektrum bozukluğu tanılı 5 yaşında iki çocuklu bir ailenin çocuğudur. Fatma, her sabah uyandığında ağlayarak evin için gezmektedir. Annesi Ayşe Hanım Fatma'ya ne istediğini sorduğunda Fatma hiç cevap vermemekte ve ağlamaya devam etmektedir. Ayşe hanım Fatma ağlamasın diye ona ilgi göstermekte ve susması için

her istediğini yapmaktadır. Buna rağmen Fatma'nın ağlaması azalmak yerine bazı günlerde artarak devam etmektedir. Böyle bir durumda Ayşe hanım kızının ağlama davranışının sağlıtımına yönelik sizce öncelikle neler yapılabilir? Problem davranışa yönelik nasıl bir müdahalede bulunmalıdır?

Senaryo Örneği 2: Ali, otizm spektrum bozukluğu tanılı 8 yaşında ailenin tek çocuğudur. Ali, yemek yiyeceği zaman tv, tablet veya telefon izleyerek yemeyi alışkanlık haline getirmiştir. Eğer yemek yiyeceği zaman karşısında ekran açılmaz ise yemeğini yemeyerek ağlama krizleri yaşamakta ve istediği olana kadar inatlaşmaktadır. Annesi Zehra hanım Ali'nin yemek yiyebilmesi için her defasında ona istediği ekranı izleterek yemeğini yedirmektedir. Akraba ziyaretine veya farklı bir sosyal etkinliğe katıldıklarında Zehra hanım Ali'nin isteklerini karşılamakta daha fazla zorlanmaktadır. Zehra hanım, tek çocuğu olmasının da etkisiyle Ali'nin isteklerine karşı koyamamaktadır. Bu durum Ali'nin ağlama ve inatlaşma davranışlarının yoğunluğunu arttırmaktadır. Böyle bir durumda Zehra hanım Ali'nin ağlama ve inatlaşma davranışlarının sağlıtımına yönelik sizce öncelikle neler yapılabilir? Problem davranışlara yönelik nasıl bir müdahalede bulunmalıdır?

Senaryo Örneği 3: Murat, otizm spektrum bozukluğu tanılı 10 yaşında 3 çocuklu bir ailenin son çocuğudur. Murat, çevresindeki kişiden bir şey istediğinde ya da istemediği bir şeyi kendisinin yapması istendiğinde karşısındaki kişiye vurma davranışında bulunmaktadır. Bu davranışı sadece aile üyelerine karşı değil çevresindeki herkese karşı yapmaktadır. Eğer Böyle bir durumda annesi Şeyda hanım Murat'ın vurma davranışının sağlıtımına yönelik sizce öncelikle neler yapılabilir? Problem davranışa yönelik nasıl bir müdahalede bulunmalıdır?

Tablo 30: OPBEP Sonrası Deney Grubu OPBEYKL Verileri

OPBEYKL Deney Grubu Verileri						
Katılımcılar	Yöntem ve Teknik Kul. Yeterliği	Otizm ve Prob. Dav. Tanıma Yet.	Dav. Yönetimi Yeterliği	Pekiştireç Kul. Yeterliği	Dav. Müd. ve Ortam Düz.Yet.	Toplam Puan
Ebeveyn1	6	6	12	4	5	33
Ebeveyn2	6	6	13	4	5	34
Ebeveyn3	6	6	11	4	5	32
Ebeveyn4	6	6	12	4	5	33
Ebeveyn5	6	6	13	4	5	34
Ebeveyn6	6	6	12	4	5	33
Ebeveyn7	6	6	11	4	6	33
Ebeveyn8	6	6	12	4	6	34
Ebeveyn9	6	6	12	4	6	33
Ebeveyn10	6	6	13	4	5	34
Ebeveyn11	6	6	13	4	6	35
Ebeveyn13	6	6	10	4	6	32
Ebeveyn14	6	6	13	4	6	35
Ebeveyn15	6	6	13	4	5	34
Ebeveyn16	6	6	12	4	6	34
Ebeveyn17	6	6	13	4	5	34
Ebeveyn18	6	6	13	4	5	34
Ebeveyn19	6	6	11	4	5	32
Ebeveyn20	6	6	12	4	6	34
Ebeveyn21	6	6	13	4	5	34
Ebeveyn22	6	6	12	4	6	34
Ebeveyn23	6	6	12	4	6	34
Ebeveyn24	6	6	12	4	5	33
Ebeveyn25	6	6	10	4	5	31
Toplam	150	150	300	100	130	33

Tablo 31: OPBEP Sonrası Kontrol Grubu OPBEYKL Verileri

OPBEYKL Kontrol Grubu Verileri						
Katılımcılar	Yöntem ve Teknik Kul. Yeterliği	Otizm ve Prob. Dav. Tanıma Yet.	Dav. Yönetimi Yeterliği	Pekiştireç Kul. Yeterliği	Dav. Müd. ve Ortam Düz. Yet.	Toplam Puan
Ebeveyn1	3	4	9	2	4	22
Ebeveyn2	3	3	8	2	3	19
Ebeveyn3	3	4	8	2	4	21
Ebeveyn4	3	4	8	2	3	20
Ebeveyn5	3	4	9	2	3	21
Ebeveyn6	3	4	8	2	3	20
Ebeveyn7	3	4	8	2	3	20
Ebeveyn8	3	4	10	2	4	23
Ebeveyn9	3	4	8	2	3	20
Ebeveyn10	3	4	9	2	3	21
Ebeveyn11	3	4	8	2	3	20
Ebeveyn13	3	4	8	2	4	21
Ebeveyn14	3	4	8	2	3	20
Ebeveyn15	3	4	8	2	3	20
Ebeveyn16	3	4	9	2	3	21
Ebeveyn17	3	4	8	2	3	20
Ebeveyn18	3	4	9	2	4	22
Ebeveyn19	3	4	8	2	3	20
Ebeveyn20	3	4	9	2	3	21
Ebeveyn21	3	4	9	2	3	21
Ebeveyn22	3	4	9	2	4	22
Ebeveyn23	3	4	8	2	3	20
Ebeveyn24	3	4	9	2	3	21
Ebeveyn25	3	4	8	2	3	20
Toplam	75	99	213	50	81	21

4.3.1. Ebeveynlerin Otizm ve Problem Davranış Tanıma Yeterlikleriyle İlgili OPBEYKL Verileri

OPBEYKL kontrol listesinde Otizm ve problem davranış tanıma yeterlikleriyle ilgili üç beceriye yönelik basamak bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin, OPBEP uygulaması sonrasında problem davranışlara yönelik hazırlanan senaryolar aracılığıyla, bu üç beceri basamağına verdiği cevaplar, OPBEYKL ile kayıt altına alınmış ve puanlanmıştır. Tablo 30 ve 31 incelendiğinde deney grubunda yer alan 25 ebeveynin Otizm ve problem davranış tanıma yeterlikleriyle ilgili puan ortalamasının (150); kontrol grubunda yer alan 25 ebeveynin puan ortalamasına (99) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYKL kontrol listesi ve OPBEYÖ ölçeği Otizm ve problem davranış tanıma yeterlikleri puan ortalamaları, OPBEP sonrası deney grubu ebeveynlerinin otizmlili çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmede otizm ve problem davranış tanıma yeterliklerinin arttığını göstermektedir.

4.3.2. Ebeveynlerin Yöntem ve Teknik Kullanma Yeterlikleriyle İlgili OPBEYKL

Verileri

OPBEYKL kontrol listesinde yöntem ve teknik kullanma yeterlikleriyle ilgili üç beceriye yönelik basamak bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin, OPBEP uygulaması sonrasında problem davranışlara yönelik hazırlanan senaryolar aracılığıyla, bu üç beceri basamağına verdiği cevaplar, OPBEYKL ile kayıt altına alınmış ve puanlanmıştır. Tablo 30 ve 31 incelendiğinde deney grubunda yer alan 25 ebeveynin yöntem ve teknik kullanma yeterlikleriyle ilgili puan ortalamasının (150); kontrol grubunda yer alan 25 ebeveynin puan ortalamasına (75) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYKL kontrol listesi ve OPBEYÖ ölçeği yöntem ve teknik kullanma yeterlikleri puan ortalamaları, OPBEP sonrası deney grubu ebeveynlerinin otizmlili çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmede yöntem ve teknik kullanma yeterliklerinin arttığını göstermektedir.

4.3.3. Ebeveynlerin Davranış Yönetimi Yeterlikleriyle İlgili OPBEYKL Verileri

OPBEYKL kontrol listesinde davranış yönetimi yeterlikleriyle ilgili yedi beceriye yönelik basamak bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin, OPBEP uygulaması sonrasında problem davranışlara yönelik hazırlanan senaryolar aracılığıyla, bu yedi beceri basamağına verdiği cevaplar, OPBEYKL ile kayıt altına alınmış ve puanlanmıştır. Tablo 30 ve 31 incelendiğinde deney grubunda yer alan 25 ebeveynin davranış yönetimi yeterlikleriyle ilgili puan ortalamasının (300); kontrol grubunda yer alan 25 ebeveynin puan ortalamasına (213) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYKL kontrol listesi ve OPBEYÖ ölçeği yöntem ve teknik kullanma yeterlikleri puan ortalamaları, OPBEP sonrası deney grubu ebeveynlerinin otizmlili çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmede davranış yönetimi yeterliklerinin arttığını göstermektedir.

4.3.4. Ebeveynlerin Pekiştireç Kullanma Yeterlikleriyle İlgili OPBEYKL Verileri

OPBEYKL kontrol listesinde pekiştireç kullanma yeterlikleriyle ilgili iki beceriye yönelik basamak bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin, OPBEP uygulaması sonrasında problem davranışlara yönelik hazırlanan senaryolar aracılığıyla, bu iki beceri basamağına verdiği cevaplar, OPBEYKL ile kayıt altına alınmış ve puanlanmıştır. Tablo 30 ve 31 incelendiğinde deney grubunda yer alan 25 ebeveynin pekiştireç kullanımı yeterlikleriyle ilgili puan ortalamasının (100); kontrol grubunda yer alan 25 ebeveynin puan ortalamasına (50) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu

ebeveynlerinin OPBEYKL kontrol listesi ve OPBEYÖ ölçeği yöntem ve teknik kullanma yeterlikleri puan ortalamaları, OPBEP sonrası deney grubu ebeveynlerinin otizmlı çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmede pekiştireç kullanımı yeterliklerinin arttığını göstermektedir.

4.3.5. Ebeveynlerin Davranışsal Müdahale ve Ortam Düzenleme Yeterlikleriyle İlgili OPBEYKL Verileri

OPBEYKL kontrol listesinde davranışsal müdahale ve ortam düzenleme yeterlikleriyle ilgili üç beceriye yönelik basamak bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin, OPBEP uygulaması sonrasında problem davranışlara yönelik hazırlanan senaryolar aracılığıyla bu üç beceri basamağına verdiği cevaplar, OPBEYKL ile kayıt altına alınmış ve puanlanmıştır. Tablo 30 ve 31 incelendiğinde deney grubunda yer alan 25 ebeveynin davranışsal müdahale ve çevresel düzenleme yeterlikleriyle ilgili puan ortalamasının (130); kontrol grubunda yer alan 25 ebeveynin puan ortalamasına (81) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYKL kontrol listesi ve OPBEYÖ ölçeği davranışsal müdahale ve çevresel düzenleme yeterlikleri puan ortalamaları, OPBEP sonrası deney grubu ebeveynlerinin otizmlı çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmede davranışsal müdahale ve çevresel düzenleme yeterliklerinin arttığını göstermektedir.

4.4. Sosyal Geçerliğe Yönelik Bulgular

Otizmlı çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik geliştirilen OPBEP eğitin programına katılan ebeveynlerden; program içeriğine, amacına, sürecine ve etki boyutuna yönelik görüşler toplanarak sosyal geçerliğe yönelik bulgular elde edilmiştir. Deney grubunda bulunan 10 ebeveyninden elde edilen sosyal geçerlik bulguları aşağıda açıklanmıştır.

4.4.1. OPBEP'e Katılma Yönelik Ebeveyn Görüşleri

Otizmlı çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ebeveyn eğitim programı (OPBEP) hakkındaki görüşler incelendiğinde; görüşme gerçekleştirilen 10 ebeveynin tamamı, çocukların problem davranışlarıyla baş etmede kendi gelişimleri üzerinde eğitim sürecini yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler, problem davranış altına yatan nedenleri anlayabilme, problem davranışa uygun ortam düzenlemesi yapabilme, problem davranışa uygun müdahale yapabilme, problem davranışlara uygun yöntem ve teknik kullanabilme, pekiştireç tarifelerini uygun zamanda ve çocuğa uygun şekilde kullanabilme, problem anında çocuğa doğru şekilde

yaklaşabilme, çocukla doğru şekilde iletişim kurabilme ve gerektiğinde iş birliğine gidebilme konularında önemli ölçüde fayda sağladıklarını belirtmişlerdir. Eğitim sonrasında tüm aile üyelerinin benzer şekilde davranmaya çalıştığını ve bu durumda aile içinde iletişim süreçlerinde problem davranışa yönelik hep birlikte tutarlı bir davranış sergilemelerine yol açtığını açıklamışlardır. Ebeveynler çocuklarında sık karşılaştıkları problem davranışlardan olan ağlama, atma ve vurma gibi davranışlarda azalmalar olduğu ve bunun gibi problem davranışlarla baş edebilmede artık daha etkili olduklarını belirtmişlerdir. Otizmlili çocukların problem davranışına uygun şekilde müdahale edilebilmesinde eğitime katılmanın önemli bir gereklilik olduğu ebeveyn ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin bu düşüncelerini destekleyen görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

“Ebeveyn eğitimi ben ve ailem için iyi oldu diyebilirim. Çünkü çoğumun problem davranışlarına eğitim öncesi gibi bakamıyorum artık. Problem davranışa müdahale etmeden önce davranışın nedenlerini anlamaya çalışıyorum, davranışın ne olduğu tam olarak anlamaya çalışıyorum ve bunun üzerine neler yapabilirizi sorguluyorum. Evimizde veya akraba ortamında bulunduğumuz çevrede ne gibi düzenlemeler yapabiliriz, çocuğum için hangi pekiştireçler uygun, pekiştireçleri ne zaman kullanmalıyım ve nasıl kullanmalıyım artık bunları düşünen biriyim” (Ebeveyn 1).

“Hiç böyle bir eğitime katılmamıştım daha önceden, niçin daha önce katılmadım diye kendime soruyorum. Bizler anne ve babalar olarak önce kendimizi sorgulamalıyız. Biz gelişime açık olursak çocuğumuza daha faydalı olabiliyoruz. İşte bu eğitim de tam olarak bize bunu gösterdi, teşekkür ediyoruz bizleri eğitime dahil ettiğiniz için” (Ebeveyn 2).

“Eğitim sürecine katılmayı çok faydalı buldum ve devamının olmasını bekliyorum. Çocuğumda aşırı ağlama davranışları vardı, artık aşırı şekilde yaşadığımız ağlama problemlerinin azaldığını söyleyebilirim. Bu durum çevremizdeki kişiler tarafından da farkediliyor ve bize soruyorlar. Biz de dilimiz döndüğünce katıldığımız bu ebeveyn eğitim programından bahsediyoruz. Çünkü önceden girdiğimiz bir ortamda hiç rahat edemez ve kalamazdık, bundan dolayı dikkat çekiyor ve farkediliyor artık” (Ebeveyn 3).

“Çocuğumuza tüm aile üyelerimizle birlikte nasıl yaklaşacağımızı, nelere dikkat edeceğimizi, hangi davranışlarını pekiştireceğimizi ve hatta hangi davranışları görmezden geleceğimizi biliyoruz ve kendi içimizde tartışıyoruz. Eğitimler sonrasında çocuğumla artık

daha iyi iletişim kuruyoruz diyebilirim. Bu bakımdan eğitim programını çok değerli ve gerekli görüyorum” (Ebeveyn 4).

“Çocuğum konuşmadığı için bir şey isteyeceği zaman bağırma ya da ağlama krizleri yaşıyordu. Aslında bir ebeveyn olarak bu eğitimin bana kattı en önemli faydalardan bir tanesi çocuğumu daha iyi anlamamı sağlattı. Onu doğru şekilde anlayınca iletişim kurma isteğini doğru şekilde cevap verince problem davranıştaki değişimi tüm aile olarak görmeye başladık diyebilirim” (Ebeveyn 8).

“Bu eğitimin etkisini 6 haftalık süreçte dahi görmeye başladık. Ebeveyn eğitimine katılmak özel çocuğu olan her aile için bir fırsat olduğunu düşünüyorum. Eğitime katılmak bize çocuğumuza nasıl yaklaşacağımızdan tutun da kimlerle nasıl bir iş birliğine gireceğimize kadar çok şeyler öğretti diyebilirim” (Ebeveyn 7).

4.4.2. OPBEP’in Çocukların Problem Davranışlarına Etkisine Yönelik Ebeveyn Görüşleri

Otizmli çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ebeveyn eğitim programının (OPBEP) tüm ebeveynler otizmli çocukların problem davranışları üzerindeki etkisine yönelik ebeveyn görüşleri değerlendirildiğinde, değerlendirmeye katılan 10 ebeveynin tamamının eğitim programına katılmalarının çocuklarının gelişimine olumlu sonuçlarının bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynler katıldıkları eğitim programı sayesinde, çocuklarının problem davranışlarının altında yatan nedenleri anladıklarında onlarla daha iyi iletişim kurabildiklerini, çocuklarının susması için onların her istediğini yapmalarının yanlış olduğunu ve bu konuda kararlı ve tutarlı şekilde davranmalarının çocuklarının davranışlarında değişime yol açtığını gördüklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynler, çocuklarının istedik davranışlarının ya da alternatif davranışlarının uygun yöntem ile müdahale edilerek doğru pekiştireç tarifeleri ile desteklendiğinde istedik davranışlarda sıklığın arttığını; istenmeyen davranışlarda ise sıklığının azaldığını vurgulamışlardır. Benzer şekilde eğitim sayesinde, çocuklarının bekleme süresinin uzadığını; ağlama, bağırma, atma ve vurma gibi problem davranışlarının sıklığında ve süğresinde azalmalar gözlemlendiğini; genel olarak davranış kontrolünde, uyum becerilerinde ve iletişim becerilerinde olumlu sonuçlar aldıklarını belirtmişlerdir, Ebeveynler özellikle bir ebeveyn olarak desteğe gereksinim duyduklarında kimlerle nasıl bir iş birliği yapabilecekleri konusunda yaşadıkları belirsizliğin azaldığını ifade etmişlerdir. Ebeveynler OPBEP eğitim sürecine katılarak otizmli çocuklarının problem davranışlarına müdahalede, iletişim

süreçlerinde, pekiştireç kullanma süreçlerinde ve ortam düzenleme gibi süreçlerde yaptıkları hataları anlama ve düzeltme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda ebeveyn görüşlerine ilişkin açıklamara yer verilmiştir.

“Oğlumun ağlama ve atma davranışının azalmasında bu programa katılmamızın etkisi çok büyüktür. Oğlumu artık daha iyi anlamaya çalışıyorum, davranışının nedenlerini belirlemeye çalışıyorum ve bu davranışa neden olabilecek durumları bulunduğumuz ortamda düzenliyorum. Artık oğlum her ağladığında ona istediğini vermiyorum ya da oğlum bir şeyleri atmasın diye peşiinden koşarak onun isteklerini yapmıyorum. Onun işaret ederek isteme davranışını yani uygun olan davranışlarını pekiştiriyorum ve bunu yaparken çocuğuma uygun şekilde pekiştirme yapıyorum. Çünkü bu eğitime katılarak bunu nasıl yaparsam etkili olabileceğini gördüm ve ben de uyguluyorum” (Ebeveyn 1).

“Açıkça söyleyebilirim ki oğlum bizi herşeyde kullanıyormuş bunu bu eğitim sayesinde yaşarak ve deneyimleyerek öğrendim. Artık davranış problemlerinde uygun olan davranışı ön plana çıkarmayı problem davranışı görmezden gelmeyi öğrendiğimi söyleyebilirim. Artık daha etkili iş birliği yapabiliyorum ve çekinmeden destek talep edebiliyorum. Oğlumla daha iyi şekilde iletişim kurabiliyoruz, oğlum daha uzun süre bekliyor artık. 6 haftalık eğitim programı hem bizi geliştirdi hem de oğlumun davranışlarını değiştirmeye başladı. Çok teşekkür ediyorum” (Ebeveyn 2).

“Kızımın istediği olmadığında atma davranışı vardı. Biz, farketmeden onun atma davranışlarını pekiştirdiğimizi öğrendik. Bir bakıma bu eğitim programı bize sanki ayna gibi hatalarımızı gösterdi. Bu 6 haftalık eğitim boyunca atma davranışının nedenlerini anladık ve alternatif davranışı pekiştirerek olumsuz davranışın azalmasını sağlamaya çalıştık. Kızımın vurma davranışı eskisine oranla ciddi şekilde azaldı” (Ebeveyn 9).

“Biz çevremizde otizmlı çocuğu olan bir aile gördüğümüzde yardımcı olma ihtiyacı hissediyoruz. Onlara destek alabilecekleri kişi ya da kurum bilgisi verebiliyoruz. Tüm bu ilerlemeler katıldığımız ebeveyn eğitim programının faydalarıdır. Eğitim programına katılabilmek bizimle birlikte çocuğumuz için çok faydalı olmuştur, hocamıza çok teşekkür ediyoruz” (Ebeveyn 10).

4.4.3. OPBEP’in İçeriğinin Yeterliliğiyle İlgili Ebeveyn Görüşleri

Otizmlı çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ebeveyn eğitim programının (OPBEP) içeriğinin yeterliliğiyle ilgili

ebeveyn görüşleri incelendiğinde, 10 ebeveynin tamamı eğitim programı içeriğinin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynler gereksinim hissettikleri bilgilere ulaştıklarını ve bu doğrultuda program içeriğinde; otizmi tanımaya, problem davranışlara müdahale etmeye, dil, iletişim ve sosyal becerileri desteklemeye, ortam düzenlemesi yapmaya, pekiştireçleri kullanmaya, materyal ve teknolojiden yararlanmaya, iş birliği yapmaya ve yasal düzenlemelere yönelik içeriklerin yer aldığını ifade etmişlerdir. Ebeveyn ifadelerinde program içeriğine yönelik; günlük yaşamda karşılaşılan problem davranışlara müdahale edebilme, ortam düzenleme, pekiştireç kullanma ve iş birliği yapma gibi konuların öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda ebeveyn görüşlerine ilişkin açıklamara yer verilmiştir.

“Eğitim bizim için çok fatdalı oldu. Çünkü eğitim içeriği oldukça zengindi. İhtiyacımız olan tüm bilgi ve içerik programda mevcuttu. Otizmi daha iyi tanıma ve anlama fırsatı buldum. Çocuğum problem davranış sergilediğinde onunla nasıl daha iyi iletişim kurabileceğimi öğrendim. Problem davranışı analiz etmeyi ve değerlendirmeyi öğrendim. Problem davranışa nasıl yaklaşmam gerektiğini öğrendim” (Ebeveyn 6).

“Problem davranışı etkileyebilecek şartları nasıl düzenlemem gerektiğini öğrendim. Sayabileceğim birçok şey daha ekleyebilirim buraya. Açıkçası programın zengin içerikli olması ve eğitimde yaptıklarımız ya da sorularımızla ilgili sürekli geri bildirim verilmesi bizlerin gelişiminde çok etkili olduğunu düşünüyorum. Yapılan tüm ders oturumlarının eksiklerimizi giderebilmemiz açısından çok etkili olduğunu düşünüyorum. Bundan dolayı eğitimlerin devamının yapılmasını önemli görüyorum” (Ebeveyn 2).

“Bizim çocuğumuz küçük bir çocuk olduğu için ona hiç kıyamıyoruz ama eğitim sürecinde anladık ki yanlışlarımız ve eksiklerimiz varmış. Eğitim boyunca işlediğimiz tüm konular günlük yaşamda ihtiyaç hissedebileceğimiz konular. Her konu işlenirken bizlerle tek tek ilgilenilmesi ve geri dönütler sağlanması bizler için çok faydalı oldu. Programdan daha fazla yararlanmamızı sağlattı. Çok detaylı planlanmış bir program süreci yaşadık. Ayrıntılı sunumlar, her sorunun cevaplanması, uygulama sonuçlarımızın izlenmesi ve bizlere net şekilde dönütler sağlanması çok güzeldi. Bizler için böyle güzel içerikli bir program hazırlayan ve emek harcaya herkese çok teşekkür ederiz” (Ebeveyn 5).

4.4.4. OPBEP Kazanımlarının Ebeveynlerin Gereksinimlerini Karşılmasına İlişkin

Görüşler

Otizimli çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ebeveyn eğitim programının (OPBEP) amaçlarının ebeveyn ihtiyaçlarını karşılamasıyla ilgili ebeveyn görüşleri incelendiğinde, 10 ebeveynin tamamı ihtiyaçlarını karşılamada eğitim programının amaçlarının yeterli olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynler eğitim programı sonucu çocuklarının problem davranışlarına doğru şekilde mücadele edebilmelerinin eğitime katılmaları sayesinde olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle problem davranışı tanıma, nedenlerini anlama, çocuklarıyla daha iyi şekilde iletişim kurma, çevreyi uygun şekilde düzenleyebilme, davranışa doğru müdahale edebilme, pekiştireçleri etkili şekilde kullanabilme ve destek alabilme gibi ihtiyaç hissettikleri önemli konularda ihtiyaçlarının karşılandığını vurgulamışlardır. Eğitim sonucunda çocuklarının atma, bağırma, ağlama, vurma ve kriz geçirme gibi problem davranışlarında farkedilir şekilde azalmalar olduğunu; bu durumun bir sonucu olarak ise çocuklarıyla etkileşim düzeylerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Ebeveyn görüşlerine ilişkin açıklamara aşağıda yer verilmiştir.

“Bir anne olarak düşüncelerimi belirtmek isterim; katıldığım eğitim programının amaçlarının ihtiyaçlarımı karşılamaya uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuğum ağlama krizlerine girdiğinde onu anlayamıyordum, uygun şekilde iletişim kurmıyor ve ona yardımcı olamıyordum. Sadece sarıp sarmalayarak güvende hissettirerek onu sakinleştirmeye çalışıyor ve isteklerini yapıyordum. Sadece bu şekilde sakinleşebiliyordu. Ben bir anne olarak artık tıkanmıştım, ne yapacağımı bilemiyordum. Bu eğitim programı çocuğumun ağlama davranışlarının nedenlerini anlamayı ve problem davranışın tam olarak ne olduğunu görmemi sağlattı. Benim asıl ihtiyacımı bana sundu yani” (Ebeveyn 8).

“Davranışa doğru şekilde müdahale ederek, doğru zamanda ve doğru şekilde pekiştirmeler yaparak problem davranış şekillendirebildik ve aynı zamanda bunun bir sonucu olarak diyebilirim ki iletişim kurma şeklimiz daha iyi düzeylere geldi. Ve bu bizim için daha bir başlangıç gibi bir şey aslında. Bir anne olarak benim ihtiyaçlarıma eğitim programının amaçlarının ne kadar çok cevap verdiğini daha nasıl anlatabilirim bilemedim. Ama her annenin böyle bir eğitime katılarak çocuğuna nasıl davranması gerektiğini öncelikle öğrenmesi gerekli olduğunu belirtmek isterim” (Ebeveyn 3).

“Çocuğum istediği olmadığında bizlerle iletişim kurmak yerine öfke nöbetleri geçiriyor ve eline aldığı şeyleri fırlatarak istediğini elde ediyordu. Babamız ise artık durumu

hiç idare edemiyor oda daha sert şekilde bağıarak karşılık veriyordu. Bizim bu durumu yönetememiz bizden kaynaklı bir durumdu ama çözemediğimiz kısır bir döngü halini almıştı artık. Çocuğumuzla sağlıklı şekilde iletişim kuramaz hale gelmiştik. Öncelikli ihtiyacımız bu durumu düzeltmek üzerine idi” (Ebeveyn 10).

“Artık tüm aile olarak daha sakin hareket ediyoruz, öfke analarımızda kendimizi kontrol edebiliyoruz ve çocuğumuzun istenmeyen davranışının yerine alternatif davranışını pekiştirerek ön plana çıkartabiliyoruz. Bu süreçte uygun şekilde model olabiliyoruz ve durumu yönetebiliyoruz. Bu eğitim bize problem davranışlara uygun şekilde müdahale edebilmeden dah ileri çok şeyler kazandırdı, aile olarak bizlerin ihtiyaçlarına cevap oldu diyebilirim” (Ebeveyn 2).

4.4.5. OPBEP’in Uygulanabilirliğiyle İlgili Ebeveyn Görüşleri

Otizmlı çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ebeveyn eğitim programının (OPBEP) uygulanabilirliğiyle ilgili ebeveyn görüşleri incelendiğinde, 10 ebeveynin tamamı programın uygulanabilirliğinin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynler özellikle otizm tanısını iyi bilmenin; otizmlı çocukların problem davranışlarının altında yatan nedenlerin anlaşılabilmesi ve buna bağlı olarakta uygun müdahalenin yapılabilmesi için önemli olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynler OPBEP eğitim programını genel olarak anlaşılabilir ve uygulanabilir bir program olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bunda program içeriğinin anlaşılır şekilde sade olmasının etkili olduğunu vurgulamışlardır. Eğitimler esnasında açıklayıcı bir kullanılarak sunum yapılmasının, uygulama örneklerine yer verilmesinin ve anında geri bildirim sağlanmasının; ebeveynlerin kendilerini geliştirmelerine ve problem davranışlara yönelik müdahale uygulamaları yapmalarında çok etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun özellikle problem davranışa yönelik yöntem aşamasında, pekiştireç tarifelerinin seçimlerinde, ortam düzenlemelerinde, uygun materyallerden yararlanmalarında, daha iyi iletişim kurmalarında ve iş birliği süreçlerinde ön plana çıktığı vurgulanmıştır. Ebeveyn görüşlerine ilişkin açıklamara aşağıda yer verilmiştir.

“Daha öncede bazı eğitim programlarına katılmışım ama bu program katıldığım eğitimler içinde en kapsamlı olan ve en uygulanabilir olan olduğunu düşünüyorum. 6 haftalık eğitim süresinde kendi eksiklerimi ve yaptığım hatalarımı değerlendirme ve düzeltme fırsatlarım oldu ve bunu iyi şekilde değerlendirmeye çalıştım. Çünkü bize gerçekten yardımcı olunmaya çalışıyordu” (Ebeveyn 1).

“Kendimi çocuğuma karşı sorumlu hissettiğim için artık daha farklı görüyorum. Problem davranışı daha iyi yorumluyorum, davranışa uygun şekilde yaklaşıyorum, teknik boyutu biraz daha iyi anlıyorum, pekiştireçleri seçmede daha bilinçliyim ve ihtiyaç hissettiğimde çekinmeden yardım isteyebiliyorum. Uygulama sürecindeki tüm bu gelişmelerimiz bu programa katılım sayesinde çünkü. Bizi bu süreçte sabırla ve özenle destekleyen hocamıza çok teşekkür ediyorum” (Ebeveyn 6).

“Okadar faydalı bir programdı ki hangi gelişmeyi anlatayım bilemedim. Biz anlamadığımız bir şeyi çocuğumuza nasıl öğretebiliriz değil mi? Ama çocuğum artık kısmen de olsa beni dinliyor, bekliyor ve söylediklerimi dikkate alıyor” (Ebeveyn 9).

“Yani diyebilirim ki bir şeyleri artık doğru yapma başladık. Doğru eğitim bizlerin doğru şekilde gelişmesini, doğru gelişmede çocuklarımıza karşı doğru uygulamalar yapmamızı getirdi. Program gayet anlaşılır düzeyde ve uygulanabilir seviyede idi. Bu bizim için önemli bir fırsattı. İnşallah devamın olmasını da bekliyorum” (ebeveyn 10).

4.4.6. OPBEP’e Katılıma Duyulan Memnuniyetle İlgili Ebeveyn Görüşleri

Otizmlili çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ebeveyn eğitim programına (OPBEP) katılan ebeveynlerin memnuniyetleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, 10 ebeveynin tamamı programa katılmaktan memnun olduklarını ifade etmiştir. Programa katılımı ile birlikte otizm hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını, problem davranışa yönelik uygun şekilde yaklaşım sergileyebildiklerini, çocuklarıyla daha iyi iletişim kurabildiklerini ve ev içi ortamlarında artık çocuklarını daha iyi anlayabildikleri için programa katılmaktan memnuniyet duyduklarını vurgulamışlardır. Eğitimin özellikle ücretsiz olmasının ebeveynler için ayrıca bir memnuniyet sebebi olduğu görülmektedir. Ebeveyn görüşlerine ilişkin açıklamara aşağıda yer verilmiştir.

“Özellikle belirtmek istiyorum ki bu eğitimin ücretsiz şekilde düzenlenmesi benim katılabilmem için çok önemliydi. Bundan dolayı çok mutlu olduğumu belirtmek isterim. Eğitimle birlikte çocuğumun tanısı hakkında daha fazla bilgi öğrenme fırsatım oldu. Çocuğumun problem davranışlarını anlamayı ve uygun şekilde yaklamayı öğrendim diyebilirim. Yanlış davranışta neler yapmam gerektiği artık biliyorum. Çocuğumla aramdaki iletişim şeklimiz daha güzel olmaya başladı. Biz aile olarak bu dumdan çok mutluyuz.” (Ebeveyn 2).

“Eğitim esnasında her sorumuzla tek tek iğlendi hocamız. Çocuğumuzun problem davranışlarını videya aldık onları izleyerek detaylı geri dönüşler yaptı, telefonlarımıza cevap vererek zaman ayırdı bize. Bizimle sadece eğitim esnasında ilgilenmedi ve zorlandığımız anlarda bize yol göstererek destek oldu ve neler yapmamız gerektiğini aslında bize deneyimleyerek öğretti. Çok teşekkür ediyoruz” (Ebeveyn 10).

4.4.7. OPBEP’in Anlaşılabilirliğine ve Açıklığına Yönelik Ebeveyn Görüşleri

Otizimli çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ebeveyn eğitim programının (OPBEP) anlaşılabilirliği ve açıklığıyla ilgili ebeveyn görüşleri değerlendirildiğinde, tüm ebeveynler düzenlenen eğitim programın açık ve anlaşılır şekilde olduğunu ifade etmiştir. Program içeriğinin anlaşılır düzeyde olmasından dolayı çocuklarının problem davranışlarını daha iyi anlayabildiklerini ve nasıl müdahale edebileceklerini öğrenebildiklerini vurgulamışlardır. Ebeveyn görüşlerine ilişkin açıklamara aşağıda yer verilmiştir.

“Derslerde hocamızın yaptığı sunumların yeterince açıklayıcı ve örneklendirici olması öğrenme sürecimizi kolaylaştırdığını düşünüyorum. Çünkü bu sayede evde çocuğumuzla uygulama çalışmalarımızı daha iyi yapabildik ve deneyimleyerek öğrendik” (Ebeveyn 1).

“Eğitimde her şey yeterince açık ve anlaşılır düzeydeydi. Bu durum bizim yanlışlarımızı ve doğrularımızı hızlı şekilde görerek kendimizi geliştirmemizi sağlattı. Sonuç olarak artık çocuğumuzun problem davranışlarına daha etkili şekilde müdahale edebiliyoruz ve iletişimimiz öncekine göre daha güzel” (ebeveyn 8).

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA

Bu çalışma ile otizmlı çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik uygulanan ebeveyn eğitim programının (OPBEP) ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme yeterlikleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nitel ve nicel verilere ilişkin sonuçların tartışması aşağıda sunulmuştur.

5.1. Ebeveyn Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Tartışma

Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmeler incelendiğinde, eğitim düzeyi farketmeksizin bütün ebeveynler otizmlı çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme konusunda kendisini yeterli görmemektedir. Gerçekleştirilen ihtiyaç analizi sonucunda problem davranışlarla baş etmeye yönelik ebeveyn gereksinimleri arasında; otizmi tanımayla ilgili beceriler, problem davranışlarla ilgili beceriler, yöntem ve teknik tanımayla ilgili beceriler, öfke kontrolü sağlatmayla ilgili beceriler, zarar verme davranışlarını önlemeyle ilgili beceriler, dil ve iletişim becerilerini desteklemeyle ilgili beceriler, sosyal beceri ve akran uyumunu desteklemeyle ilgili beceriler, ortam ve çevre düzenlemesi sağlamayla ilgili beceriler, pekiştireç tarifelerini etkili kullanmayla ilgili beceriler, materyal ve teknolojiyi etkili kullanmayla ilgili beceriler ve işbirliği yapılacak yerleri ve yasal düzenlemeleri tanımayla ilgili beceriler olduğu görülmüştür.

Ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesinin ardından geliştirilen OPBEP aile eğitim programı, özellikle ebeveynlerin yoğun biçimde ihtiyaç duyduğu alanlara odaklanacak şekilde yapılandırılmıştır. Alanyazındaki araştırmalarda otizm tanılı çocuğu olan ebeveynlerde eğitsel, duyuşsal ve davranışsal destek gereksinimlerinin önemli düzeyde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Gaad ve Thabet'in (2016) davranışsal destek eğitimine ilişkin bulguları, Matin'in (2022) aile eğitiminin ebeveyn katılımı üzerindeki etkisini incelediği çalışmanın sonuçları ve Gökçe'nin (2017) ebeveyn eğitim programlarına katılan ailelerin deneyimlerini ele alan araştırması; ebeveynlerin özellikle çocuklarının sosyal, davranışsal ve eğitsel gelişimlerine yönelik desteğe gereksinim duyduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, Bearss ve çalışma arkadaşlarının (2015) problem davranışları olan otizmlı çocuklara yönelik ebeveyn eğitim programının etkililiğini değerlendiren araştırması ile Kızılkaya'nın (2021) pekiştireç temelli eğitim programının olumlu davranış kazandırmadaki etkisini inceleyen

çalışması, ebeveynlerin davranış yönetimi konusunda kapsamlı destek programlarına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca Karaca'nın (2021) erken çocukluk dönemindeki otizmlili çocukların ebeveynlerine yönelik uyguladığı eğitim programının ebeveyn yeterliklerini artırdığını gösteren bulgular da benzer şekilde, ailelerin daha uzun süreli, içerik bakımından zengin ve gereksinim odaklı programlara ihtiyaç duyduklarını doğrulamaktadır. Benzer şekilde Abid ve arkadaşları (2024), Angelis ve arkadaşları (2024), Breider ve arkadaşları (2024), Chericoni ve arkadaşları (2025), Gao ve Drani (2024), İnci (2022), Kamenski ve arkadaşları (2025), Kısaoğlu (2025), Köse (2025), Kılıç (2025), Lee ve arkadaşları (2024), Pektaş Karademir (2021), Şahin (2024), Uğurlu (2023), Ulaşlı (2022), Vosough Matin (2022), Yetkin (2023) ve Yılmaz (2023) tarafından yürütülen çalışmaların ebeveyn gereksinimlerine uygun şekilde yeterliklerde gelişme olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaların bir bütün olarak değerlendirildiğinde, OPBEP'in ebeveynlerin ihtiyaçlarına dayalı olarak yapılandırılmasının alan yazınla uyumlu olduğu ve programın geliştirilmesine yönelik gerekçeleri desteklediği görülmektedir.

Preece ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, otizmlili çocukların ebeveynlerinin büyük çoğunluğunun (%90) ebeveyn eğitim programlarına katılmaya istekli oldukları belirlenmiştir. Araştırma bulguları, ebeveynlerin özellikle beş alanda yoğun gereksinim bildirdiklerini göstermektedir: (a) davranışsal yönelim stratejilerine ilişkin genel bilgi ve beceriler, (b) çocuğun iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler, (c) akranlarla etkileşimi kolaylaştıran teknikler, (d) duyuşal bütünleme ve gelişim süreçlerine ilişkin bilgi ve uygulamalar ve (e) sosyalleşme fırsatlarının tanımlanması ve desteklenmesi. Bu gereksinim alanlarının, mevcut araştırmanın odağında yer alan problem davranışlarla baş etme becerilerine yönelik ebeveyn ihtiyaçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Benzer biçimde, Gökçe'nin (2017) ailelerin otizmlili çocuklarıyla ilişkili yaşam deneyimlerini incelediği araştırmada, ebeveynlerin çocuklarında sıklıkla davranış problemleri gözlemledikleri ve bu davranışlar ile mücadele etmede zorluklar yaşadıkları rapor edilmiştir. Kızılkaya'nın (2021) pekiştireç temelli eğitim programına yönelik bulguları da ebeveynlerin, olumlu davranışların artırılmasında pekiştirme ve pekiştireç kullanımına ilişkin kendilerini yetersiz gördüklerini ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmalar bir arada değerlendirildiğinde, otizmlili çocuklara sahip ebeveynlerin davranış yönetimi ve iletişim temelli destek gereksinimlerinin, bu çalışmada yer alan ebeveynlerin ihtiyaçları ile büyük ölçüde paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, ilgili alanyazın OPBEP'in kapsadığı gereksinim alanlarının ebeveynlerin gerçek ihtiyaçlarıyla uyumlu olduğunu desteklemektedir.

Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan bir diğeri ebeveynlerin çocuklarının otizm tanısı hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmamaları nedeniyle problem davranışlara müdahale sürecinde güçlükler yaşamalarıdır. Gerçekleştirilen araştırmalar tanılama sürecinden sonra otizmi tanıma ve otizm hakkında bilgi sahibi olma boyutunda ebeveynlerin gereksinimlerinin olduğunu ve bundan dolayı çocuklarını anlayabilmede çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ebeveynler, otizmlı çocuklarını daha iyi tanıyarak davranışsal stratejilerin ve farklı eğitsel becerilerin öğretilmesine yönelik yoğun şekilde isteklerinin olduğunu ve çocuklarına yardımcı olabilmek için daha fazla desteğe gereksinim duyduklarını ifade etmektedirler (Blake ve diğerleri, 2017). Ebeveynlerin çocuklarına yardımcı olabilmeye yönelik bu yoğun gereksinimlerinden dolayı birçok araştırmacı tarafından ebeveyn eğitim programına yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Connolly & Gersch, 2013; Gaad & Thabet, 2016; Gökçe, 2017; Karaca, 2021; Kızılkaya, 2021; Matin, 2022; Preece vd., 2017).

Ebeveynlerin gereksinim alanlarının belirlenmesi çocuklarında gözlenen problem davranışların işlevleri gibi temel boyutlarının anlaşılmasını, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarının nedenlerini anlayabilmelerini, davranışlarını analiz edebilmelerini ve bu durumun problem davranışlara müdahale etme sürecini daha iyi yönetmelerine yardım ettiği değerlendirilmektedir (Gaad & Thabet, 2016; Karaca ve Sarı, 2021). Bu araştırmada gerçekleştirilen ihtiyaç analizleri ile ebeveynlerin otizmlı çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme sürecinde yaşadığı zorluklar belirlenmiş ve devamında uzman görüşleriyle OPBEP ebeveyn eğitim programı hazırlanmıştır. OPBEP ebeveyn eğitim programının otizm tanılı çocuklarda problem davranışlarla baş etmede ebeveynlerin yeterliliğine katkısının olması bu durumun bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Gültekin (1999) tarafından yürütülen ebeveyn eğitim programı araştırmasında, çocukların uyuşmayan davranışlarında işlevine bakılarak ebeveynler tarafından ayrımlı pekiştirme uygulamalarıyla müdahale edilmesi ile uygun davranışlarda artış gözlemlendiği buna karşın uygun olmayan davranışlarda ise azalmalar gözlemlendiği belirtilmiştir. Gerçekleştirilen bu araştırma ile deney grubu ebeveynlerine otizmlı çocukların problem davranışlarının sağlıtımına yönelik ebeveyn eğitim uygulamaları yapılarak her uygulamaya yönelik geri bildirimler sunulmuştur. Deneyisel çalışmalarda elde edilen bu sonuçlar incelendiğinde geri bildirimlerin önemli bir etkisinin olduğu değerlendirilmektedir. Örneğin Bangladeş’de otizmlı çocukların problem davranışlarına yönelik strateji kullanmada ebeveynleri destekleme amacıyla müdahale süreci hazırlanmış ve çocuklarda gözlenen problem davranışlara yönelik uyarlanan bireysel stratejilerin uygulanabilmesi için aileler ile birebir eğitim uygulamaları yapılmıştır. Bu

uygulamaya ilişkin sonuçlar otizmli çocuklarda gözlenen problem davranışların sağlaltımında her ebeveynle birebir gerçekleştirilen eğitsel uygulamaların önemini göstermektedir (Blake vd., 2017).

Benzer şekilde bu araştırmada OPBEP programında yer alan ebeveynlerde, otizm tanıılı çocuklarında problem davranışlarla baş etmeye yönelik yeterliklerinde artış olduğu gözlenmiştir. Otizmli çocuklarda olumlu davranışların kazandırılması amacıyla farklı ebeveyn eğitim çalışmaları da bulunmaktadır. Otizmli çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen Cygnet ebeveyn destekleme programı bu çalışmalara bir örnektir. Cygnet ebeveyn destekleme programı ile otizmli çocuklara olumlu davranış kazandırma ve program değerlendirmesinin yapılması hedeflenmiştir. Cygnet bir ebeveyn destek müdahale programı olarak, otizm ile ilgili yaşanan güçlüklerin çözümünde ebeveynlerin desteklenmesini ve bunun bir sonucu olarakta ebeveynlerdeki güven duygusunun artırılmasını hedefleyen bir süreçtir. İngiltere 'de yaygın şekilde kullanılmakta olan Cygnet ebeveyn destek müdahale programına katılan ebeveynlerde memnuniyet düzeylerinde artışlar gözlenmiş olup; çocuklara kazandırmaya yönelik amaçlanan belirli davranışlarda önemli gelişmeler elde edildiği vurgulanmaktadır (Stuttard vd., 2016). Yürütülen bu araştırma ile üç araştırma (Blade vd., 2017; Gültekin, 1999; Stuttard, 2016) tarafından ortaya konan bu sonuç; araştırmaların benzer yönü olarak söylenebilir. Araştırmalardaki bu benzer yön; ebeveynlerin çocuklarında gözledikleri problem davranışların işlevini ve nedenlerini anlayabilmelerinin problem davranışlara müdahale sürecini daha iyi yönetmelerine yardım ettiğini belirtmeleridir. Problem davranışların nedeninin anlaşılmasının, işlevsel değerlendirme yapılamamasının davranışın sağlaltım sürecinde ebeveynlerin yaşadığı zorluk boyutunu arttırması çalışmanın bulgusuyla örtüşen ortak bir bulgu olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir başka bulgu ise ebeveynlerin problem davranışları değerlendirirken davranışın nedenlerine odaklanmak yerine, davranışın nasıl gerçekleştiğine bakmalarıdır. Bu durum ebeveynlerin problem davranışlara müdahale sürecinde güçlükler yaşamasına neden olmaktadır. Problem davranışlarının nedensel bir tanımlama yapılmadan hedeflerin oluşması açısından alan yazın çalışmalarından nedene yönelik olarak problem davranışın sebeplerini ele almak yerine nasıla yönelik araştırmaların olduğu da görülmektedir. Örneğin Alp (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile otizmli çocukların yaşadığı prblem davranışların önlenmesinde hareket eğitimiyle fiziksel aktivite ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada belirlenen problem davranışın nedeninden

ziyade problem davranışın nasılına odaklanılarak uygulama ile çözüme odaklanma şekli araştırmada ebeveynlerin problem davranışa eğitim öncesindeki bakış açılarıyla benzerlik göstermektedir. Timuçin (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile doğrudan davranış desteği ile eğitim ortamında olan yerleştirilmiş yetersizlik gösteren öğrencilerde gözlenen problem davranışların azaltılması amaçlanmaktadır. Bu çalışma sürecinde de problem davranışlar ele alınırken nedenlerden ziyade nasıla yönelik bir değerlendirme yapılması iki araştırma arasındaki benzer bulgular olarak gösterilebilir. Fakat Atbaşı (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile problem davranışlarda değerlendirme sürecinde farklı olarak nasıla değilde öncelikle nedenlere odaklanması her çalışma sonucunun benzer yönleri olarak ifade edilebilir. Bu yönüyle gerçekleştirilen üç çalışma da bulgu ve sonuçlar itibariyle benzerlikler gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırmayla ulaşılan bir bulgu da çocukların dil ve iletişim becerilerinin, sosyal becerilerinin ve akran uyumuna yönelik becerilerinin desteklenmesi konusunda ebeveynlerin yeteri kadar bilgi sahibi olmamaları nedeniyle problem davranışlara müdahale sürecinde güçlükler yaşamalarıdır. Otizmlili çocukların genel özellikleri itibariyle dil ve iletişim becerilerinde ve sosyal becerilerde sınırlılıklarının olduğu ve bu durumun bir sonucu olarakta akran uyumunda sorunlar yaşayabildikleri ve problem davranışlar sergileyebildikleri ifade edilmektedir (Karaca, 2021; Köse, 2025). Bu doğrultuda yapılan alanyazını çalışmalarına bakıldığı zaman problem davranışlara doğrudan odaklanmaktan çok *ebeveyn aracılığıyla sosyal iletişim, işlevsel iletişim, dil becerileri*, sosyal beceri ve *aile işlevselliği* gibi sonuçların değerlendirildiği; ancak bu alanda yapılan çalışmaların genellikle problem davranışların azaltılmasına doğrudan olmayıp, dolaylı olarak katkı sunduğu görülmektedir (Angelis vd., 2024; Kamenski vd., 2025; Köse, 2025; Pektaş Karademir, 2021; Şahin, 2024; Yılmaz, 2023).

Bu araştırmada OPBEP aracılığı ile gerçekleştirilen eğitim ile ebeveynlere yönelik otizm tanılı çocuklarda problem davranışlarla baş edebilmeleri için; çocuklarının dil ve iletişim becerileri, sosyal beceriler ve akran uyumuyla ilgili becerilerde yeterliklerinin artırılması amaçlanmıştır. Benzer şekilde Murphy vd., (2011) tarafından yapılan araştırma ile otizmlili çocukların konuşma gelişimini destekleme amacıyla hazırlanan ebeveynlere yönelik bir müdahale programının etkililiği incelenmiştir. Uygulanan programın içeriği etkileşimli bir atölye çalışması ile katılımcı kişilerin kanıt temelli uygulama ilkelerine yönelik bilgilerinden oluşmaktadır. Araştırmada ön-sontest tekniklerinin kullanılması ile ulaşılan veriler, ebeveynlerin bilgi ve güven düzeylerinde artış olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma süreci

nitel analiz verileri, ebeveynlerin kendilerine en çok yardımcı olan bileşenler konusundaki algılarının farklılaştığını göstermektedir. Otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin kanıt temelli konuşma müdahale programlarına yönelik görüşlerinde bu programların daha fazla geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Aynı şekilde Kamenski ve arkadaşları (2025) tarafından yürütölen çalışmada, iletişim alanına odaklanan ebeveyn aracılı bir müdahalenin etkileri incelenmiştir. Yapılandırılmış ve uzman denetimli biçimde 12 hafta süreyle uygulanan müdahaleye, 3–5 yaş aralığında otizm tanılı çocuklar (N = 21) ile aynı yaş grubundaki tipik gelişim gösteren çocuklar (N = 21) katılmıştır. Müdahale öncesi ve sonrasında ebeveynler tarafından doldurulan *Focus on the Outcomes of Communication Under Six (FOCUS)* ölçeği sonuçları, otizmlili çocukların konuşma, dil, pragmatik beceriler, sosyal oyun, bağımsızlık ve duygusal başa çıkma alanlarında anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bulgular, ev ortamında ebeveynlerle birlikte yürütölen yapılandırılmış etkinliklerin otizmlili çocukların iletişim ve ilişkili gelişim alanlarını desteklemede etkili olduğunu göstermektedir.

Benzer diğer bir çalışma ise Angelis ve arkadaşları (2024) tarafından yürütölen çalışmada, LEGO temelli terapinin otizmlili çocukların sosyal davranışları ve ruh sağlığı üzerindeki etkileri incelenmiş; uzman aracılı uyarım ile otistik olmayan akran aracılı uyarımın etkililiği karşılaştırılmıştır. Etik kurul onayı alınarak yürütölen araştırmaya, otizm düzeyi 1 veya 2 olan 18 çocuk ile üç tipik gelişim gösteren akran (5–8 yaş) dâhil edilmiş ve katılımcılar üç gruba rastgele atanmıştır. Okul ortamında gerçekleştirilen 14 oturumluk müdahale sonrasında hem uzman hem de akran aracılı uyarım gruplarında sosyal davranışlarda anlamlı gelişmeler ve uyumsuz davranışlarda azalma saptanmış; bu kazanımlar 30 ve 90 günlük izleme ölçümlerinde de korunmuştur. Bulgular, yapılandırılmış LEGO temelli müdahalelerin, özellikle akran aracılı uyarımla birlikte uygulandığında, otizmlili çocuklarda prososyal ve uyumlu davranışların geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Dilbaz-Gürsoy vd., (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile otizm müdahale sürecinde kullanılmakta olan Hanen-More Than Words programı birincil olarak katılımcı ebeveynlere yönelik duygu durumuna, özyeterliğe, etkileşimsel davranışlara ve alınan sosyal desteğe yönelik; ikincil olarakta çocukların etkileşimli davranışlarıyla dil gelişimi üzerine etki boyutunda araştırılma yapılması hedeflenmiştir. Benzer şekilde Esentürk'ün (2019) gerçekleştirdiği çalışma ile otizm tanısı almış çocuklarda iletişim becerilerindeki etkisinin incelenmesi ve araştırmaya katılan çocuklardaki iletişim becerilerinin (iletişimi başlatma ve iletişimde tepki) uygulamalarının sonrasında sürdürmeye yönelik düzeylerin incelenmesi ve bu becerilerde araştırmacının gerçekleştirdiği uygulamaların

genellenebilirlik boyutunun önemi; bu çalışmada elde edilen sonuçların yaygınlaştırılabilmesi bakımından yol gösterici olarak değerlendirilebilir.

Yılmaz (2023) tarafından yürütülen çalışmada ise, Milieu öğretim tekniklerine dayalı olarak geliştirilen aile eğitim programının, otizm tanılı çocukların ortak dikkat ve jest kullanımı becerilerinin edinimi ile annelerin bu becerileri uygulama düzeyleri üzerindeki etkililiği ve kazanımların sürekliliği incelenmiştir. Davranışlar arası çoklu yoklama deseniyle yürütülen araştırmaya, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden 6 yaşındaki iki otizmlili çocuk ve anneleri katılmıştır. Bulgular, aile eğitim programının hem annelerin öğretim tekniklerini uygulama yeterliklerini hem de çocukların amaçlı iletişim davranışları kapsamında ortak dikkat ve jest becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ve bu kazanımların izleme ölçümlerinde sürdüğünü göstermiştir. Sonuçlar, Milieu öğretime dayalı aile eğitiminin otizmlili çocukların erken iletişim becerilerinin desteklenmesinde ve ebeveyn uygulama yeterliğinin artırılmasında etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır. Pektaş Karademir (2021) tarafından yürütülen çalışma ise, ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin işlevsel iletişim öğretimini (İİÖ) uygulama becerileri ile ebeveynler tarafından sunulan İİÖ'nün, otizmlili çocukların problem davranışlarının azaltılması ve uygun iletişim becerilerinin kazandırılması üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Anne–çocuk çiftleriyle yürütülen ve tek denekli çoklu yoklama deseni kullanılan araştırmada, ebeveyn koçluğunun annelerin İİÖ'yü etkili biçimde öğrenmeleri, kazanımları izleme süreçlerinde sürdürmeleri ve farklı ortamlara genelledebilmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca anneler tarafından sunulan İİÖ'nün, çocukların hedef iletişim becerilerini edinmelerine katkı sağladığı ve problem davranışları azalttığı saptanmıştır. Sosyal geçerlik bulguları, annelerin ebeveyn koçluğu ve İİÖ uygulamalarına ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir.

Köse (2025) tarafından yürütülen çalışmada ebeveyn aracılı LEGO Oyun Müdahalesinin okul öncesi dönem otizmlili çocuklarının sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 3–5 yaş aralığındaki üç otizmlili çocuk ve anneleriyle yürütülmüş; katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Sosyal etkileşim davranışları, otizm belirtileri ve ebeveyn–çocuk etkileşimi ön test–son test ölçümleriyle değerlendirilmiş, izleme ve genelleme verileri toplanmıştır. Bulgular, LEGO Oyun Müdahalesinin çocukların sosyal etkileşimi başlatma ve sürdürme davranışlarını artırdığını, uygun olmayan sosyal etkileşim davranışlarını azalttığını ve bu

kazanımların zaman içinde korunarak farklı bağlamlara genellenebildiğini göstermiştir. Ayrıca ebeveyn-çocuk etkileşiminde ve otizm belirtilerinde olumlu değişimler gözlenmiş, sosyal geçerlilik bulguları müdahalenin ebeveynler ve öğretmenler tarafından etkili ve uygulanabilir olarak değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Kılıç (2025) tarafından yürütülen çalışmada ise, Müzikli Oyun Müdahale Programı'nın (MOMP) otizmlili çocuklar ile ebeveynleri arasındaki etkileşim üzerindeki etkisi incelenmiştir. Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseninde tasarlanan araştırmanın nicel aşamasında ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen, nitel aşamasında ise durum çalışması kullanılmıştır. Kocaeli ilinde gerçekleştirilen çalışmaya, deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 24 ebeveyn-çocuk ikilisi katılmıştır. Bulgular, MOMP'un ebeveynlerin duyarlı-yanıtlayıcı davranışlarını, çocukların etkileşimsel davranışlarını ve ebeveyn-çocuk senkronizasyonunu anlamlı düzeyde geliştirdiğini; kontrol grubunda ise anlamlı bir değişim olmadığını göstermiştir. Nitel veriler de nicel bulguları desteklemiş ve programla elde edilen kazanımların uygulama sonrasında sürdüğü ortaya konmuştur.

Alanyazını araştırmaları ile aynı doğrultuda gerçekleştirilen bu çalışmada OPBEP ebeveyn eğitim programına katılan ebeveynler de çocuklarının dil ve iletişim becerilerini, sosyal becerilerini ve akran uyumuna yönelik iletişim becerilerinin desteklenmesinin problem davranışların sağaltımında kendileri için gereksinim duydukları alanlar olarak gördüklerini ifade etmişler ve bu alanlarda ebeveynler desteklenmişlerdir. OPBEP sonrası yapılan öntest ve sontest analiz sonuçlarında ebeveynlerin çocuklarının dil ve iletişim becerileri ile sosyal etkileşim becerilerini destekleme düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim düzeylerinin gelişmesi, çocuklarının dil ve sosyal-etkileşimsel becerilerini destekleme düzeylerinde artış olması bakımından; bu çalışmadan elde edilen sonuçların alanyazını araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Otizmlili çocukların problem davranışlarıyla başa çıkmaya yönelik ebeveyn eğitim müdahalelerinin etkili olduğuna ilişkin kanıtlar, uluslararası kılavuzlar tarafından da desteklenmektedir (NICE/SCIE, 2013). Bu bağlamda yürütülen mevcut çalışma, OPBEP'in otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deneysel bir tasarımla yapılandırılmıştır. Programın temel amacı, ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarını yönetme becerilerini geliştirmek ve bu becerilerin uygulama sürecinde kalıcılışmasını sağlamaktır. Deneysel sürecin güvenilir ve geçerli biçimde değerlendirilebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından iki farklı veri toplama

aracı geliştirilmiştir: Otizmlı Çocuklarda Problem Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ) ve Otizmlı Çocuklarda Problem Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL). Buna ek olarak, programın ebeveynler açısından kabul edilebilirliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla Sosyal Geçerlik verileri elde edilmiştir. Deney grubundan toplanan sosyal geçerlik bulguları, programın amacı, içeriği, süreci ve etkilerine yönelik değerlendirmelerin büyük ölçüde olumlu olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, OPBEP'in ebeveynlere problem davranışlarla baş etme konusunda gerekli becerileri kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, ebeveynlerin ihtiyaçlarını önemli ölçüde karşılayan bu programın alanyazındaki benzer çalışmalarla uyumlu olduğunu göstermektedir (Abid vd., 2024; Blake vd., 2017; Breider vd., 2024; Grahame vd., 2015; Gültekin, 1999; İnci, 2022; Karaca, 2021; Kılıç, 2025; Kısaoğlu, 2025; Kızılkaya, 2021; Stuttard vd., 2016; Şahin, 2024; Uğurlu, 2023; Vosough Matin, 2022).

Nitekim, Vardarcı'nın (2011) otizmlı çocuğa sahip annelere yönelik gerçekleştirdiği aile eğitim programı çalışmasında, programın annelerin problem çözme becerilerini, aile içi iletişimini ve evlilik uyumunu anlamlı düzeyde geliştirdiği bulunmuştur. Benzer şekilde, farklı araştırmalarda da ebeveyn eğitim programlarının ebeveyn stres düzeylerini azalttığı, çocukların sergilediği bazı problem davranışlarda düşüş sağladığı ve anne-baba etkileşimini olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir (Blake vd., 2017; Connolly & Gersch, 2013; Gaad & Thabet, 2016; Kaya & Yöndem, 2020). Bu bağlamda, OPBEP'in hem ebeveyn becerileri üzerinde hem de ebeveynlerin problem davranışlara ilişkin yönetim süreçlerinde anlamlı ve olumlu etkiler oluşturduğu görülmektedir. Arslan ve arkadaşları (2014) tarafından yürütülen çalışmada ise RUPP Autism Network tarafından geliştirilen aile eğitimi programının tanıtılması amaçlanmıştır. "Research Units on Pediatric Psychopharmacology and Psychosocial Interventions (RUPP) Autism Network" tarafından geliştirilen bu program, Uygulamalı Davranış Analizi (ABA) ilkelerine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Program, otizmlı çocukların ebeveynlerine problem davranışların azaltılması ya da önlenmesi ile uyumlu ve olumlu davranışların kazandırılmasına yönelik stratejileri öğretmeyi hedeflemektedir. RUPP grubunun yürüttüğü randomize kontrollü klinik çalışmalar, ebeveyn eğitim programının otizmlı çocukların işlevsellik düzeylerinde ve ebeveynlerle olan ilişkilerinde klinik açıdan anlamlı gelişmelere katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca risperidon tedavisi ile ebeveyn eğitim programının birlikte uygulandığı çocuklarda, yalnızca risperidon verilen çocuklara kıyasla yıkıcı ve saldırgan davranışlarda istatistiksel olarak

anlamli düzeyde azalma görüldüğü; buna ek olarak uyum becerilerinde belirgin artışlar yaşandığı belirtilmiştir. Chericoni ve arkadaşları (2025), güçlü kanıt temeline sahip bir doğal gelişimsel davranışsal müdahale olan Parent-ESDM'nin (Ebeveyn Aracılı Erken Başlangıç Denver Modeli) İtalyan sağlık hizmetleri bağlamındaki uygulanabilirliğini incelemiştir. Altı ay boyunca haftalık oturumlarla yürütülen çalışmada, ebeveynlerin NDBI stratejilerini yüksek uygulama bütünlüğüyle kullanabildikleri ve çocukların otizme özgü temel davranışlarında anlamlı gelişmeler gösterdikleri belirlenmiştir. Bulgular, ebeveyn aracılı müdahalelerin İtalya'daki rutin sağlık hizmetlerinde uygulanabilir olduğunu desteklemekte ve modelin etkililiğini daha net ortaya koymak üzere kontrollü çalışmaların gerekliliğine işaret etmektedir.

Lee ve arkadaşları (2024), otizmlı çocuklarda problem davranışların azaltılmasına yönelik mobil uygulama destekli bir ebeveyn eğitim programının geliştirilmesini ve etkililiğini incelemiştir. Açık etiketli, tek merkezli ve randomize kontrollü olarak yürütülen çalışmada, 36–84 aylık otizmlı çocukların ebeveynleri 12 hafta süreyle mobil uygulama temelli eğitime katılmıştır. Bulgular, müdahale sonrasında problem davranış puanlarında azalma eğilimi olduğunu, ancak bazı klinik ölçütlerde gruplar arasında anlamlı fark bulunmadığını göstermiştir. Genel olarak sonuçlar, mobil uygulamaların erişilebilirlik ve esneklik özellikleri sayesinde otizmlı çocuklarda problem davranışlara yönelik kanıta dayalı ebeveyn eğitimi ve erken müdahale uygulamaları için uygulanabilir bir seçenek olabileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada da otizmlı çocuğu olan ebeveynlerin gereksinimleri dikkate alınarak benzer bir yaklaşım izlenmiş ve ebeveyn eğitime yönelik geliştirilen OPBEP programı uygulanmıştır. Uygulama bulguları, tıpkı RUPP çalışmalarında olduğu gibi, ebeveyn eğitiminin çocukların problem davranışlarında azalma, işlevsel davranışlarında artış ve ebeveyn-çocuk ilişkisinde güçlenme sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla, her iki çalışmanın bulguları birlikte değerlendirildiğinde, ebeveyn eğitim programlarının davranışsal müdahalelerde etkili ve işlevsel sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Ebeveyn eğitim programlarının otizmlı çocukların yineleyici davranışlarının yanında atma, vurma, inatlaşma veya ağlama krizleri gibi çeşitli problem davranışlarının sağlaltımında ebeveylere önemli katkısının olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Grahame vd., 2015; Karaca, 2021; Ulaşlı, 2022; Uğurlu, 2023). Otizmlı çocukların ebeveynlerine yönelik özel olarak geliştirilen ve grup şeklinde uygulanan bir müdahale programı (Riding the

Rapids) bu çalışmalar için örnek bir programdır. Araştırma sürecinde ebeveynlerce belirlenen amaçlara yönelik Eyberg Çocuk Davranış Envanter formu ile müdahale sonrasında altı aylık takip sürecinde ebeveynlikte etkililik ve memnuniyet düzeyini anlamaya yönelik Ebeveyn Yetkinlik Duygu Ölçeğinden yararlanılmıştır. Uygulanan Ebeveyn programının sonucunda, ebeveynler tarafından belirlenen problem davranışlarda önemli şekilde azalmalar olduğu ve ebeveynlikte etkililikte ve memnuniyette önemli ilerlemelerin olduğu görülmüştür. Araştırmaya ait sonuçlar, gerçekleştirilen müdahale sürecinin otizm tanılı çocukları olan ebeveynler için umut verici bir çalışma olarak değerlendirilmektedir (Stuttard vd., 2014). Gerçekleştirilen bu araştırma ile otizm tanılı çocukları olan ebeveynler için gereksinimlerine ilişkin benzer şekilde bir yol izlenerek OPBEP ebeveyn eğitim programı geliştirilerek uygulanmış ve devamında problem davranışlarda ebeveyn yeterliğini tespit etmeye yönelik OPBEYÖ ölçeği geliştirilerek ebeveynlerin uygulanan program öncesi ve sonrası becerilerdeki gelişim düzeyleri belirlenmiştir. Çalışmalardaki benzer diğer bir bulgu ise uygulanan ebeveyn programı sonucunda ebeveynler tarafından ifade edilen problem davranışların önemli şekilde azalmış olmasıdır. Çalışmalarda üçüncü benzer bir sonuç ise ebeveynlerin çocuklarına yardımcı olabilme düzeyleri ile memnuniyet düzeylerinde önemli ilerlemelerin olması olarak söylenebilir.

Al-Khalaf ve arkadaşları (2014) ile Samadi ve çalışma arkadaşlarının (2012) bulguları, otizmlili çocuğa sahip ebeveynlere yönelik geliştirilen eğitim programlarının etkisini ortaya koyan önemli araştırmalar arasında yer almaktadır. Ürdün’de yürütölen çalışmada, ebeveynlere sunulan eğitim programının çocuklarının davranışlarını anlama, stresle başa çıkma ve ebeveyn-çocuk etkileşimini geliştirme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Program sonrasında özellikle annelerde stres düzeylerinin anlamlı biçimde azaldığı, başa çıkma becerilerinin güçlendiğı ve ebeveyn-çocuk etkileşiminde belirgin bir iyileşme göröldüğü rapor edilmiştir. Ayrıca annelerin babalara kıyasla daha yüksek stres düzeyine sahip oldukları ve baş etme becerilerinin daha düşük olduğı bulgulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını daha iyi anlamaya başladıklarını, güçlüklerle başa çıkma becerilerinde ilerleme sağladıklarını ve etkileşim-iletişim düzeylerinde olumlu gelişmeler yaşadıklarını göstermektedir. Benzer şekilde Samadi ve arkadaşları (2012), İran’da yürüttükleri araştırmada otizm tanılı çocukları olan ebeveynlere yönelik ebeveyni merkeze alan eğitim programı geliştirmiş ve bu programın ebeveynlerin psikolojik iyilik hâli, aile işlevselliğı ve baş etme stratejileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Grup temelli yürütölen ve öntest-sontest deseniyle değerlendirilen programın etkilerinin kurs sonrası 15 hafta boyunca

sürdüğü belirtilmiştir. Araştırma bulguları, ebeveynlerin genel olarak stres düzeylerinde azalma, duygusal iyilik hâllerinde iyileşme ve problem odaklı başa çıkma stratejilerini daha fazla kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Uğurlu (2023) tarafından yürütülen çalışmada, ebeveynlik becerileri aile eğitim programının otizmlili çocuğa sahip anne ve babaların ebeveynlik becerileri, yaşam kalitesi, stres, anksiyete, depresyon ve baş etme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülen araştırmaya, 6–12 yaş aralığında otizm tanılı çocuğu bulunan 32 ebeveyn katılmıştır. Deney grubuna çevrim içi olarak sunulan yedi oturumluk program sonrasında, ebeveynlik becerileri ve aile yaşam kalitesinde artış; stres, anksiyete ve depresyon düzeylerinde ise azalma gözlenmiştir. Ayrıca çalışmada geliştirilen Ebeveynlik Becerileri Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Bulgular, ebeveynlik becerileri aile eğitim programının otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin psikososyal iyilik hâlini ve baş etme yeterliklerini güçlendirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ulaşlı (2022) tarafından yürütülen çalışmada, Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisi’nin (Parent–Child Interaction Therapy; PCIT) Türk kültürüne uyarlanarak 2–7 yaş aralığındaki otizm tanılı ve tipik gelişim gösteren çocuklar ile ebeveynleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Eş zamanlı olmayan çoklu başlama modeliyle yapılandırılan tek denekli araştırmada, PCIT’nin çocukların yıkıcı davranışları, uyum problemleri, anksiyete düzeyleri ve duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkiler sağladığı; ebeveynlerde ise ebeveynlik stresi, duygu düzenleme güçlükleri, algılanan bakım yükü ve yaşam kalitesi açısından iyileşmeler yarattığı belirlenmiştir. Sosyal geçerlik bulguları nicel sonuçları desteklemiş; elde edilen veriler PCIT’nin Türk kültür bağlamında hem otizmlili hem de tipik gelişim gösteren çocuklar ve ebeveynleri için etkili bir müdahale yaklaşımı olduğunu göstermiştir

Alanyazını çalışma bulguları da bu araştırmada geliştirilen OPBEP programının odaklandığı alan olan otizmlili çocukların problem davranışlarıyla baş etme süreciyle örtüşmektedir. Bulgular karşılaştırıldığında, özellikle ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını anlamaya başlamalarıyla birlikte kendilerini daha yeterli hissetmeleri ve problem davranışlarla başa çıkma becerilerinde ilerleme kaydetmeleri yönünden benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bununla birlikte, Al-Khalaf ve arkadaşlarının (2014) annelerin babalara göre daha düşük başa çıkma becerisine sahip olduğunu göstermesi, bu araştırmanın bulgularından farklılık göstermektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin annelik-babalık rolleri

bağlamındaki farklılıklarının, elde edilen araştırma sonuçlarına farklı düzeylerde yansıdığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularından biri, ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme sürecinde pekiştireç tarifelerini etkili biçimde kullanmada güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Alan yazında yapılan araştırmalar, problem davranışların azaltılmasında ve olumlu davranışların artırılmasında pekiştireç tarifelerinin doğru uygulanmasının kritik bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, birçok ebeveynin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığı, dolayısıyla çocuklarının davranışlarını yönetmede çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu duruma paralel olarak Kızılkaya'nın (2021) yürüttüğü araştırmada, otizmlili çocuğı olan ebeveynlerin bilimsel temelli uygulamalar doğrultusunda olumlu davranışları artırabilmeleri amacıyla etkili pekiştireç kullanım programının etkililiğı incelenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda, ebeveynlerin eğitim gereksinimlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğı kullanılmış ve 10 ebeveynle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel aşamada ise ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen benimsenmiş; 12'si deney, 12'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 24 ebeveyn araştırmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen bulgular, görüşmelere katılan tüm ebeveynlerin pekiştirme ve pekiştireç kullanımına ilişkin kendilerini yetersiz gördüklerini ve bu alanda eğitim alma ihtiyacı duyduklarını göstermektedir. Nicel aşamada uygulanan başarı testi sonuçları değerlendirildiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin ortalamalar arası deney grubuna yönelik (lehine) anlamsal bir fark görülmüştür. Bu bulgu, hazırlanan pekiştireç kullanım programının ebeveynlerin olumlu davranışları artırmaya yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma ile Kızılkaya (2021) tarafından yapılan çalışmanın benzer yönleri değerlendirildiğinde ihtiyaç analizleri sonucunda her iki çalışmanın ebeveyn gruplarının tamamı olumlu davranışların arttırılmasında pekiştireç kullanımı konusunda kendilerini yetersiz görmektedir ve bu konuda eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Diğer bir benzerlik boyutu her iki çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin eğitim programlarına katılım sonrasında pekiştireç kullanımı konusunda yeterliklerinin artmış olmasıdır. Her iki çalışmanın bir diğer ortak nokası ise deney gruplarında yer alan tüm ebeveynlerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılığın oluşmuş olmasıdır. İki çalışma sonucunda ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde, pekiştireçler konusunda eğitim öncesinde ebeveyn

gereksinimlerinin ve eğitim sonrasında ebeveyn gereksinimlerinin karşılanma düzeyinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme sürecinde yöntem, teknik ve iş birliği konularında hem bilgi hem de uygulama düzeyinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir. Alan yazındaki çalışmalar, problem davranışların azaltılması ve olumlu davranışların artırılmasında ebeveynlerin etkili yöntem ve teknikleri bilmelerinin, ayrıca ilgili uzmanlarla iş birliği içinde hareket etmelerinin kritik bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yeterli bilgi ve uygulama becerilerinin olmayışı, ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmede zorlanmalarına neden olmaktadır. Karaca'nın (2021) yürüttüğü çalışma bu bulguları destekler niteliktedir. Söz konusu araştırmada, otizm tanılı çocukları olan ebeveynler için ebeveyn eğitim programı olarak OÇEP'in geliştirilmesi tamamlanmış ve programın erken çocukluk döneminde ebeveynlerin eğitsel yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın başlangıcında 20 ebeveynle görüşme yapılarak ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiş; bu analiz sonucunda ebeveynlerin problem davranışlarla baş etmede hangi yöntemlerin kullanılacağı, hangi kurum ve kişilerden nasıl destek alınabileceği gibi konularda yetersiz bilgiye sahip oldukları ve bu doğrultuda desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Nicel aşamada ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak 25'i deney, 25'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 50 ebeveynden EEBYÖ aracılığıyla veri toplanmış; ayrıca ebeveynlerin eğitsel yeterlikleri EEBYÖ kontrol listesiyle gözlem yoluyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, OÇEP'e katılan ebeveynlerin bilişsel becerilerde, dil ve iletişim becerilerinde, özbakım becerilerinde, sosyal ve duygusal becerilerde, psikomotor becerilerde ve problem davranışları yönetmeye ilişkin becerilerde gibi tüm alt boyutlarda ön test ve son test arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Kontrol listesi sonuçları da benzer biçimde, yalnızca deney grubundaki ebeveynlerde tüm alt boyutlarda gelişim olduğunu, kontrol grubunda ise anlamlı bir değişim gözlenmediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda, erken çocukluk döneminde otizmlili çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen OÇEP programının, ebeveynlerin eğitsel yeterliklerini geliştirmede etkili bir müdahale olduğu söylenebilir. Sonuçlar, ebeveynlerin problem davranışlarla baş etmede yöntem bilgisi, teknik uygulama becerisi ve iş birliği kapasitesi açısından önemli kazanımlar elde ettiğini göstermektedir.

Yürütülen bu çalışma ile Karaca (2021) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmanın benzer yönleri değerlendirildiğinde ihtiyaç analizleri sonucunda her iki çalışmada da problem davranışlarla baş etme sürecinde olumsuz davranışların sıklığının azaltılması, olumlu davranışların sıklığının artırılması ve bu konularda iş birliği yapılmasında ebeveynler gereksinimlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bundan dolayı çocuklarının problem davranışlarına karşı ne tür yöntemler kullanacaklarını ve nasıl bir iş birliği yapabileceklerini bilmediklerini ve kendilerini yetersiz hissettikleri için de eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmalardaki diğer bir benzerlik boyutu her iki çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin eğitim programlarına katılım sonrasında yöntem kullanma ve iş birliği konularında yeterliklerinin artmış olmasıdır. Araştırmaların ortak bir diğer noktası ise deney gruplarında yer alan bütün ebeveynlerin ön ve son sonuçları arasında anlamlı farklılığın oluşmuş olmasıdır. İki çalışma sonucunda ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde, problem davranışlarla baş etmeye yönelik eğitim öncesi ve eğitim sonrası ebeveyn gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinin benzer şekilde farklılaştığı söylenebilir.

Araştırmanın önemli bulgulardan bir tanesi de otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn yeterlik ölçeği OPBEYÖ'nün geliştirilmesidir. Geliştirilen OPBEYÖ ölçeği, problem davranışlarla baş etme sürecinde; Otizm ve Problem Davranış Tanıma Yeterlikleri, Yöntem ve Teknik Kullanma Yeterlikleri, Davranış Yönetimi Yeterlikleri, Davranışsal Müdahale ve Ortam Düzenleme Yeterlikleri ve Pekiştireç Kullanma Yeterlikleri olmak üzere beş faktörlü bir yapısı ve toplam 29 becerilik formu ile ebeveyn yeterliklerini değerlendirmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir araçtır. OPBEYÖ ölçeği ile ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme sürecinde kendilerini yetersiz hissettikleri boyutlar ve ilgili beceriler belirlenerek; gereksinim düzeylerine göre eğitim çalışmaları planlanarak desteklenebilir. Otizm tanılı çocuklarda problem davranışlarla baş etmeye yönelik ebeveyn yeterliği üzerine yapılan ölçek çalışmaları incelendiğinde yapılan çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Karaca (2021) tarafından yapılan çalışmada otizmli çocuğu olan ebeveynlerde eğitsel becerilerin desteklenmesine yönelik yeterlik ölçeği (EEBYÖ) geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek; sosyal ve duysal beceriler, bilişsel beceriler, dil ve iletişim becerileri, öz bakım becerileri, psikomotor beceriler ve problem davranışlarla baş edebilme becerilerine yönelik 6 faktörlü yapısı ve 40 maddelik formu ile otizm tanılı çocukları olan ebeveynler için genel olarak eğitsel becerilerindeki yeterlilik düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. OPBEYÖ ölçeği 5 faktörlü 29 maddelik yapısı ve EEBYÖ ölçeği 5 maddelik Problem davranışlarla baş edebilme faktörü ile; Otizm tanılı çocuklarda

problem davranışlarla baş etmeye yönelik ebeveynlerde yeterliği değerlendirmeye çalışmaktadır. Bu yönüyle her iki çalışma benzer olarak değerlendirilebilir.

Benzer şekilde Kabashima vd., (2020) tarafından Japonya’da gerçekleştirilen çalışmada Otizmlili çocukların zorlayıcı davranışlarını önlemeye yönelik Ebeveyn Öz-Yeterlilik Ölçeğinin (PASEC) geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Çalışmada kullanılan anket formları, Japonya'daki 521 çocuk gelişim destek merkezinde otizmlili çocuğı olan 1.344 ebeveyne dağıtılmış ama toplamda 260 ebeveyn geçerli yanıtlar vermiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda çocukların sosyalliğinin güçlendirilmesi ve çocukların ortamının iyileştirilmesi şeklinde iki faktörden toplamda altı madde belirlenmiştir. PASEC, otizmlili çocuklar için zorlayıcı davranışları önleme konusunda ebeveynlerin öz yeterliliğini değerlendirmek için yeterli güvenilirlik ve geçerliliğı göstermiştir. Bu yönüyle ölçeğın, zorlayıcı davranışların önlenmesine ve otizmlili ebeveynlerin ve çocukların ruh sağlığının iyileştirilmesine yardımcı olabilmesinin yanı sıra; çocuklara yönelik kötü muamele ve istismarın birincil derecede önlenmesine de katkıda bulunabileceğı düşünülmektedir. Çocuklarının sosyalleğinin güçlendirilmesi ve çocukların ortamlarında onlara göre düzenlenecek olabilmesi her iki çalışmanın problem davranışların önlenme boyutunda benzer konular üzerinde durduğunu göstermektedir. Çünkü otizmlili çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde sosyal becerilerin desteklenebilmesi ve çevre düzenlemesi yapılabilmesi önemli görölmektedir. Bu yönüyle PASEC ölçeğı ve OPBEYÖ ölçeğı de otizmlili çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde ebeveyn yeterliğinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Bu doğrultuda ölçek geliştirme çalışması yapılması iki araştırma arasında benzer yön olarak değerlendirilebilir.

Toper-Korkmaz (2015) tarafından yürütölen otizm tanılı çocukların ve annelerinin üzerinde ev temelli uygulanan ETEÇOM programının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma karma yöntem ile desenlenen bir araştırmadır. Ebeveyn Davranış Değerlendirme Ölçeğı-Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV), Çocuk Davranışı Değerlendirme Ölçeğı-Türkçe Versiyonu (ÇDDÖ-TV), video analiz, gözlem, saha notları, günlükler ve görüşmeler aracılığıyla araştırma verileri toplanmıştır. 3-5 yaş aralığında olan otizm tanılı 6 çocuk ve anneleri ile ev ortamında anne, çocuk ve uygulamacı katılımı ile bireysel oturumlar düzenlenerek 10 haftalık bir periyotta yapılmıştır. Araştırma sonucunda ETEÇOM programı otizmlili çocuklar ile anneleri arasında etkileşim temelli davranışlarda olumlu etkilerin gözlemlendiğı; Otizmlili çocuklar üzerinde gelişimsel davranışlarda olumlu değışikliklere yol

açtığı ve annelerin ETEÇOM programıyla ilgili olumlu görüşler ifade ettikleri görülmüştür. Her iki çalışma arasında benzer yönler değerlendirildiğinde kanıt temelli çalışmalar yürütüldüğü ve bu doğrultuda ihtiyaç analizleri yapıldığı, OPBEYÖ ve ETEÇOM gibi eğitim programlarının kullanıldığı, ölçme aracı olarak ölçeklerden yararlanıldığı ve ebeveynler ile görüşmeler yapıldığı görülmektedir. Problem davranışların sağaltım sürecinde ebeveynler çocuklarının problem davranışlarına nasıl davranacakları konusunda yetersiz kalmaları ve bundan dolayı iş birliği yapmaya yönelik gereksinimlerinin olması çalışmalar arasındaki bir diğer benzer boyuttur. Her iki çalışma yer alan ebeveynlerin eğitim programlarına katılım sonrası yöntem kullanma ve iş birliği konularında yeterliklerinin artmış olması diğer bir benzer noktadır. İki çalışma sonucunda ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde, problem davranışlarla baş etmeye yönelik eğitim öncesi ve eğitim sonrası ebeveyn gereksinimlerinin karşılanma düzeyleri ile çocukların etkileşim temelli davranışlarının benzer şekilde olumlu yönde farklılaştığı söylenebilir.

Yapılan çalışmalara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, otizmlili çocuğı olan ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme yeterliklerini arttırmaya yönelik ülkemizde kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olduğı görülmektedir. Sarı'ya (2025) göre; ebeveynlerin katılmış oldukları eğitim promramlarından fayda sağladıkları ve ebeveynlerin bu konudaki geri dönüşlerinin olumlu olduğı ancak ebeveynlere yönelik eğitim programlarının daha uzun süreli ve daha kapsamlı yapılabilmesinin bir gereklilik olduğı vurgulanmaktadır. Bu bakış açısı ülkemizdeki ebeveyn eğitim programlarında gereksinim durumuzu ortaya koymaktadır. Otizmlili bir çocuğun davranış probleminin ortadan kaldırılabilmesi ve istendik davranışın günlük yaşantıda sıklığının arttırılarak genellenebilmesi için ebeveyn yeterliklerinin arttırılması son derece önemli bir konudur (Karaca ve Sarı, 2024). Ebeveyn gereksinimlerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalardaki bulgular dikkate alındığında; Otizmlili çocukların problem davranışlarının sağaltımında ebeveyn yeterliklerinin arttırılması konusunda; daha fazla araştırma yapılması ve etkili eğitim programlarının geliştirilmesi bir gereklilik olarak ifade edilebilir.

OPBEP ile ebeveynlerden elde edilen bilgilerin kanıt temelli uygulamalar aracılığıyla elde edilmesi ve devamında ebeveyn eğitim sürecinin de bilimsel verilere dayalı olmasından dolayı, çalışmalar bir bütün olarak önemli görülmektedir. Bu çalışmayı destekleyen diğer bir boyut ise ebeveyn eğitim sürecinin teorik bilgilerin yanında uygulamalı çalışmalarla da desteklenmesidir. Bu sayede ebeveyn yeterlikleri bireysel olarak desteklemenin ötesinde

öğrenmede etkililiğinin artırılması için uygulamalı çalışmalarla da desteklenerek ebeveynlerin eğitsel yeterlikleri etkili şekilde geliştirilmeye çalışılmıştır. OPBEP ebeveyn eğitim programı otizmlili çocukların problem davranışlarına yönelik olarak online ve ev ortamında verilen eğitimler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. OPBEP’le gerçekleştirilen eğitim sürecinin ebeveyn yeterliliği üzerinde etkililiği gözlenmiştir. Bu doğrultuda alanyazındaki ebeveynlere yönelik eğitim uygulamalarını içeren çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların da benzer şekilde sonuçlarının (Al-Khalaf vd., 2014; Blake vd., 2017; Connolly & Gersch, 2013; Gaad & Thabet, 2016; Grahame vd., 2015; Karaca ve Sar, 2021; Kızılkaya, 2021; Murphy vd., 2011; Preece vd., 2017; Stuttard vd., 2014) etkili olduğu görülmektedir. Otizmlili çocukların problem davranışlarına yönelik uygulanan ebeveyn eğitim programlarının ebeveynlerin stres, kaygı, öz-yeterlik, memnuniyet gibi durumlar üzerinde de olumlu etkisini gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Al-Khalaf vd., 2014; Grahame vd., 2015; Kabashima vd., 2020; Samadi vd., 2012; Stuttard vd., 2014).

Araştırma sonuçlarında ebeveyn görüşleri dikkate alındığında OPBEP eğitim programının ebeveyn yeterliklerinin geliştirilmesine etkisinin olduğu ama OPBEP programının daha fazla oturumlu olacak şekilde uzun süreli bir ebeveyn eğitim programlaması olarak yapılması halinde; otizmlili çocuklarda problem davranışlarla baş etmeye yönelik ebeveyn yeterliklerinin geliştirilmesinde daha fazla etkisinin olabileceği söylenebilir. Bu süreçte otizmlili çocukların gelişimsel olarak ilerlemesi, ihtiyaçlarının değişmesi, ortam çeşitliliğinin artması ve ebeveynlerin ev ve iş ortamlarındaki yoğunluk ve değişikliklerin oluşması gibi durumlar; ebeveynlerin otizmlili çocukları için sağlayacağı desteği farklılaştırarak daha gerekli kılmaktadır. Bu gerekliliğe uzun süreli ve uygulamalı ebeveyn oturumları planlayarak destek sağlanabilirse, OPBEP’in ebeveyn yeterliklerinin gelişmesinde katkısının daha da artacağı söylenebilir.

5.2. OPBEP’in Nicel Etkililiğine Yönelik Tartışma

Bu bölümde araştırmanın deneysel uygulamasının öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubuna uygulanan nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bu bağlamda bulgular bölümünde yer verildiği gibi öncelikle deney ve kontrol gruplarının nicel veri toplama araçlarından elde edilen ön test puanları ile son test puanları grup içi karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Daha sonrasında ise deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları gruplar arası karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda OPBEP öncesi deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYÖ ön test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Otizmlili çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen OPBEP ebeveyn eğitim programı deney grubuna uygulanmadan önce “Otizmlili Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)” deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Uygulanan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre OPBEYÖ deney grubu ön test toplam puan ortalaması $X=2,602$ iken; kontrol grubu ön test toplam puan ortalaması $X=2,822$ ’dir. Deneysel çalışmalarda bağımsız değişkenin deney sürecine etkisinin belirlenebilmesi için ön test sürecinde deney ve kontrol grupları arasında farklılık bulunmaması bir gerekliliktir. Bu doğrultuda deney grubu ile kontrol grubu OPBEYÖ ön test toplam puanlar arası istatistiki olarak anlamsal bir farklılık oluşmadığı görölmektedir [$t(24) = -1,170$; $p>0.05$]. OPBEYÖ ölçeği beş alt boyutu olan; Otizm ve problem davranış tanıma yeterlikleri, yöntem ve teknik kullanma yeterlikleri, davranış yönetimi yeterlikleri, davranışsal müdahale ve ortam düzenleme yeterlikleri ve pekiştireç kullanma yeterliklerinde de deney ve kontrol grubu ebeveynleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu doğrultuda alanyazın araştırma sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubu ön test verilerinin benzer şekilde olduğu ve anlamlı bir farklılık göstermediğı görölmektedir (Abid vd., 2024; Breider, 2024; Gao & Drani, 2024; İnci, 2022; Karaca, 2021; Kemenski vd., 2025; Kılıç, 2025; Kızılkaya, 2021; Lee vd., 2024; Stuttard vd., 2016; Uğurlu, 2023; Yetkin, 2023).

Araştırma sonucunda OPBEP’e katılan deney grubu ve katılmayan kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYÖ son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Otizmlili çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen OPBEP ebeveyn eğitim programı deney grubuna uygulandıktan sonra “Otizmlili Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)” deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Uygulanan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre OPBEYÖ deney grubu son test toplam puan ortalaması $X=3,623$ iken; kontrol grubu son test toplam puan ortalaması $X=2,889$ ’dur. Deneysel çalışmalarda bağımsız değişkenin deney sürecine etkisinin gözlenebilmesi için son test sürecinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunması önemlidir. Bu doğrultuda deney grubu ile kontrol grubu OPBEYÖ son test toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiğı ve yüksek düzeyli bir etki büyüklüğü olduğu görölmektedir [$t(24) = 4,587$ $p<0.05$; $d=1,29$]. OPBEYÖ ölçeği beş alt

boyutunda da aynı şekilde deney grubu ebeveynlerinin lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Buna göre, deney grubu ebeveynlerinin çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmede yeterliklerinin arttığı gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre otizm tanılı çocuklarda problem davranışlarla baş etmeye yönelik ebeveynlerde yeterliklerin desteklenmesi amacıyla geliştirilen OPBEP eğitim programının, çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmede ebeveyn yeterliklerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda alanyazın araştırma sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubu son test verilerinin bu çalışmada olduğu gibi benzer şekilde deney grubu lehine olduğu görülmektedir (Abid vd., 2024; Arslan vd., 2014; Breider, 2024; Gao & Drani, 2024; İnci, 2022; Karaca, 2021; Kaya & Yöndem, 2020; Kemenski vd., 2025; Kılıç, 2025; Kızılkaya, 2021; Lee vd., 2024; Stuttard vd., 2016; Tonge vd., 2014; Toper-Korkmaz, 2015; Uğurlu, 2023; Vardarcı, 2011; Yetkin, 2023; Yıldırım, 2018; Yücel & Cavkaytar, 2007; Wang, 2008).

Araştırma sonucunda OPBEP'e katılan deney grubu ebeveynlerinin OPBEYÖ ön-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Otizmli çocuğu olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen OPBEP ebeveyn eğitim programı deney grubuna uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra "Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)" ön ve son test olarak uygulanmıştır. Uygulanan bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre OPBEYÖ deney grubu ön test toplam puan ortalaması $X=2,602$ iken; son test toplam puan ortalaması $X=3,623$ 'dür. Deneysel çalışmalarda bağımsız değişkenin deney sürecine etkisinin gözlenebilmesi için ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık bulunması önemlidir. Bu doğrultuda deney grubu OPBEYÖ ön-son test toplam puanlar arası istatistiki olarak anlamsal bir farklılık olduğu ve yüksek düzeyli bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir [$t(24) = -7,993$ $p<0.05$; $d=1,59$]. OPBEYÖ ölçeği beş alt boyutunda da aynı şekilde son test lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla geliştirilen OPBEP eğitim programının, çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmede ebeveyn yeterliklerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda alanyazın araştırma sonuçları incelendiğinde deney grubu ön test ve son test verilerinin benzer şekilde olduğu görülmektedir (Abid vd., 2024; Arslan vd., 2014; Breider, 2024; Gao & Drani, 2024; İnci, 2022; Karaca, 2021; Kaya & Yöndem, 2020; Kemenski vd., 2025; Kılıç, 2025; Kızılkaya, 2021; Lee vd., 2024; Stuttard vd., 2016; Tonge

vd., 2014; Toper-Korkmaz, 2015; Uğurlu, 2023; Vardarcı, 2011; Yetkin, 2023; Yıldırım, 2018; Yücel & Cavkaytar, 2007; Wang, 2008).

Araştırma sonucunda OPBEP'e katılmayan kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYÖ ön-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Otizmlili çocuğı olan ebeveynlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen OPBEP ebeveyn eğitim programı deney grubuna uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra "Otizmlili Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeğı (OPBEYÖ)" ön ve son test olarak kontrol grubuna uygulanmıştır. Uygulanan bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre OPBEYÖ kontrol grubu ön test toplam puan ortalaması $X=2,822$ iken; son test toplam puan ortalaması $X=2,889$ 'dur. Deneyssel çalışmalarda bağımsız değişkenin deney sürecine etkisinin gözlenmesi sürecinde; kontrol grubunda ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık olmaması beklenir. Bu doğrultuda kontrol grubu OPBEYÖ ön-son test toplam puanlar arası istatistiki olarak anlamsal bir farklılık oluşmadığı görülmektedir [$t(24) = -297$; $p>0.05$]. OPBEYÖ alt boyutlarından davranış yönetimi yeterliğı boyutu hariç diğeri tüm boyutlarda benzer şekilde kontrol grubu ebeveynlerinin ön test ve son test puan ortalamalar arası anlamsal bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuçlara göre OPBEP'e katılmayan kontrol grubu ebeveynlerinin eğitim öncesi ve sonrası çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik yeterlik seviyelerinde bir değişiklik olmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda alanyazın araştırma sonuçları incelendiğinde kontrol grubu ön test ve son test verilerinin benzer şekilde olduğu görülmektedir (Abid vd., 2024; Arslan vd., 2014; Breider, 2024; Gao & Drani, 2024; İnci, 2022; Karaca, 2021; Kaya & Yöndem, 2020; Kemenski vd., 2025; Kılıç, 2025; Kızılkaya, 2021; Lee vd., 2024; Stuttard vd., 2016; Tonge vd., 2014; Toper-Korkmaz, 2015; Uğurlu, 2023; Vardarcı, 2011; Yetkin, 2023; Yıldırım, 2018; Yücel & Cavkaytar, 2007; Wang, 2008).

Araştırma sonucunda OPBEP sonrası deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin yeterlik durumları ikinci nicel veri toplama aracı olan OPBEYKL kontrol listesi ile değerlendirilmiştir. Bu süreçte ebeveyn yeterliklerine ilişkin OPBEYÖ ölçeğinden elde edilen verilerin senaryolar aracılığıyla OPBEYKL kontrol listesi ile desteklenerek; OPBEP ebeveyn eğitim programı akademik kazanımlarının yeniden değerlendirilmesi ve bu şekilde araştırmanın bilimsel sonuçlarının güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu süreçte OPBEP eğitiminin otizmlili çocukların problem davranışlarıyla baş etmede ebeveynlerin bilgi düzeyi yeterlikleri açısından hangi düzeyde etkili olduğu gözlemlenmeye çalışılmıştır. Deney ve

kontrol grubundaki ebeveynlerin OPBEP sonrası örnek seneryo çalışmaları aracılığıyla OPBEYKL kontrol listesinden aldıkları son test toplam puanları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. OPBEP'e katılan deney grubu ve katılmayan kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYKL kontrol listesi puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu ebeveynlerinin OPBEYKL puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde OPBEYKL beş alt boyuta ilişkin becerilerdeki puan ortalamalarının deney grubu ebeveynlerinde benzer şekilde yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre otizmlili çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla geliştirilen OPBEP eğitim programının çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmede ebeveyn yeterliklerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda alanyazın araştırma sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubu son test verilerinin Kontrol Listesi ile değerlendirildiği ve sonuçların benzer şekilde olduğu söylenebilir (Angelis vd., 2024; Karaca, 2021; Kılıç, 2025; Yılmaz, 2023; Yu vd., 2015)

Araştırmalara (Abid vd., 2024; Breider, 2024; Gao & Drani, 2024; İnci, 2022; Karaca, 2021; Kemenski vd., 2025; Kılıç, 2025; Kızılkaya, 2021; Küçükgöz, 2025; Lee vd., 2024; Stuttard vd., 2016; Uğurlu, 2023; Yetkin, 2023) ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde; deney ve kontrol grup desenli çalışmalar yürütüldüğü ve ön-son test puanlarının karşılaştırıldığında sonuçların birbirine benzer olduğu görülmektedir. Deneysel çalışmalarda bağımsız değişkenin deney sürecine etkisinin belirlenebilmesi için ön test sürecinde deney ve kontrol grupları arasında farklılık bulunmaması bir gerekliliktir. Bu doğrultuda, otizm tanılı çocuklarda problem davranışlarla baş etmede ebeveynler için yeterliğinin desteklenmesine yönelik geliştirilen OPBEP eğitim programı öncesinde; deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin eğitsel yeterliklerine ilişkin öntest puan ortalamalarında anlamsal bir farklılık bulunmamasının alanyazındaki bu çalışmalarla benzerlik gösterdiği ve bağımsız değişkenin deney sürecine etkisinin değerlendirilmesi için gereken şartların benzer şekilde bu araştırmalarda olduğu söylenebilir:

Uğurlu (2023) tarafından yürütülen çalışmada, ebeveynlik becerileri aile eğitim programının otizmlili çocuğa sahip anne ve babaların ebeveynlik becerileri, aile yaşam kalitesi, stres, anksiyete, depresyon ve baş etme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülen araştırmaya, 6–12 yaş aralığında otizm tanılı çocuğu bulunan 32 ebeveyn katılmıştır. Deney grubuna çevrim içi olarak sunulan yedi oturumluk program sonrasında, ebeveynlik becerileri ve yaşam kalitesinde anlamlı

artışlar; stres, anksiyete ve depresyon düzeylerinde ise anlamlı azalmalar saptanmıştır. Ayrıca çalışmada geliştirilen Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ) nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Bulgular, çevrimiçi katılım gerçekleştirilen ebeveynlik becerileri aile eğitim programının (EBÖ) öntest-sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin psikososyal iyilik hâlini ve baş etme yeterliklerini güçlendirmede etkili bir ebeveyn müdahale programı olduğunu göstermektedir.

Karaca (2021) tarafından yürütülen araştırmada “Otizmlili çocukların ebeveynleri için geliştirilen OÇEP eğitim programının, erken çocukluğu kapsayan dönemde otizm tanısı bulunan çocukların ebeveynlerinin eğitsel yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma için, nitel ve nicel yöntemler sırasıyla kullanılan sıralı karma araştırmalar modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın deneysel aşamada Öntest–Sontest Kontrol Gruplu Model kullanılmış; veri toplamak amacıyla “Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği” EEBYÖ verileri bağımsız örneklem t testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu aşamada 25’i deney, 25’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 50 ebeveyn yer almıştır. OÇEP’e katılım öncesi deney ve kontrol grubu EEBYÖ alt boyutlarına ilişkin (bilişsel becerilere, dil ve iletişim becerilerine, özbakım becerilerine, sosyal ve duygusal becerilere, psikomotor becerilere ve problem davranışlar ile başa çıkma becerileri) ebeveyn ön test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmazken; deney ve kontrol grubu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Kızılkaya (2021) tarafından yürütülen araştırmada, otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin bilimsel temelli uygulamalar doğrultusunda olumlu davranışları artırabilmeleri amacıyla etkili pekiştireç kullanım programının etkililiği incelenmiştir. Nicel aşamada ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen benimsenmiş; 12’si deney, 12’si kontrol grubunda olmak üzere toplam 24 ebeveyn araştırmaya dâhil edilmiştir. Nicel aşamada uygulanan başarı testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yokken; deney ve kontrol grupları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Aynı şekilde diğer bir çalışma; otizmlili çocukların ebeveynlerine yönelik özel olarak geliştirilen ve grup şeklinde uygulanan bir müdahale programı (Riding the Rapids) değerlendirilmektedir. Araştırma sürecinde ebeveynlerce belirlenen amaçlara yönelik Eyberg Çocuk Davranış Envanter formu ile müdahale sonrasında altı aylık takip sürecinde ebeveynlikte etkililik ve memnuniyet düzeyini

anlamaya yönelik Ebeveyn Yetkinlik Duygu Ölçeğinden yararlanılmıştır. Uygulanan Ebeveyn programının sonucunda, ebeveynler tarafından belirlenen problem davranışlarda önemli şekilde azalmalar olduğu ve ebeveynlikte etkililikte ve memnuniyette önemli ilerlemelerin olduğu görülmüştür. Araştırmaya ait sonuçlar incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark oluştuğu görülmektedir (Stuttard vd., 2014).

Wang'ın (2008) Çin Halk Cumhuriyeti'nde yürüttüğü araştırmada, otizm tanıılı çocuklar için ebeveynlere yönelik çocukları ile etkileşimsel becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan ebeveynler için hazırlanan eğitim programında etki boyutunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, Çin'de kuzeydoğusu bölgesinde bir yerde yaşayan ve otizm tanısı almış çocukların 27 ebeveyni rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Müdahale sürecinde ebeveynlere hem grup hem de bireysel oturumları içeren toplam 20 saatlik bir eğitim verilmiştir. Programın etkililiği, ebeveyn-çocuk serbest oyun etkileşimlerinin ev ortamında video kaydı aracılığıyla gözlenmesi ve bu kayıtların Anne Davranışı Derecelendirmeye Yönelik Ölçekler kullanılarak değerlendirilmesi yoluyla ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular, deney grubundaki ebeveynlerin eğitim sürecinin ardından, kontrol grubuna göre çocuklarının ilgi ve girişimlerine daha duyarlı ve zamanında tepkiler verdiklerini göstermektedir. Ebeveynlerin, çocukların davranışlarına gelişimsel açıdan daha uygun yanıtlar sundukları ve onlara yönelik kabul edici tutumlarının belirgin biçimde arttığı görülmüştür. Ayrıca katılımcı ebeveynler, çocuklarıyla etkileşim kurmanın kendilerine daha fazla haz verdiğini ve serbest oyun etkinlikleri sırasında çocuklarına karşı daha sıcak ve destekleyici davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir. Bu sonuçlar, yapılandırılmış ebeveyn eğitim programlarının, otizmli çocuklarla ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmede etkili bir müdahale aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmalara (Abid vd., 2024; Breider, 2024; Gao & Drani, 2024; İnci, 2022; Karaca, 2021; Kemenski vd., 2025; Kılıç, 2025; Kızılkaya, 2021; Küçükgöz, 2025; Lee vd., 2024; Stuttard vd., 2016; Uğurlu, 2023; Yetkin, 2023...) ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde; deney ve kontrol grupları ön-son puanları karşılaştırıldığında sonuçların benzer doğrultuda olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmede ebeveyn yeterliğinin desteklenmesine yönelik geliştirilen OPBEP eğitim programı öncesinde ön test puan ortalamalarının ve sonrasında deney ve kontrol grubu ön-son test puan ortalamalarının alanyazındaki çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Deneysel

çalışmada bağımsız değişkenin deney sürecine etkisi açısından ilgili çalışmalarda uygulanan eğitim programlarının ebeveynlere etkisinin görülmesi gibi OPBEP eğitim programı da otizmlili çocukların problem davranışlarıyla baş etmede ebeveyn yeterliklerinin geliştirilmesinde etkili olduğu araştırmanın nicel sonuçlarına bakarak söylenebilir. Bu sonuçlar otizmlili çocukların problem davranışlarının sağlıltımına yönelik geliştirilen OPBEP eğitim programı; ebeveynlerin otizm ve problem davranış tanıma yeterlikleri, yöntem ve teknik kullanma yeterlikleri, davranış yönetimi yeterlikleri, davranışsal müdahale ve çevresel düzenleme yeterlikleri ve pekiştireç kullanma gereksinimlerini karşılamada ve bu yeterliklerini geliştirmede etkili bir program olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin bu alanlarda benzer düzeyde gereksinimlerinin olduğu ve bu gereksinimlerini eğitim programına katılarak karşılayabildikleri söylenebilir.

Bu araştırma sonucunda ebeveynlerin eğitim düzeyi, cinsiyet veya yaş gibi demografik değişkenlerinin ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme yeterliklerinde herhangi bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Üniversite mezunu olan bir annenin problem davranışların sağlıltımında ilkokul mezunu bir anneden daha yeterli olmadığı ya da anne ve babanın yaşının küçük veya büyük olmasının çocuklarının problem davranışları hakkında bilgi düzeylerini, yöntem kullanmalarını ya da iş birliği düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Araştırma sürecinde dikkat çeken diğeri bir boyut ise otizmlili çocuklarının atma, zarar verme, ağla, altına ıslatma veya kıyafet değiştirmeme gibi yaşadığı problem davranışlardaki farklılaşmaların OPBEP eğitim sürecinin başlarında ebeveynleri olumsuz etkileyen bir durum olarak ön plana çıkmasıdır. Bu durumun ebeveynlerin kendi çocuklarının yaşadığı problem davranışlara odaklanmak istemelerine ve diğeri çocukların yaşadığı problem davranışlara odaklanmak istememelerine neden olduğu görülmüştür. OPBEP eğitim sürecinin ilk zamanlarında ebeveynlere her çocuğun yaşadığı problem davranış yaş, ortam ve diğeri değişkenlere bağılı olarak değişebileceği, bu durumun kendileri için bir fırsat öğretimi olarak gözlem ve değerlendirme ortamı sunacağı anlatılmış ve devamında değerlendirme boyutunda görüşlerine baş vurularak eğitim sürecinde yaşanan problem davranışla ilgili her ebeveynin katılımı teşvik edilerek gömülü öğretimlerle zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Bu durumun bir sonucu olarak ebeveynler otizmlili çocuklarının yaşadığı problem davranışların zaman içinde değişebileceğini, kendilerinin de benzer zorluklarla karşılaşabileceklerini ve bu sayede problem davranışlarla baş etmeye yönelik yeterliklerini arttırarak çocuklarına daha faydalı olabileceklerini anlamışlardır. Dolayısıyla süreç bu şekilde

kontrol altına alınmış ve OPBEP eğitim programı ebeveynlerin yoğun ilgili katılımıyla başarılı bir şekilde tamamlanmıştır.

Bu araştırma sonunda gerçekleştirilen ve açıklanması önemli görülen bir boyut daha vardır. Deney grubu ebeveynlerinden elde edilen araştırma verilerinin toplanması ve analiz sürecinin tamamlanmasının devamında toplamda 6 hafta 30 oturumluk OPBEP ebeveyn eğitim programı kontrol grubunda yer alan 25 ebeveyne yönelik aynı şekilde uygulanmıştır. Bu yönüyle araştırma öncesinde herhangi bir eğitime katılmayarak bekleyen ve araştırma sürecinde eğitime katılmaya yönelik beklenti oluşturan kontrol grubu ebeveynlerinin ihtiyaçlarına cevap verilmiş ve etik sınırlar içinde kalınarak araştırma tamamlanmıştır. Gerçekleştirilecek çalışmalarda araştırma sonrası kontrol grubu katılımcılarına da uygulama yapılması etik boyutta örnek teşkil etmesi açısından önemli görülebilir. Çalışmanın bu yönü alanyazın çalışmalarındaki sınırlılıklar nedeniyle değerlendirilememiştir.

BÖLÜM 6

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Araştırmada ulaşılan bulgular ve tartışılan yorumlar doğrultusunda ebeveyn yeterliklerinin belirlenmesine yönelik sonuçlar, Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ) ile Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL) aracılığıyla OPBEP ebeveyn eğitim programının nicel boyutta etkililiğine yönelik sonuçlar ve sosyal geçerlik verilerine yönelik ulaşılan sonuçlar ele alınmıştır.

6.1.1. OPBEP'in Nicel Etkililiğini Gösteren Sonuçlar

1. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde ebeveynlerin Otizmi tanıma konusunda bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve kendilerini bu alanlarda yeterli görmedikleri; dolayısıyla Otizmi daha iyi tanımaya yönelik ebeveyn eğitim programına ihtiyaç duydukları görülmüştür.
2. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde ebeveynlerin problem davranışları tanıma ve problem davranışlarda yöntem ve teknik kullanma konularında yeterli olmadıkları ve kendilerini bu alanlarda yeterli görmedikleri; dolayısıyla problem davranışları tanıma ve problem davranışlarda uygun yöntem ve teknik kullanma konularında yeterliklerini arttırmaya yönelik ebeveyn eğitim programına ihtiyaç duydukları görülmüştür.
3. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde ebeveynlerin öfke kontrolü sağlatma ve zarar verme davranışını önleme konularında yeterli olmadıkları ve kendilerini bu alanlarda yeterli görmedikleri; dolayısıyla öfke kontrolü sağlatma ve zarar verme davranışını önleme konularında yeterliklerini arttırmaya yönelik ebeveyn eğitim programına ihtiyaç duydukları görülmüştür.
4. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde ebeveynlerin çocuklarının dil ve iletişim becerilerini, sosyal becerilerini ve akran uyumunu destekleme konularında yeterli olmadıkları ve kendilerini bu alanlarda yeterli görmedikleri; dolayısıyla dil ve iletişim becerileri, sosyal beceriler ve akran uyumunu destekleme konularında yeterliklerini arttırmaya yönelik ebeveyn eğitim programına ihtiyaç duydukları görülmüştür.

5. Otizimli çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde ebeveynlerin ortam ve çevre düzenlemesi konusunda yeterli olmadıkları ve kendilerini bu alanlarda yeterli görmedikleri; dolayısıyla ortam ve çevre düzenlemesi konusunda yeterliklerini arttırmaya yönelik ebeveyn eğitim programına ihtiyaç duydukları görülmüştür.
6. Otizimli çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde ebeveynlerin pekiştireç tarifelerini etkili kullanmada yeterli olmadıkları ve kendilerini bu alanlarda yeterli görmedikleri; dolayısıyla pekiştireç tarifelerini etkili kullanmada yeterliklerini arttırmaya yönelik ebeveyn eğitim programına ihtiyaç duydukları görülmüştür.
7. Otizimli çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde ebeveynlerin materyal ve teknolojiyi etkili kullanmada yeterli olmadıkları ve kendilerini bu alanlarda yeterli görmedikleri; dolayısıyla materyal ve teknolojiyi etkili kullanmada yeterliklerini arttırmaya yönelik ebeveyn eğitim programına ihtiyaç duydukları görülmüştür.
8. Otizimli çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde ebeveynlerin iş birliği yapılacak yerleri ve yasal düzenlemeleri tanımada yeterli olmadıkları ve kendilerini bu alanlarda yeterli görmedikleri; dolayısıyla iş birliği yapılacak yerleri ve yasal düzenlemeleri tanımada yeterliklerini arttırmaya yönelik ebeveyn eğitim programına ihtiyaç duydukları görülmüştür.

6.1.2. OPBEP'in Nicel Etkililiğini Gösteren Sonuçlar

1. Araştırma sonucu otizimli çocukların problem davranışlarıyla baş etme sürecinde ebeveyn yeterliklerinin belirlenmesine yönelik ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda Otizimli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ), Otizimli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL) ve Otizimli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Eğitim Programı (OPBEP)" geliştirilmiştir.
2. Araştırma sonucu, OPBEP öncesi deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYÖ ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. OPBEP öncesinde OPBEYÖ ölçeği beş alt boyutunda da aynı şekilde anlamlı fark gözlenmemiştir. Bu sonuçlara göre OPBEP eğitim programı öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin yeterlik düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür.
3. Araştırma sonucu, OPBEP'e katılan deney grubu ve katılmayan kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYÖ son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. OPBEYÖ ölçeği beş alt boyutunda da aynı şekilde deney

grubu ebeveynleri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre otizmlı çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik geliştirilen OPBEP eğitim programının, problem davranışlarla baş etmede ebeveyn yeterliklerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür.

4. Araştırma sonucu, OPBEP'e katılan deney grubu ebeveynlerinin OPBEYÖ ön ve son test puan ortalamaları arasında son test sonuçları lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. OPBEYÖ ölçeği beş alt boyutunda da aynı şekilde deney grubu ebeveynleri son test sonuçları lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre otizmlı çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik geliştirilen OPBEP eğitim programının, problem davranışlarla baş etmede ebeveyn yeterliklerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür.
5. Araştırma sonucu, OPBEP'e katılmayan kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. OPBEYÖ alt boyutlarından davranış yönetimi yeterliği boyutu hariç diğer tüm boyutlarda benzer şekilde kontrol grubu ebeveynlerinin ön-son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Bu sonuçlara göre OPBEP'e katılmayan kontrol grubu ebeveynlerinin eğitim öncesi ve sonrası çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik yeterlik seviyelerinde bir değişiklik olmadığı görülmüştür.
6. Araştırma sonucu, OPBEP'e katılan deney grubu ve katılmayan kontrol grubu ebeveynlerinin OPBEYKL kontrol listesi puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu ebeveynlerinin OPBEYKL puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. OPBEYKL beş alt boyuta ilişkin becerilerdeki puan ortalamalarının deney grubu ebeveynlerinde benzer şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre otizmlı çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik geliştirilen OPBEP eğitim programının, problem davranışlarla baş etmede ebeveyn yeterliklerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür.

6.1.3. Sosyal Geçerlilik Bulguları İçin Sonuçlar

1. OPBEP eğitim programında yer alan ebeveynlerin programa katılımdan dolayı memnuniyet duydukları sonucuna ulaşılmıştır.
2. Otizmlı çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik geliştirilen OPBEP eğitim programının ebeveyn yeterliğini geliştirmede etkili olduğunu gösteren sonuçlara ulaşılmıştır.

3. OPBEP eğitim program içeriği, otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmede ebeveyn yeterliğinin geliştirilmesinde uygun olduğuna ve yeterli görüldüğüne ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.
4. OPBEP eğitim programına ilişkin amaçların otizmli çocuğu olan ebeveynlerin ihtiyaçlarının karşılanmasında iyi düzeyde etkisinin olduğunu gösteren sonuçlara ulaşılmıştır.
5. OPBEP eğitim programının otizmli çocukların problem davranışlarına yönelik ebeveynler tarafından uygulanabilirliğinin olduğunu gösteren sonuçlara ulaşılmıştır.
6. OPBEP eğitim programı ile sunulan eğitimlerin anlaşılabilirliğinin iyi düzeyde olduğunu gösteren sonuçlara ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan bulgular ve sonuçlar doğrultusunda uygulama ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler getirilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Otizmli çocuğu olan ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme yeterliklerini geliştirmeye yönelik seminerler düzenlenebilir.
2. Çocukların otizm tanısı almalarının hemen devamında davranış sağlıtımına yönelik ebeveyn yeterliğini arttırabilmek için ebeveynlere OPBEP eğitimi verilebilir.
3. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan meslek elemanlarına ilgili kamu kurumları aracılığıyla OPBEP eğitimi verilerek otizmli çocuğu olan ebeveynlere bu eğitimin verdirilmesi sağlatılabilir.
4. Üniversite lisans programları düzeyinde özel eğitim öğretmenliği programı ders içeriklerinde ebeveyn eğitimiyle ilgili içerikler zenginleştirilebilir ve ebeveynlere yönelik eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması sağlatılabilir.
5. Okul müdürleri ve rehberlik servisleriyle iş birliği yapılarak gereksnimi olan ebeveynlerin OPBEP eğitim programına katılımı yönlendirilebilir.

6.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Farklı yaş gruplarında otizm tanılı çocuğu olan ebeveynlere yönelik OPBEP eğitim programı uygulanarak etkisi gözlenebilir.
2. Otizm tanılı çocuğu olan daha yüksek sayılı ebeveyn gruplarıyla OPBEP eğitim programı uygulanarak etkisi gözlenebilir.

3. OPBEP eğitim programının otizm tanılı çocuğu olan ebeveynlerde yaşam doyumları ve stres düzeyleri üzerine etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Acar, C., Tekin-Iftar, E., & Yikmis, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 50(4), 215-226. <https://doi.org/10.1177/0022466916649164>
- Açıkgöz, G., Dayı, E. & Küçük, A. N. (2018). Uygulamalı davranış analizi (UDA) dersi kapsamında anekdot ve ABC kaydı tutma sürecinin öğretimine yönelik öğretmen adayı görüşleri. *International Congress on Science and Education 2018 (ICSE2018)*, Afyon, s. 22.
- Adams, D., Dargue, N., & Paynter, J. (2023). Longitudinal studies of challenging behaviours in autistic children and adults: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 104, 102320. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102320>
- Adedipe, D. T., & Walton, K. M. (2025). Telehealth parent training for challenging behavior in children with developmental disabilities: A systematic review and meta-analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-025-00501-5>
- Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmli çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme-model olmayı kullanmalarındaki etkililiği*. [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=88DsQZZ0YPI-oQ0nxiAbxQ&no=u9QQLF8hdoomLfCmamJhAQ>
- Al Atyya, A. A. (2014). The effectiveness of a social story intervention in decreasing problem behavior in children with autism spectrum disorder. *Psycho-Educational Research Reviews*, 3(3), 27-33. <https://www.perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/342/295>
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8th ed.). Pearson.
- Alkan, M., Tekedere, H., & Genç, Ö. (2003). İnteraktif bilgi iletişim teknolojilerinin uzaktan eğitimdeki uygulamaları. *Elektrik, Elektronik, Bilgisayar Mühendislikleri Eğitimi 1. Ulusal Sempozyumu*, ODTÜ- Ankara.
- Alpdoğan, Y. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının artırılmasında işlevsel iletişim öğretimin etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=YnkBNMr3ST9XTE3Wk2-6HA&no=4shqLe5eiPbY5QpoeatjuQ>
- Alpdoğan, Y. & Sazak, E. (2021). Otizmli bir bireyin azaltılması ve artırılması istenen davranışlarında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 152-182. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.998268>

- Alpdoğan, Y. & Sazak Duman, E. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlarının günlük yaşam etkinlikleri üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 369-388. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1245203>
- Al-Khalaf, A., Dempsey, I., & Dally, K. (2014). The effect of an education program for mothers of children with autism spectrum disorder in Jordan. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(2), 175–187. DOI 10.1007/s10447-013-9199-3
- American Psyciatric Association (APA) (1980) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 3. Baskı (DSM-III), Washington DC, American Psychiatric Association. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3787052/>
- American Psychiatric Association (APA) (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4th edn (DSM-IV). Washington, DC: APA. <https://psycnet.apa.org/record/1994-97698-000>
- Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) (2013). *Ruhsal bozuklukların tanınal ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5). Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı*. Çeviri editörü: Köroğlu E. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Angelis, L. O., Orsati, F. T., ve Teixeira, M. C. T. V. (2024). LEGO®-based therapy in school settings for social behavior stimulation in children with autism spectrum disorder: Comparing peer-mediated and expert intervention. *Brain Sciences*, 14(11), 1-10. <https://doi.org/10.3390/brainsci14111114>
- Argumedes, M., Lanovaz, M. J., & Larivée, S. (2018). Brief Report: Impact of Challenging Behavior on Parenting Stress in Mothers and Fathers of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(7), 2585–2589. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3513-1>.
- Arnold E. L., Vitiello, B., McDougale, C., Scahill, L., Shah, B., Gonzalez, N, M., et al. (2003). Parent defined target symptoms respond to risperidone in RUPP autism study: Customer approach to clinical trials. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 42:1443-50. <https://doi.org/10.1097/00004583-200312000-00011>
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2022 Sayı 51: Özel sayı 1, Denizli, ss. Ö395-Ö407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Arslan, G. & Balkıs, M. (2014). Ergenlikte görülen problem davranışlar ve aile sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 11-23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/195325>
- Arslan, S., Yazgan, Y., & Güler, A. S. (2014). “Research units on pediatric psychopharmacology and psychosocial interventions RUPP autism network” tarafından otizmi olan çocukların ailelerine yönelik olarak geliştirilen aile eğitimi programı. *Güncel Pediatri*, 12(2), 95-102. <https://doi.org/10.4274/jcp.32042>
- Ataman, A. (Ed.). (2014). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Vize Yayıncılık, s. 30-35.

- Atbaşı, Z. (2021). Okul çağında olumlu davranışsal destek modeli ve ikincil düzey müdahalelere bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 233-252. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.532583>
- Atbaşı, Z., Karaca, M., & Karasu, N. (2019). Sosyal geçerliğin Türkiye’de özel eğitim tez çalışmalarına yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (4) , 1589-1601. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-522914>
- Autism Spectrum Disorders in the European Union [ASDEU]. (2018). ASDEU. Autism Spectrum Disorders in the European Union. European Commission, 13. <https://www.autismeurope.org/programme-asdeu-autism-spectrum-disorders-in-the-european-union-2015-2017/>
- Aydın, O., & Cavkaytar, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuğa temel matematik becerilerinin öğretiminde baba eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1- 23. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.523342>
- Aydoğmuş, M., & Kurnaz, A. (2017). Ortaokul İngilizce dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14–2
- Balboni, G., Bacherini, A., Rebecchini, G., Cagiano, R., Mancini, A., Tancredi, R., Igliozi, R., ve Muratori, F. (2021). Individual and environmental factors affecting adaptive behavior of toddlers with autism spectrum disorder: Role of parents' socio-cultural level. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(10), 3469–3482. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04803-x>
- Barlow, J. (2000). Treatment and prevention of emotional and behavioural problems in children: What have we learnt? *Journal of Mental Health*, 9(3), 255–269. DOI: [10.1111/j.1365-2214.2005.00447.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00447.x)
- Bayraklı, H., & Sucuoğlu, B. (2017). *Okul öncesinde kaynaştırma: Aile eğitimi*. Pegem Yayıncılık, 1-253.
- Bearss, K., Johnson, C., & Handen, B. A. (2012). Pilot study of parent training in young children with autism spectrum disorders and disruptive behavior. *J Autism Dev Disord*. 3:1-7. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1624-7>
- Bearss, K., Johnson, C., Smith, T., Lecavalier, L., Swiezy, N., Aman, M., ... & Scahill, L. (2015). Effect of parent training vs parent education on behavioral problems in children with autism spectrum disorder: A randomized clinical trial. *Jama*, 313(15), 1524-1533. <https://doi.org/10.1001/jama.2015.3150>
- Breider, S., de Bildt, A., Greaves-Lord, K., Dietrich, A., Hoekstra, P. J., & van den Hoofdakker, B. J. (2024). Parent training for disruptive behaviors in referred children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-18. DOI: [10.1007/s10803-024-06567-0](https://doi.org/10.1007/s10803-024-06567-0)
- Ben-Sasson, A., Cermak, S. A., Orsmond, G. I., Tager-Flusberg, H., Carter, A. S., Kadlec, M. B., & Dunn, W. (2007). Extreme sensory modulation behaviors in toddlers with autism spectrum disorders. *The American journal of occupational therapy: official*

publication of the American Occupational Therapy Association, 61(5), 584–592.
<https://doi.org/10.5014/ajot.61.5.584>

- Berger, H. E. (2008). *Parents as partners in education: Families and school working together*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bilmez, H. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine sunulan koçluk uygulamalarının ebeveynlerin öğretim becerileri ve çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkileri* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Birkan, B., (2002). Erken özel eğitim hizmetleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2) 99-109.
https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000062
- Birkin, C., Anderson, A., Seymour, F., & Moore, D. W. (2008). A parent-focused early intervention programme for autism: Who gets access? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 33, 108–116. <https://doi.org/10.1080/13668250802036746>
- Blake, J., Hoyme, E., & Kearney, A. (2017). Parent needs and early intervention supports for young children with autism spectrum disorder. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 555–563. DOI: 10.1007/s10643-016-0831-0
- Bloom, B. (1988). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev: Özçelik, D. A.). Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Boutain, A. R., Sheldon, J. B., & Sherman, J. A. (2020). Evaluation of a telehealth parent training program in teaching self-care skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(3), 1259–1275. <https://doi.org/10.1002/jaba.743>
- Bristol, M. M., Cohen, D. J., Costello, E. J., Denckla, M., Eckberg, T. J., Kallen, R., ... & Minshew, N. (1996). State of the science in autism: Report to the National Institutes of Health. *Journal of autism and developmental disorders*, 26(2), 121-154.
<https://doi.org/10.1007/BF02172002>
- Brookman-Frazee, L., Stahmer, A., Baker-Ericzén, 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. <https://doi.org/10.1007/s10567-006-0010-4>
- Brumback, R.A., Harper, C.R. & Weinberg, W.A. (1996) ‘Non-verbal learning disabilities, asperger’s syndrome, pervasive developmental disorder: Should we care?’, *Journal of Child Neurology* 11 (6): 427–9. <https://doi.org/10.1177/088307389601100601>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı, s. 106-124). Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. (1999). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=MSUy7eTJCjDPe4N1gLsHQg&no=MSUy7eTJCjDPe4N1gLsHQg>

- Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adıgüzel, O. C., Uysal, H., & Garan, Ö. (2012). Investigating education and support needs of families who have children with intellectual disabilities. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(4), 79-99.
- Cavkaytar, A. (2017). *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim*. Pegem Yayıncılık, 3-29.
- Cevher, Z., & Kurnaz, E. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda duyuşal işleme bozuklukları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(3), 710-723. <https://doi.org/10.30703/cije.1437401>
- Ceymi Doenyas, Barış Ekici, Öykü Su Unay, İsmail Gönen & Burak Tatlı (2021): Autism in Turkey: demographics, behavior problems, and accompanying medical conditions in a sample of Turkish youth with autism spectrum disorder, *International Journal of Developmental Disabilities*, DOI: 10.1080/20473869.2021.1937001
- Chakrabarti, S., & Fombonne, E. (2005). Pervasive developmental disorders in preschool children: confirmation of high prevalence. *American Journal of Psychiatry*, 162(6), 1133-1141. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.6.1133>
- Chericoni, N., Colombino, I., Conti, E., Guainai, G., Riva, B., Qu, L., ... & Colombi, C. (2025). Feasibility of an Evidence-Based Parent-Mediated Intervention for Autism Spectrum Disorder in a Community Healthcare Service in Italy. *Children*, 12(12), 1651. <https://doi.org/10.3390/children12121651>.
- Cherry, K. (2016). *Operant conditioning and behavior modification*. Psychology Press.
- Chiarotti, F., & Venerosi, A. (2020). Epidemiology of Autism Spectrum Disorders: A Review of Worldwide Prevalence Estimates Since 2014. *Brain Sciences*, 10(5), 274. <https://doi.org/10.3390/brainsci10050274>
- Christensen, D. L., Baio, J., Braun, K. V. N., Bilder, D., Charles, J. & Constantino, J. N., et al. (2016). Prevalence And Characteristics Of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. *Autism And Developmental Disabilities Monitoring Network*, 11 Sites, United States, 2012. MMWR Surveillance Summaries, 65(3):1–23 <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/ss6503a1.htm?scid=ss6503a1w>
- Christensen, D. ve Zubler, J. (2021). From the CDC: Understanding Autism Spectrum Disorder: An evidence-based review of ASD risk factors, evaluation, and diagnosis. *Am J Nurs-Author Manuscript*. 120(10), 30–37. <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000718628.09065.1b>.
- Cihan Akgül, H. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerin stereotip davranışlarına ilişkin öğretmen deneyimleri* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Claes, L., & Vandereycken, W. (2007). Self-injurious behavior: differential diagnosis and functional differentiation. *Comprehensive psychiatry*, 48(2), 137–144. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2006.10.009>
- Clark, R. (2018). *Learning principles and behavioral applications*. Sage Publications.

- Comer, J. S., Furr, J. M., Miguel, E. M., Cooper Vince, C. E., Carpenter, A. L., Elkins, R. M., Kerns, C. E., Cornacchio, D., Chou, T., Coxe, S., DeSerisy, M., Sanchez, A. L., Golik, A., Martin, J., Myers, K. M., & Chase, R. (2017). Remotely delivering real time parent training to the home: An initial randomized trial of Internet delivered Parent–Child Interaction Therapy (I PCIT). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 85(9), 909–917. <https://doi.org/10.1037/ccp0000230>
- Connolly, M., & Gersch, I. (2013). A support group for parents of children on a waiting list for an assessment for autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice-Theory, Research and Practice in Educational Psychology*, 29, 293– 308. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.841128>
- Coolican, J., Smith, I. M., & Bryson, S. E. (2010). Brief parent training in pivotal response treatment for preschoolers with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1321-1330. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02326.x>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/bf02310555>
- Cutress, A. L., & Muncer, S. J. (2014). Parents views of the National Autistic Society’s early bird plus programme. *Autism*, 18, 651–657. <https://doi.org/10.1177/1362361313495718>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., Clark, L. P. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*, (Çev: A. Delice). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çopuroğlu, Y. C., & Mengi, A. (2014). Toplumsal dışlanma ve otizm. *Electronic Turkish Studies*, 9(5). https://www.academia.edu/20435929/A_MENGİ1makalepdf
- Da Fonte, M. A., & Boesch, M. C. (2019). *Communication interventions and supports for individuals with developmental disabilities*. Routledge.
- Davis, N. O., & Day, A. S. (2010). Parenting stress in parents of children with autism: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(3), 1–13. <https://doi.org/10.61919/jhrr.v3i2.214>
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., et al. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*. 125:17-23. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>
- Dawson-Squibb, J. J., Davids, E. L., & Jordaen, J. (2019). Parent training interventions for caregivers of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(2), 159–187.

- Vargas, J. R., de Oliveira, C. P., & Cesa, M. L. (2024). Training for parents of children with autism: a systematic review. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3931572/v1>
- De Lima, T. A., Zuanetti, P. A., Nunes, M. E. N., & Hamad, A. P. A. (2023). Differential diagnosis between autism spectrum disorder and other developmental disorders with emphasis on the preschool period. *World Journal of Pediatrics*, 19(8), 715-72. <https://doi.org/10.1007/s12519-022-00629-y>
- Degangi, G. A., Porges, S. W., Sickel, R. Z., & Greenspan, S. I. (2000). *The dysregulated child: Assessment and treatment of regulatory disorders*. Aronson.
- Demircan, H. Ö. (2018). Okul öncesi eğitimde eistemi genişletmek: Aile-ebeveyn bağlılığı, iş birliği, katılımı ve eğitimi. *Elementary Education Online*, 17(4). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.507008>
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara. Pegem A Yayınları.
- Deniz, E., Francis, G., Torgerson, C., ve Toseeb, U. (2024). Parent-mediated play-based interventions to improve social communication and language skills of preschool autistic children: a systematic review and meta-analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11(1), 85-102. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00463-0>
- Deb, S. S., Retzer, A., Roy, M., Acharya, R., Limbu, B., & Roy, A. (2020). The effectiveness of parent training for children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analyses. *BMC psychiatry*, 20(1), 583. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02973-7>
- DeRusso, A. L., Fan, D., Gupta, J., Shelly, F., Yin, H. H., & Shadmehr, R. (2010). *Neural correlates of fixed interval timing in the basal ganglia*. *Journal of Neurophysiology*, 104(1), 322–340. <https://doi.org/10.1073/pnas.0909881106>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage.
- Ding, X., ve Ding, W. (2024). Children's social behaviors: Developmental mechanisms and implications [Editorial]. *Behavioral Sciences*, 14(3), 230. <https://doi.org/10.3390/bs14030230>
- Dirik, T. (2023). *Özel gereksinimli öğrencilerin ev ortamında sergiledikleri problem davranışlar ve ebeveynlerin kullandıkları önleyici stratejilerin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Dokur, Z. (2014). *Otizmli çocukların yüz ifadelerinden duyguları tanıma becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://avesis.marmara.edu.tr/yonetilen-tez/ff71ce2e-2645-4b7e-8cd0-a8b5ccdf7117/otizmli-cocuklarin-yuz-ifadelerinden-duygulari-tanima-becerilerinin-incelenmesi>

- Drew, A., Baird, G., Baron-Cohen, S., Cox, A., Slonims, V., Wheelwright, S., et al. (2002). A pilot randomised control trial of a parent training intervention for pre-school children with autism: Preliminary findings and methodological challenges. *Eur. Child Adolesc. Psychiatry*, 11:266-72. <https://doi.org/10.1007/s00787-002-0299-6>
- Dunlap, K. (2019). *Family empowerment: One outcome of parental participation in cooperative preschool education*. Routledge.
- Duyan, V., (2007). Gruplarla sosyal hizmet: Grup çalışmasının engelli çocuğa sahip annelerin benlik saygısı ve yalnızlık düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yayınları*, Ankara.
- Edelson S. M. (2022). Understanding Challenging Behaviors in Autism Spectrum Disorder: A Multi-Component, Interdisciplinary Model. *Journal of personalized medicine*, 12(7), 1127. <https://doi.org/10.3390/jpm12071127>
- Emerson, E. (2001). Challenging behaviour: Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities. Cambridge University Press.
- Erden, E., ve Schertz, H. H. (2023). Otizmlı küçük çocuklar ve ebeveynlerinde katılım: Çoklu olgu çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 48(214), 41–71. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11379>
- Erşan, Ö. (2019). 4-6 yaş otizmlı çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının çocukların sosyal beceri ve problem davranış üzerine etkisi [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://avesis.marmara.edu.tr/yonetilen-tez/09a5f299-645f-48e6-9a8b-44ecb3af5c17/4-6-yas-otizmlı-cocugu-olan-ebeveynlerin-tutumlarinin-cocukların-sosyal-beceri-ve-problem-davranis-uzerine-etkisi>
- Farmer, J., & Reupert, A. (2013). Understanding Autism and understanding my child with Autism: An evaluation of a group parent education program in rural Australia. *Australian Journal of Rural Health*, 21(1), 20–27. <https://doi.org/10.1111/ajr.12004>
- Fein, D. (Ed.). (2011). *The neuropsychology of autism*. Oxford University Press.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (6th ed.). Sage Publications.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Fisher, W. W., Luczynski, K. C., Blowers, A. P., Vosters, M. E., Pisman, M. D., Craig, A. R., ... Piazza, C. C. (2020). A randomized clinical trial of a virtual-training program for teaching applied-behavior-analysis skills to parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(4), 1856–1875. <https://doi.org/10.1002/jaba.778>
- Flora, S. R. (2004). *The power of reinforcement*. State University of New York Press.
- Fombonne, E. (1999) 'The epidemiology of autism: A review'. *Psychological Medicine* 29: 769–86. <https://doi.org/10.1017/S0033291799008508>
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update. *Journal of autism and developmental disorders*, 33(4), 365-382. <https://doi.org/10.1023/A:1025054610557>

- Fombonne, E. (2006) Past and future perspectives on autism epidemiology. In understanding autism from basic neuroscience to treatment (Moldin, S.O. and Rubenstein, J.L.R., eds), pp. 25–48, Taylor and Francis. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1201/9781420004205.ch2>
- Fombonne, E., MacFarlane, H., & Salem, A. C. (2021). Epidemiological surveys of ASD: advances and remaining challenges. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4271-4290. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05005-9>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Gaad, E., & Thabet, R. (2016). Behaviour support training for parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Education and Learning*, 5, 133–153. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n1p133>
- Gadow, K. D., DeVincent C. J, Pomeroy, J. & Azizian, A. (2004). Psychiatric symptoms in preschool children with PDD and clinic and comparison samples. *J Autism Dev Disord*. 34:379-93. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000037415.21458.93>
- Gau, S. S., Chou, M., & Chiang, H. (2012). Parental adjustment, marital relationship, and family function in families of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 6:263-70. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.05.007>
- Gau, S. S.-F., Chou, M.-C., Lee, J.-C., Wong, C.-C., Chou, W.-J., Chen, M.-F., Soong, W.-T., & Wu, Y.-Y. (2010). Behavioral problems and parenting style among Taiwanese children with autism and their siblings. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 64(1), 70–78. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2009.02034.x>
- García-Martínez, A., SETIEN RAMOS, I. M. A. N. O. L., Alonzo Castillo, M. T., Lugo-Marín, J., Martínez-Ramírez, M., Ramos-Quiroga, J. A., & Gisbert, L. (2025). Telehealth group parent training for children with autism spectrum disorder and behavioral difficulties: feasibility, acceptability and preliminary efficacy. *The European Journal of Psychiatry*, 39(4), <https://doi.org/10.1016/j.ejpsy.2025.100319>
- Genç-Tosun, D. (2016). *Otizmli bireylere çok basamaklı talep etme becerisinin öğretiminde dokunmatik ekranlı konuşma üreten cihaz kullanımının etkililiği* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=H_DtgUs92rGTYL_FB83ZMA&no=GL2Gg59VKXo8uVrWLSpgdQ
- Genç-Tosun, D. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde ekolali. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 575-592. <https://doi.org/10.33400/kuje.904316>
- Girli, A. (2004). *Otistik çocuklarda davranış yönetimi ve aile eğitimi*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Gao, X., & Drani, S. (2024). Parent-implemented interventions in Chinese families of children with autism spectrum disorder. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-8. DOI: 10.1057/s41599-024-02710-5

- Gongola, L., & Daddario, R. (2010). *A practitioner's guide to reinforcement schedules*. Intervention in School and Clinic, 45(2), 131-140. https://doi.org/10.1177/004005991004200602?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
- Gökçe, S. (2017). *Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerin katıldıkları aile eğitimi programı sonrasındaki yaşam döngüsüne ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=UHE6NEY-SoT5-DZ8BC_9mg&no=rP-DRQmL5QzVjDSkARhygQ
- Gönen, A. G., Yıkımlı, A. & Halil, İ. D. (2020) Otizm spektrum bozukluğu ile otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireylerin ebeveynlerinin depresyon düzeyleri arasındaki ilişkisi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 232-243. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2020.6.3.03>
- Gökdağ, H., & Sarı, H. (2021). Dil ve iletişim yetersizliğine sahip çocukların dil edinim süreçleri. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 105-115 <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2021.7.2.04>
- Gökler, E., & Ceyhan, A. T. (2024). Otizm spektrum bozukluğu tanılı bireyler ve ebeveynlerinin COVID-19 sürecinde yaşadıkları güçlükler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 2022-2041. <https://doi.org/10.24315/tred.1470683>
- Gönen, A., Yıkımlı, A., & Diken, İ. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ile otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireylerin ebeveynlerinin depresyon düzeyleri arasındaki ilişkisi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 232-243. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2020.6.3.03>
- Grahame, V., Brett, D., Dixon, L., McConachie, H., Lowry, J., Rodgers, J., & Couteur, A. (2015). Managing repetitive behaviours in young children with autism spectrum disorder (ASD): A pilot randomised controlled trial of a new parent group intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3168- 3182. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2474-x>
- Grandin, T. (1995). How people with autism think. In *Learning And Cognition In Autism* (pp. 137-156). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2_8
- Gülboy, E., & Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Otizmi olan çocukların geçişler sırasında sergileyebilecekleri problem davranışları önlemek üzere kullanılan geçiş stratejileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(25), 53-97. <https://doi.org/10.14520/ADYUSBD.47923>
- Güleç-Aslan, Y., Kircaali-Iftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 1-25. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000130
- Gültekin, E. (1999). *Uygun olmayan davranışların azaltılmasında ebeveynler tarafından uygulanan uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkisi (otistik çocuklar ve ebeveynleriyle eve dayalı aile eğitimi)* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=KSc9g9dZGE5GWoHLoDYQ1A&no=KSc9g9dZGE5GWoHLoDYQ1A>

- Gulsrud, A. C., Shih, W., Paparella, T., & Kasari, C. (2024). Comparative efficacy of an early intervention "parent and me" program for infants showing signs of autism: The Baby JASPER model. *Infant behavior & development*, 76, 101952. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2024.101952>
- Hadwin, J.A. & Perner, J. (1991) Pleased and surprised: Children's cognitive theory of emotion, *British Journal of Developmental Psychology* 9: 215–34 https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00872.x?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
- Hanley, G. P., Jin, C. S., Vanselow, N. R., & Hanratty, L. A. (2014). Producing meaningful improvements in problem behavior of children with autism via synthesized analyses and treatments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(1), 16–36. <https://doi.org/10.1002/jaba.106>
- Hao, Y., Du, Y., Zhang, S., & et al. (2023). Effectiveness of telehealth social communication intervention on language skills among children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00411-4>
- Harris, P. L. (1989) *Children and emotion*. Oxford: Blackwell.
- Harris, P. L., Johnson, C.N., Hutton, D., Andrews, G. & Cooke, T. (2008) Young children's theory of mind and emotion, *Cognition and Emotion* 3: 379–400. <https://doi.org/10.1080/02699938908412713>
- Hartley, S. L., Sikora, D. M., & McCoy, R. (2008). Prevalence and risk factors of maladaptive behaviour in young children with autistic disorder. *Journal of intellectual disability research*, 52(10), 819-829. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01065.x>
- Harvey, P. D., Deckler, E., Jones, M. T., Jarskog, L. F., Penn, D. L., & Pinkham, A. E. (2019). Autism symptoms, depression, and active social avoidance in schizophrenia: Association with self-reports and informant assessments of everyday functioning. *Journal of psychiatric research*, 115, 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2019.05.010>
- Hastings, R. P., Robertson, J., & Yasamy, M. T. (2012). Interventions for children with pervasive developmental disorders in low and middle income countries. *J Appl Res Intellect Disabil*. 25:119-34. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00680.x>
- Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 629-642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>
- Higgins, D. J., Bailey, S. R., & Pearce, J. C. (2005). Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder. *Autism*, 9(2), 125-137. <https://doi.org/10.1177/1362361305051403>

- Hill, A. P., Zuckerman, K. E., & Fombonne, E. (2015). Aggressive behavior problems in children with autism spectrum disorders: Prevalence and correlates in a large clinical sample. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 17, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.05.004>
- Ho, J., Stephenson, J., & Carter, M. (2015). *Anger-related behaviour and reinforcement schedules*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(2), 1–15.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ilg, J., Jebrane, A., Paquet, A., Rousseau, M., Dutray, B., Wolgensinger, L., & Clement, C. (2018). Evaluation of a French parent-training program in young children with autism spectrum disorder. *Psychologie Francaise*, 63, 181–199. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.12.004>
- İnci, R. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli sanat etkinliği programının tekrarlayan davranışlara, sosyal becerilere ve ebeveynlerin duygularına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://www.proquest.com/openview/02b551e166ef8942370d8642a6cdb18d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Ingersoll, B., Straiton, D., & Caquias, N. R. (2020). The Role of Professional Training Experiences and Manualized Programs in ABA Providers' Use of Parent Training With Children With Autism. *Behavior therapy*, 51(4), 588–600. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2019.09.004>
- İrem, Y. (2024). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların problem davranışları ve problem davranışların etkilerine ilişkin ebeveyn görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Johnson, C. R., Handen, B. L., & Butter, E. et al. (2007). Development of a parent training program for children with pervasive developmental disorders. *Behav. Intervent.* 22:201-21. <https://doi.org/10.1002/bin.237>
- Jones, C. R., Simonoff, E., Baird, G., Pickles, A., Marsden, A. J., Tregay, J., ... & Charman, T. (2018). The association between theory of mind, executive function, and the symptoms of autism spectrum disorder. *Autism Research*, 11(1), 95-109. <https://doi.org/10.1002/aur.1873>
- Kabashima, Y., Tadaka, E., & Arimoto, A. (2020). Development of the parental self-efficacy scale for preventing challenging behaviors in children with autism spectrum disorder. *PLoS one*, 15(9), e0238652. <https://doi.org/10.1371/journal>
- Kahng, S., Ingvarsson, E. T., Quigg, A. M., Seckinger, K. E., & Teichman, H. M. (2011). *Defining and measuring behavior*. In W. W. Fisher, C. C. Piazza, & H. S. Roane (Eds), *Handbook of Applied Behavior Analysis* (pp. 113-131). NY: The Guilford Press.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>

- Kamenski, T., Stankova, M. ve Palejev, D. (2025). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların işlev seviyelerini artırmak için ebeveyn aracılı bir müdahale. *İkna edici Eğitim*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2497145>.
- Kane, G. A., Wood, V. A., & Barlow, J. (2007). Parenting programmes: a systematic review and synthesis of qualitative research. *Child Care Health Dev.* 33:784-93. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00750.x>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250. <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/kanner/kanner.1943.pdf>
- Karaaslan, Ö., & Karaaslan, D. (2016). Otizmli çocukların tıbbi tanılama sürecinde yer alan uzman doktorların tanılamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 271-293. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/321253>
- Karaca, M. A. (2021). *Ebeveyn eğitim programının erken çocukluk dönemindeki otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel yeterliklerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karaca, M. A., & Sarı, H. (2024). Erken Çocukluk Döneminde Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuğu Olan Ebeveynlerin Eğitsel İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(2), 258-273. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024382607>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (27. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kars, G. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ailelerine yönelik eğitim programlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi].
- Karpuzluk, A., & Akalın, A. (2024). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğa sahip annelerin ebeveynlik stresi ve çocuk sahibi olma motivasyonları: Analitik-kesitsel bir çalışma. *Anatolian Journal of Health Research*, 5(2), 140-148. <https://doi.org/10.61534/anatoljhr.1439898>
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., & Wong, C. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *J Autism Dev Disord.* 40:1045-56. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0955-5>
- Kaya, İ., & Mutlu Bayraktar, D. (2021). Türkiye’de yapılan dijital ebeveynlik araştırmalarına yönelik bir içerik analizi çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 1046-1082. <https://doi.org/10.17679/inuefd.928805>
- Kaya, M. O., & Yöndem, Z. D. (2020). Otizmli çocuğu olan annelerde psikoeğitim grup programının algılanan stres düzeyine etkisi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 20-33. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1087437>
- Kaymak, A. (2024). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların babalarına sunulan ETEÇOM programı çevrimiçi grup müdahalesinin etkililiği*. [Doktora tezi, Osmangazi

Üniversitesi]. <https://avesis.anadolu.edu.tr/yonetilen-tez/288a284c-7160-4f5c-ae0e-91a60abec50f/otizm-spektrum-bozuklugu-olan-cocuklarin-babalarina-sunulan-etecom-programi-cevrimici-grup-mudahalesinin-etkililigi>

Keenan M., Dillenburger K., Doherty A., Byrne J. & Gallagher S. (2010) *Meeting the needs of families living with children diagnosed with autism spectrum disorder. (Final Report. pp.184).* University of Ulster, Coleraine, NI. <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/10058761.pdf>

Kılıç, Y. (2025). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve ebeveynlerine uygulanan müzikli oyun müdahale programının ebeveyn-çocuk etkileşimine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/84251d16-def8-4fc3-a180-f4fcb2837a22/otizm-spektrum-bozuklugu-olan-cocuklar-ve-ebeveynlerine-uygulanan-muzikli-oyun-mudahale-programinin-ebeveyn-cocuk-etkilesimine-etkisi>

Kılınç, Ç., Bağlama, B., & Akçamete, G. (2019). Otizm spektrum bozukluğunun erken çocukluk dönemi'nde tanılanma ve değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarının incelenmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(3), 200-205. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.19.1.26>

Kılınç, A., Bayrakçı, M., & Cansız, M. (2019). Program geliştirme modelleri ve Türkiye'de uygulanabilirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 23–40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/44145>

Kısaoğlu, V. (2025). *GPT modeline dayalı ebeveyn eğitiminin otizmlili çocuklarda davranış değiştirmeye etkisi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

Kırcaali-İftar, G. (2012). *Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*, Vize yayıncılık 17-44

Kırcaali-İftar G., & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kızılkaya, A. E. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlere yönelik geliştirilen pekiştireç eğitim programının olumlu davranışların artırılmasına etkisi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Killeen, P. R., Hall, S. S., Reilly, M. P., & Kettle, L. C. (2009). *Molecular analyses of fixed-interval responding*. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 92(2), 225–251. <https://doi.org/10.1901/jeab.2009.92-225>

Killeen, P. R., Posadas-Sanchez, D., Johansen, E. B., & Thrailkill, E. A. (2009). *Progressive ratio schedules of reinforcement*. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 35(1), 35–50. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0012497>

Killeen, P. R., Hanson, S. J., & Osborne, S. R. (2009). *Arousal: Its genesis, modulation, and importance in behavior*. *Advances in Psychology*, 168, 97–119. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.85.6.571>

Kızır, M., & Yıkılmış, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının gözden geçirilmesi. *Bartın*

- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press.
- Koegel, R. L., Singy, G., & Koegel, L. K. (2012). *Improving social motivation in children with autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1236–1248.
- Koçak, F. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya dönük olarak hazırlanan eğitim programının etkililiği*. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kocak, F., & Sari, H. (2021). Determining the teacher education needs for the treatment of the problem behaviors of students with autism spectrum disorder. *Asian Journal of Education and Training*, 7(2), 146-162. DOI: 10.20448/journal.522.2021.72.146.162
- Koçak, E. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eklektik eğitim modeli için oluşturulan öğretmen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Koegel, R. L., Bimbela, A., & Schreibman, L. (1996). Collateral effects of parent training on family interactions. *J Autism Dev Disord*, 26:347-59. <https://doi.org/10.1007/BF02172479>
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Houghton Mifflin.
- Korkmaz, B. (2003). *Farklı gelişen çocuklar*, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Korkmaz, B. (2016). Otizm spektrum bozukluğu: Klinik özellikler, tanı ve tedavi. *Türkiye Klinikleri Pediatri Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-10.
- Korkmaz, G. (2021). *Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretim sürecinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Köse, Z. (2025). *Ebeveyn aracılı lego oyun müdahalesinin otizmli çocukların sosyal etkileşim düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Köse, S., Özbaran, B., Yazgan, Y., Baytunca, M. B., Bildik, T., Erermiş, S., & Aydın, C. (2017). 6-18 yaş aralığındaki çocuklarda Otizm Spektrum Tarama Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 1-9. doi: 10.5080/u14903
- Kravetz, S., Gardner, J., & Fish, M. (1990). Behavioural treatment of autistic children: A review of research. *International Journal of Behavioral Development*, 13(4), 381–403. https://www.academia.edu/59947905/Behavioral_treatment_of_autistic_persons_A_review_of_research_from_1980_to_the_present

- Küçükgöz, M. (2020). *Rehberlik ve araştırma merkezinde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bir durum çalışması*. [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Küçükgöz, M. (2021). The effect of paternalist leadership style of principals on the professional burnout of special education teachers. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), 1-16. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16089>
- Küçükgöz, M. (2022). The effect of technology use on special education teachers' professional burnout level. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 17(6). DOI: 10.7827/TurkishStudies.63046
- Küçükgöz, M. (2024). Kapsayıcı eğitim; sığınmacı özel gereksinimli öğrencilere yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 6(1), 49-65. <https://doi.org/10.69485/tseji.1418508>
- Küçükgöz, M. (2025). Özel gereksinimli çocukların sağlığında öz bakım. E. Ağyar & F. Topar (Eds.), *Çocuk sağlığını anlamak: Eğitim, beslenme, hastalıklar ve sosyal riskler içinde* (s. 109-120). Vize Akademik.
- Kucukgoz, M., & Ozaydin, L. (2023). A case study on the educational evaluation and diagnosis process of children with autism spectrum disorder. *Pedagogical Research*, 8(1). <https://doi.org/10.29333/pr/12606>
- Lawson, W. (2000). *Life behind glass: A personal account of autism spectrum disorder*. London: Jessica Kingsley.
- Lee, J., Lim, J., Kang, S., Kim, S., Jung, S. Y., Kim, S., Hong, S. B., & Park, Y. R. (2024). Mobile App-Assisted Parent Training Intervention for Behavioral Problems in Children With Autism Spectrum Disorder: Pilot Randomized Controlled Trial. *JMIR human factors*, 11, e52295. <https://doi.org/10.2196/52295>
- Lecavalier, L. (2006). Behavioral and emotional problems in young people with pervasive developmental disorders: relative prevalence, effects of subject characteristics, and empirical classification. *J Autism Dev Disord*. 36:1101-14. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0147-5>
- Lecavalier, L., Leone, S., & Wiltz, J. (2006). The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of intellectual disability research*, 50(3), 172-183. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00732.x>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2011). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Lindly, O. J., Running Bear, C. L., Henderson, D. E., Lopez, K., Nozadi, S. S., Vining, C., Bia, S., Hill, E., & Leaf, A. (2023). Adaptation of the Parents Taking Action program for Diné (Navajo) parents of children with autism. *Frontiers in Education*, 8, Article 1197197. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1197197>

- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 395(10242), 508–520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)32534-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)32534-2)
- Lundh, L.-G. & J.-E. (2000). Broman, Insomnia as an interaction between sleepinterfering and sleep-interpreting processes. *Journal of psychosomatic research*, 49(5), 299-310. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(00\)00150-1](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(00)00150-1)
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A., ... & Cogswell, M. E. (2021). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. *MMWR Surveillance Summaries*, 70 (11), 1. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>
- Maenner, M. J. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR. Surveillance Summaries*, 72. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- Magnusson, P. & Saemundsen, E. (2001) Prevalence of autism in Iceland, *Journal of Autism and Developmental Disorders* 31: 153–63. <https://doi.org/10.1023/A:1010795014548>
- Maskey, M., Warnell, F., Parr, J. R., Le Couteur, A., & McConachie, H. (2013). Emotional and behavioural problems in children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 851-859. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1622-9>
- Matin, M. V. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip aileler için geliştirilen aile eğitim programının çocukların eğitiminde aile katılımının etkisi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Maskey, M., Warnell, F., Parr, J. R., Le Couteur, A., & McConachie, H. (2013). Emotional and behavioural problems in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 851–859. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1622-9>
- Matson, J. L., Mahan, S., & Gonzalez, M. (2009). Parent training: A review of methods for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 868–875. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.02.003>
- Matson, J. L., & Rivet, T. T. (2008). Characteristics of challenging behaviours in adults with autistic disorder, PDD-NOS, and intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 33(4), 323–329. <https://doi.org/10.1080/13668250802492601>
- Matson, J. L., Wilkins, J., & Macken, J. (2009). The relationship of challenging behaviors to severity and symptoms of autism spectrum disorders. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 2(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/19315860802611415>

- Mazurek, M. O., Kanne, S. M., & Wodka, E. L. (2013). Physical aggression in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.11.004>
- McConachie, H., & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *J Eval Clin Pract*, 13:120-9. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x>
- McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, S. E., & Abbeduto, L. (2013). Distance video-conferencing in early intervention: Pilot study of a naturalistic parent-implemented language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(3), 172–185. <https://doi.org/10.1177/0271121413476348>
- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2021). Otizmli bireylerin görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirme kullanmanın etkililiği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 659-677 <https://doi.org/10.31592/aeusbed.908712>
- Murphy, A., Trembath, D., Arciuli, J., & Roberts, J. M. (2011). Supporting parents of children with autism spectrum disorders to become informed consumers of evidence on speech pathology practice. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 5(2), 116-129. <https://doi.org/10.1080/17489539.2011.631396>
- Neece, C. L., & Baker, B. L. (2008). Predicting maternal parenting stress in middle childhood: The roles of child intellectual status, behavior problems, and social skills. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1–14. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01071.x>
- NICE/SCIE. (2013). *Autism: The management and support of children and young people on the autism spectrum*. National Institute for Health and Care Excellence. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4316840/>
- Nietzel, M. T. (2010). *Behavioral interventions for children with autism*. Springer Publishing.
- Niinomi, K., Asano, M., Kadoma, A., Yoshida, K., Ohashi, Y., Furuzawa, A., ... & Mori, A. (2016). Developing the “Skippu-Mama” program for mothers of children with autism spectrum disorder. *Nursing & Health Sciences*, 18(3), 283- 291. <https://doi.org/10.1111/nhs.12264>
- Olçay Gül, S., & Olgunsoylu, B. (2017). Uygun olmayan davranışların azaltılmasında ayrımlı pekiştirme uygulamasının etkililiği. 6. Uluslararası Eğitim Konferansı, Zagreb, Hırvatistan. https://www.researchgate.net/profile/Oylum-Cavdar/publication/322370175_Prospective_Primary_Teachers'_Knowledge_Levels_about_Basic_Science_Concepts/links/5a56980ba6fdcc30f86d59fa/Prospective-Primary-Teachers-Knowledge-Levels-about-Basic-Science-Concepts.pdf?origin=scientificContributions
- Oliva, P. (1988). *Developping the curriculum*. London: Pearson Higher Education.
- Omak, S. (2022). Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin kullanımı. *Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 183-212 <https://doi.org/10.33711/yyuefd.998271>

- Ozonoff, S., Young, G. S., Carter, A., Messinger, D., Yirmiya, N., Zwaigenbaum, L., ... & Hutman, T. (2011). Recurrence risk for autism spectrum disorders: A baby siblings research consortium study. *Pediatrics*, 128 (3), 488-495. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-2825>
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim gelişimi ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 163-190 <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246293>
- Özbey, E. B. (2019). 36-78 aylık otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların OSB'den etkilenme, sosyal beceri ve problem davranış düzeyi ile annelerinin etkileşim davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=DFVKS82caSZX6X1Gvgt_5w&no=TVDToms8LRcdNIa-ViAVjg
- Özboke, C. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde egzersizin problem aşamalarında ve akademik toplanma üzerine etkisi [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özlu-Fazlıoğlu, Y. (2004). Duyusal entegrasyon programının otizmli çocukların duyuşal ve davranış problemleri üzerine etkisinin incelenmesi [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özyürek, M. (2018). Özel gereksinimli bireylerde davranış problemleri ve yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Park, M. N., Moulton, E. E., ve Laugeson, E. A. (2022). Parent-assisted social skills training for children with autism spectrum disorder: PEERS® for Preschoolers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 38(2), 80–89. <https://doi.org/10.1177/10883576221110158>
- Patra, S., Arun, P., & Chavan, B. S. (2015). Impact of psychoeducation intervention module on parents of children with autism spectrum disorders: A preliminary study. *Journal of neurosciences in rural practice*, 6(4), 529. <https://doi.org/10.4103/0976-3147.165422>
- Pektaş Karademir, E. (2021). Çocuklarında otizm spektrum bozukluğu olan ebeveynlere sunulan koçluk uygulamalarının anne-çocuk çiftleri üzerindeki etkileri [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Perry, A., & Condillac, R. (2003). Evidence-based practices for children and adolescents with autism spectrum disorders: Review of the literature and practice guide. *Children's Mental Health Ontario*. https://www.academia.edu/29688963/Evidence_Based_Practices_for_Children_and_Adolescents_with_Autism_Spectrum_Disorders_Review_of_the_Literature_and_Practice_Guide
- Pierson, L. M., & Ganz, J. B. (2019). Does use of the Picture Exchange Communication System (PECS) and Focused Playtime Intervention (FPI) improve the communication of children with autism spectrum disorder who are minimally verbal? *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 13(4), 200-203. <https://doi.org/10.1080/17489539.2019.1670443>

- Pisula, E., & Kossakowska, Z. (2010). Sense of coherence and coping with stress among mothers and fathers of children with autism. *J Autism Dev Disord.* 40:1485-94. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1001-3>
- Pierce, W. D., & Cheney, C. D. (2017). *Behavior analysis and learning* (6th ed.). Psychology Press.
- Plant, K. M., & Sanders, M. R. (2007). Predictors of care-giver stress in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00829.x>
- Posar, A. ve Visconti, P. (2023). Autism spectrum disorder in 2023: A challenge still open. *Turk Arch Pediatr.* 58(6):566-571. <https://doi.org/10.5152/TurkArchPediatr.2023.23194>
- Preece, D., Symeou, L., Stošić, J., Troshanska, J., Mavrou, K., Theodorou, E., & Frey Škrinjar, J. (2017). Accessing parental perspectives to inform the development of parent training in autism in south-eastern. Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 252-269. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1223399>
- Preece, D., & Trajkovski, V. (2017). Parent education in autism spectrum disorder—a review of the literature. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 118-128. <https://doi.org/10.31299/hrri.53.1.10>
- Provus, M. M. (1969). *The discrepancy evaluation model: An approach to local program improvement and development*. Pittsburgh Public Schools, Pa.
- Purbaningrum, E., Rofiah, K., Tisnawati, N. F., ve Dewi, K. W. (2023). Evidence-based for early intervention children with autism spectrum: A systematic literature review. *Forum Oświatowe*, 36(1[69]), 11–26. <https://doi.org/10.34862/fo.2023.1.1>
- Research Units on Pediatric Psychopharmacology Autism Network. (2002). *A randomized, controlled trial of risperidone in children with autism*. New England Journal of Medicine, 347(5), 314–321. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10674197/>
- Roane, H. S. (2008). *Fixed interval schedules*. In J. Luiselli & D. Reed (Eds.), *Behavioral sport psychology* (pp. 45–60). Springer.
- Roane, H. S. (2008). *Applied behavior analysis and the transition to adulthood*. In J. K. Luiselli (Ed.), *Effective practices for children with autism* (pp. 343–364). Oxford University Press.
- Sağ, R. (2017). İçerik tasarımı. (Ed: B. Oral ve T. Yazar) *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*, 300-329, İstanbul: Pegem Akademi.
- Samadi, S. A., McConkey, R., & Kelly, G. (2012). Enhancing parental well-being and coping through a family-centred short course for Iranian parents of children with an autism spectrum disorder. *Autism*, 17, 27–43. <https://doi.org/10.1177/1362361311435156>
- Saltık, K. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan altı yaşındaki çocukların problem davranışları ile anne baba tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Pegem Yayıncılık.
- Sarı, H. (Ed.). (2024). *Sustainable life in 21st century for disedvantaged groups*. Eğitim Yayınevi.
- Sarı, H. ve Alberto, PA (2018). *Uygulamalı davranış analizi: Eğitimciler için*. (S. 174-175,213) Nobel Yayıncılık.
- Sarı, H., Atbaşı, Z., & Çitil, M. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 668-684. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1487234>
- Sarı, H. & Gökdağ, H. (2019). *Özel gereksinimli bireylerde dil gelişimi*, Vize Akademi, Ankara.
- Sarı, H., & Gülsöz, T. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin özbakımla ilgili talep etme amaçlı davranışlarını yapabilmelerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 4(1), 147-162. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2233296>
- Sarı, H., & Kaynar, H. (2025). Inclusive Education. *The right approach to refugee students*, 69. https://epale.ec.europa.eu/system/files/2025-02/The%20Right%20Approach%20to%20Refugee%C2%A0Students_3.pdf
- Sarı, H. & Karaca, M. A. (2016) *Özel eğitim öğretmenlerinin uygulanan aile eğitim programları hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi*, ELMIS Özel Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı.
- Sarı, H. & Karaca, M.A., Kılıç, K. (2021). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan ebeveynlerin günlük yaşamda karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi*, FSM, Eğitim Araştırmaları Kongresi, Tam Metin.
- Sarı, H., Kızılkaya, A.E., & Karaca, M. A. (2018). *The difficulties of parents with children who receive home education services and their suggestions*. Ulusal Ajans
- Sarı, H., & Pürsün, T. (2018), *Özel eğitimde etkili kaynaştırma ve bütünleştirme*, Nobel Yayınevi
- Sarı, H., Traş, Z., & Yakıcı, H. B. (2024). Özel gereksinimi olan çocukların ebeveynlerinde psikolojik katılık ve mutsuzluk arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 4(2), 104-147. <http://dx.doi.org/10.29228/iedres.77767>
- Sarı, H., & Yalçın, H. (Eds.). (2025). *Erken çocuklukta özel eğitim*. Akademisyen Kitabevi.
- Sarı, H., Küçükgöz, M., Döngel, M., & Yıldırım, M. (2025). Erken çocukluk döneminde gözlenen süregen hastalıklar ve eğitimleri. H. Sarı & H. Yalçın (Eds.), *Erken çocuklukta özel eğitim içinde* (s. 171-206). Akademisyen Kitabevi.
- Scahill, L., McDougle, C. J., Aman, M. G., Johnson, C., Handen, B., Bearss, K., ... & Research Units on Pediatric Psychopharmacology Autism Network. (2012). Effects of

- risperidone and parent training on adaptive functioning in children with pervasive developmental disorders and serious behavioral problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(2), 136-146
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.11.010>
- Schopler, E., & Reichler, R. (1971). Parents as co-therapists in the treatment of psychotic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia* 1 (1). 87–102.
<https://doi.org/10.1007/BF01537746>
- Schultz, T. R., Schmidt, C. T., & Stichter, J. P. (2011). A review of parent education programs for parents of children with autism spectrum disorders. *Focus Autism Other Dev Disabil.* 26:96. <https://doi.org/10.1177/1088357610397346>
- Sertkaya, M. F., & Atbaşı, Z. (2024). Olumlu Davranışsal Destek İkinci Kademe Müdahale Programlarından Check-In/Check-Out ile Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Sistematiik Derleme. *Turkish Special Education Journal: International*, 6(1), 121-133.
<https://doi.org/10.69485/tseji.1537727>
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.
- Sezer, B. (2025). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda görülen problem davranışlar ve bu problem davranışların çözümüne ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sharma, S. R., Gonda, X. & Tarazi, F. I. (2018). Autism Spectrum Disorder: Classification, diagnosis and therapy. *Pharmacology & Therapeutics*, 190, 91-104.
<https://doi.org/10.1016/j.pharmthera.2018.05.007>
- Skinner, B. F. (1963). *Operant behavior*. *American Psychologist*, 18(8), 503–515.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0045185>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, M., & Diken, İ. H. (2010). Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği: Betimsel ve meta-analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 1-18.
https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000143
- Stahmer, A.C., & Gist, K. (2001). The effects of an accelerated parent education program on technique mastery and child outcome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 75-82 <https://doi.org/10.1177/109830070100300203>
- Stangor, C. (2011). *Principles of social psychology*. Flat World Knowledge.
- Stein, N. L., & Levine, L. J. (1989). The causal organisation of emotional knowledge: A developmental study. *Cognition & Emotion*, 3(4), 343-378.
<https://doi.org/10.1080/02699938908412712>

- Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). Routledge.
- Stuttard, L., Breresford, B., Clarke, S., Beecham, J., & Morris, A. (2016). An evaluation of the CYGNET parenting support programme for parents of children with ASD conditions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 166–178. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.12.004>
- Stuttard, L., Beresford, B., Clarke, S., Beecham, J., Todd, S., & Bromley, J. (2014). Riding the rapids: Living with autism or disability-An evaluation of a parenting support intervention for parents of disabled children. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 2371–2383. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.05.021>
- Sutton, R. S., & Barto, A. G. (2018). *Reinforcement learning: An introduction* (2nd ed.). MIT Press.
- Şenkal, A. (2023). Problem davranışların azaltılmasında koşula dayalı olmayan pekiştirme uygulamaları: bir sistematik derleme çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(2), 581–618 doi: 10.23863/kalem.2023.255
- Şahin, C. H. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne-babalara ev içi güvenlik becerilerinin öğretimi: Karma araştırma* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şahin, Ş. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında yapılabilirliği yüksek istekte bulunmanın etkileri* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şahin, V. (2024). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde uzmandan ebeveyne, ebeveynden ebeveyne sunulan eğitimin etkililiği* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tanguay, P. E. (1990) Early infantile autism: What have we learned in the past 50 years? *Brain Dysfunction* 3 (5/6): 197–207 <https://psycnet.apa.org/record/1992-27799-001>
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Tekin İftar, E. (2013). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 31–32, 35, 38–39, 186–191). Vize yayıncılık
- Tekin İftar, E. (ed.). (2010). *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (3. baskı, s. 20, 28). Anadolu üniversitesi yayınları
- Tekin İftar, E. (ed.). (2017). *Uygulamalı davranış analizi* (3. baskı, s. 23–24). Vize yayıncılık

- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (s. 30, 38–42, 100–102). Ankara: Vize yayıncılık
- Tellegen, C. L., & Sanders, M. R. (2014). A randomized controlled trial evaluating a brief parenting program with children with autism spectrum disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82, 1193–1200. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0037246>
- Tezel-Şahin, F., & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/198073>
- Tokkaya Yoldaş, E. A. (2023). *Otizimli çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel becerilerine ilişkin yeterlikleri ile aile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tolmie, R. S., Bruck, S., & Kerslake, R. (2016). The early intervention readiness program (EIRP): A post-ASD diagnosis family support program. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36, 242–250. <https://doi.org/10.1177/0271121416642423>
- Tonge, B., Brereton, A., Kiomall, M., Mackinnon, A., & Rinehart, N. J. (2014). A randomised group comparison controlled trial of ‘preschoolers with autism’: A parent education and skills training intervention for young children with autistic disorder. *Autism*, 18, 166–177. <https://doi.org/10.1177/1362361312458186>
- Toper-Korkmaz, Ö. (2015). Eve dayı olarak gerçekleştirilen etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerinde etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 149-164. <https://www.proquest.com/openview/42301c8d90037a5f480935e9351eeb32/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Toper-Korkmaz, Ö. (2017). Etkili pekiştireçlerin değerlendirilmesinde kullanılan sistematik yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 149-164. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.286679
- Toper Korkmaz, Ö. (2018). Problem Davranışların İşlevlerinin Belirlenmesinde Standart İşlevsel Analiz Test Oturumlarının Düzenlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 651–678. <https://doi.org/10.19171/uefad.505626>
- Töret, Z., Özdemir, S., & Bülbül, I. A. (2019). Ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarının duygu temelli tepkilerine yönelik görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 14-35. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/757560>
- Travers, B. G., Powell, P. S., Klinger, L. G., & Klinger, M. R. (2013). Motor difficulties in autism spectrum disorder: Linking symptom severity and postural stability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(7), 1568-1583 <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1702-x>

- Tuna, A. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için uygulamalı davranış analizinde yaklaşımlar ve stratejiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar – Current Approaches in Psychiatry*, 16(2), 347–357. Doi: 10.18863/pgy.1315911
- Turaç, N., Çalışkan, N. & Gülnar, E. (2017). Psikomotor beceri öğretiminde tam öğrenme modeli ve WhatsApp destekli öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması: Bir triangülasyon çalışması, *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2601-2615. Doi:10.14687/jhs.v14i3.4769
- Turan, F., & Ökçün-Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 111-116. Doi: 10.5080/u7007
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında mülakat tekniği ve kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543–559 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108517>
- Uğurlu, M. (2023). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan ebeveynlere yönelik ebeveynlik becerileri aile eğitim programının etkililiği* [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ulaş, S. (2022). *Ebeveyn çocuk etkileşim terapisinin Türk kültürüne uyarlanarak otizm tanılı çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklar ile ebeveynleri üzerinde etkililiğinin incelenmesi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ünlü, E. (2012). *Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayırık denemelerle öğretim programının (ADÖSEP) etkililiği* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=c_Gw0QQpDVxUAH6ibCmFfQ&no=qoYfohWlbCJ6-LdhBY4msQ
- Van Camp, C. M., Lerman, D. C., Kelley, M. E., Contrucci, S., et al. (2000). Variable ratio schedules and reinforcement patterns in applied settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(2), 165–177. <https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-545>
- Van Dongen, H. & D.F. (2003). Dinges, Investigating the interaction between the homeostatic and circadian processes of sleep–wake regulation for the prediction of waking neurobehavioural performance. *Journal of sleep research*, 12(3), 181-187. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2869.2003.00357.x>
- Vardarcı, G. (2011). *Otistik çocuklu ailelere uygulanacak aile eğitim programının aile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algılarına etkisi* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Varol, N., (2006). *Aile Eğitimi*, KÖK Yayıncılık, Ankara.
- Vismara, L., Colombi, C., & Roger, S. J. (2009). Can one hour per week of therapy lead to lasting changes in young children with autism? *Autism*. 13:93-115. <https://doi.org/10.1177/1362361307098516>

- Vosough Matin. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip aileler için geliştirilen aile eğitim programının çocukların eğitiminde aile katılımının etkisi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Vural, B. (2021). *Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış ebeveynlerde ebeveyn yeterlilik ölçeğinin uyarlaması ve ebeveyn yeterliliğini yordayan faktörler* [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/cocugu-otizm-spektrum-bozuklugu-tanisi-almis-ebeveynlerde-ebeveyn-yeterlilik-olcegi-toad.pdf>
- Vural, E., & Karadağ, T. F. (2025). Spor yapan ve yapmayan otizmli çocukların problem davranışlarının ebeveyn gözünden incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61). Doi: 10.70736/ijoes.541
- Vuran, S., Gül, S. O., & Ünlü, E. (2017). *Uygulamalı davranış analizi*. Eğiten Kitap.
- Wade, C., Lewellyn, G., & Matthews, J. (2008). Review of parent training interventions for parents with intellectual disability. *J Appl Res Intellect Disabil*. 21:351-66. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2008.00449.x>
- Walensky, R. P. (2022). Centers for Disease Control and Prevention justification of appropriation estimates for Appropriations Committees fiscal year 2023. <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/117448>
- Wang, P. (2008). Effects of a parent training program on the interactive skills of parents of children with autism in China. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5, 96–104. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2008.00154.x>
- White, S. (2020). *Increasing socialization and happiness for children with autism spectrum disorder: expected effects of using the pictorial exchange communication system (pecs) through different interfaces* [Doktoral Thesis]. https://scholarship.claremont.edu/scripps_theses/1451/
- Williams, D. (1992) *Nobody Nowhere*. London: Corgi.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9(1), 11-29. <https://doi.org/10.1007/BF01531288>
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/563245>
- Yeşilyurt, E. (2020). Tam öğrenme yaklaşımı. *İtobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 9(2). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1167374>
- Yetkin, A. İ. (2025). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine çevrimiçi koçluk ile sunulan doğal öğretim müdahale programının etkililiği* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Yıkımlı, A., Özbek, A., Cavkaytar, A., Sardohan Yıldırım, A., Elibol, F., Akoğlu, G., ... & Sarıca, A. (2021). *Eğitimde bütünleştirme: Herkes için bir okul yaratmak*. Nobel Akademik Yayıncılık
- Yıldırım, A. (2025). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların günlük yaşam becerilerinin gelişiminde aile eğitiminin rolü* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yıldırım, M. (2018). *Çocuklarda davranış sorunlarına yönelik modüler aile eğitimi geliştirilmesi/Çocukların davranış sorunlarına yönelik modüler aile eğitim programının geliştirilmesi* [Doktora tezi, Mersin Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2023). *Milieu öğretim tekniklerinin öğretime yönelik aile eğitim programının otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklarda ortak dikkat ve jestleri kullanmaya etkisi* [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. <https://dspace.biruni.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12445/3259>
- Yurt, E. (2023). *Sosyal bilimlerde çok değişkenli analizler için pratik bilgiler: SPSS ve AMOS uygulamaları [Practical Insights for Multivariate Analyses in Social Sciences: SPSS and AMOS Applications]*. Ankara: Nobel.
- Yu, X. T., Lam, H. S., Au, C. T., Chan, S., Chan, D., & Li, A. M. (2015). Extended parent-based behavioural education improves sleep in children with autism spectrum disorder. *HK J Paediatr*, 20(4), 219-225. https://www.researchgate.net/profile/Cindy-Yu-17/publication/283873230_Extended_Parent-based_Behavioural_Education_Improves_Sleep_in_Children_with_Autism_Spectrum_Disorder/links/5c2065b4a6fdccfc7064b6a7/Extended-Parent-based-Behavioural-Education-Improves-Sleep-in-Children-with-Autism-Spectrum-Disorder.pdf
- Yuill, N. (1984) Young children's co-ordination of motive and outcome in judgements of satisfaction and morality. *British Journal of Developmental Psychology* 2(1): 73–81. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1984.tb00536.x>
- Yücel, G., & Cavkaytar, A. (2007). The effectiveness of a parent education programme offered through distance education about independent autistic children education centre (IACEC). *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8, 23–32. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156317>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M.S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Res*, 15(5):778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>
- Zorluoğlu, R. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda problem davranışlar ve baş etme yöntemleri* (s. 45–47). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., & Stone, W. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 136(Supplement 1), S60–S81. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667E>

İTERNET KAYNAKLARI

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik II. Ulusal Otizm Eylem Planı (2023–2030)*. https://www.aile.gov.tr/media/193234/otizm_eylem_plani_2023_2030.pdf. (Erişim Tarihi: 02.04.2024).
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu hizmetleri ve tarama sonuçları raporu (2016–2019)*. https://www.aile.gov.tr/media/193234/otizm_eylem_plani_2023_2030.pdf. (Erişim Tarihi: 02.02.2025).
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). *Amerikan Hastalıkları Önleme ve Kontrol Merkezleri otizm ve gelişimsel yetersizlikleri izleme ağı verileri*. <https://www.cdc.gov/> (Erişim Tarihi: 19.01.2025).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 07.07. 2018 Tarih ve 30471 Sayılı Resmî Gazete. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf. (Erişim tarihi, 23.03.2023).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Özel eğitimde davranış değiştirme uygulama rehberi*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/12114339_otizmbulten.pdf. (Erişim tarihi, 03.4.2025).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yasal hakları*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/22170504_22144036_bireylerin_yasal_haklari1.pdf (Erişim tarihi, 22.03.2025).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Otizm spektrum bozukluğu*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/12114339_otizmbulten.pdf. (Erişim tarihi, 11.10.2025).
- National Autism Center (NAC). (2009). National standard report: Addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders. <https://mn.gov/mnddc/asd-employment/pdf/09-NSR-NAC.pdf>. (Erişim Tarihi: 20.09.2024).
- National Autism Center (NAC). (2015). National standard report: Addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders. <https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/>. (Erişim Tarihi: 20.09.2024).
- Tohum Otizm Vakfı (TOV). (2024). Dünya’da ve Türkiye’de Otizm. <https://tohumotizm.org.tr/hakkimizda/basin-odasi/tohum-otizm-vakfi-dunyada-ve-turkiyede-otizmin-son-20-yilina-isik-tuttu/#:~:text=Ülkemizde%202%20milyonun%20üzerinde%20otizimli,100%20otizimli%20birey%20yer%20alıyor.> (Erişim Tarihi: 9.10.2025).

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2020). *Down sendromu, otizm ve diğer gelişim bozukluklarının yaygınlığının tespiti ile ilgili bireylerin ve ailelerinin sorunlarının çözümü için alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi amacıyla kurulan Meclis Araştırma Komisyonu Raporu* (TBMM Sıra No. 200). Tohum Otizm Portalı. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/bffb2085-6714-4dd1-bf6d-81385d9495bf/full>. (Erişim Tarihi: 20.05.2025).

World Health Organization (WHO). (2019). *Autism spectrum disorders*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (Erişim Tarihi: 20.08.2024).

World Health Organization (WHO). (2022). *Global Report on Health Equity for Persons with Disabilities*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240101517> (Erişim Tarihi: 20.07.2025).



EKLER

EK 1. İhtiyaç Analizine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Saygıdeğer veli;

Bu görüşme formu, otizmlı çocuğu olan ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme yeterliliklerini arttırmaya yönelik hazırlanacak ebeveyn eğitim programının konularının belirlenmesi ve eğitim programının ebeveynlerin yeterlik düzeyine etkisinin belirlenebilmesi için; geliştirilecek ölçek maddelerini tespit edebilmek amacıyla görüşlerin alınmasına yönelik hazırlanmıştır. Kişisel verileriniz ve sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar bilimsel etik kuralları dahilinde gizli tutulacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır. Görüşme süresinin yaklaşık olarak 30-60 dakika süreceği düşünülmektedir. Araştırmaya vermiş olduğunuz destek nedeniyle teşekkür ederiz.

Mehmet KÜÇÜKGÖZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız: 18-29 () 30-39 () 40-49 () 50-59 () 60 ve üzeri ()

Eğitim Düzeyiniz: İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisan Üstü ()

Çocuğunuzun Cinsiyeti: Kadın () Erkek ()

Çocuğunuzun Yaşı: 0-6 () 7-14 () 15 ve sonrası ()

GÖRÜŞME SORULARI

- A) Otizmlı çocuğu olan bir ebeveyn olarak; çocuğunuzla ilgili evde en sık karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir? Nedeni nelerdir sizce? Bu problem davranışlar ile baş etme yeterliliklerinizi arttırmada eğitim almaya ihtiyaç duyduğunuz konular nelerdir? (Neden ihtiyaç duyuyorsunuz? Neden ihtiyaç duymuyorsunuz?)
1. Otizmlı çocukların eğitimine yönelik bilgi düzeyinizi düşündüğünüzde yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?
 2. Otizmlı çocukların problem davranışlarına yönelik kullanılan yöntem ve teknikler vardır. Çocuğunuzun problem davranışlarına yönelik bu yöntem ve teknikleri kullanma konusunda bilgi düzeyinizi ve yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?
 3. Otizmlı çocuklar öfkesini kontrol edebilmekte sorun yaşayabilir. Bu becerileri çocuğunuza kazandırmayı düşündüğünüzde bilgi düzeyinizi ve yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?
 4. Otizmlı çocuklar kendine ya da başkasına zarar verme davranışları gösterebilir. Bu beceriler üzerine çocuğunuzla çalışmayı düşündüğünüzde bilgi düzeyinizi ve yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?
 5. Otizmlı çocuklar sosyal becerilerde ve akranlarına uyum sağlama becerilerinde zorluklar yaşayabilir. Bu becerileri çocuğunuza kazandırmayı düşündüğünüzde bilgi düzeyinizi ve yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?
 6. Otizmlı çocuklar dil ve iletişim becerilerinde yetersizler yaşayabilir. Sözel uyaranlarda tekrarlı davranışlar (ekolali) gösterebilir. Bu becerilerde çocuğunuzu desteklemeyi düşündüğünüzde bilgi düzeyinizi ve yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?
 7. Çocuğunuzun problem davranışlarına yönelik bulunduğunuz ortamlarda düzenlemeler yapmanız gerektiğinde yapabilir misiniz? Bu konuda bilgi düzeyinizi ve yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?
 8. Çocukların problem davranışlarının sıklığını arttırma ya da azaltmada pekiştirici tarifelerinin doğru kullanımı çok etkilidir. Bu konuda bilgi düzeyinizi ve yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?
 9. Materyallerden ve teknolojiyen yararlanma şeklinizin çocukların problem davranışları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olabilir. Bu konuda bilgi düzeyinizi ve yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?
 10. Çocuğunuzun problem davranışlarına yönelik iş birliği yapabileceğiniz yerler ve yasal düzenlemeler hakkında bilgi düzeyinizi ve yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?

EK 2. OPBEP Ünite Hedef ve Kazanımlar Tablosu

Oturumlar	Uzman Görüşü Değerlendirmesi			
PROGRAM ÜNİTELERİ I.ÜNİTE	1	2	3	4
Oturumun Hedefi Otizm ile ilgili temel kavramların öğrenilmesine ilişkin ebeveyn sorumlulukları Kazanımlar 1. Otizm ile ilgili kavramını bilir. 2. Otizmin sınıflandırılmasını bilir. 3. Otizmin gelişim özelliklerini açıklar. 4. Otizmlili bireyleri diğer bireylerden ayırt eder. 5. Otizmlili bireylerde tanılamaya ve değerlendirmeye ilişkin süreçleri açıklar. Oturum Süreci Oturumların başlangıcında, katılımcıların önceki oturumda ele alınan içerikleri hatırlamaları amacıyla kısa bir geri bildirim süreci yürütülmektedir. Ardından, ilgili oturumun amaç ve kapsamına ilişkin genel bir bilgilendirme yapılmaktadır. Öğretim oturumuna katılan her ebeveyn, işlenecek üniteye ilişkin mevcut bilgi düzeylerini not defterlerine yazmaları istenmekte; bunun hemen ardından, konuya dair öğrenmek istedikleri noktaları bir alt satıra not etmeleri beklenmektedir. Eğer ebeveynlerin ifade ettiği beklentiler programın genel amaçlarıyla örtüşmüyorsa, bu durum açıklığa kavuşturularak gerekli yönlendirmeler yapılmaktadır. Oturumun devamında, “Sayın katılımcılar, bu oturum ile ele alınacak açıklamalarla çocuklarınıza yönelik daha kapsamlı bilgi edinmeniz sağlanacaktır.” şeklinde bir giriş yapılarak katılımcıların dikkatinin konuya odaklanması sağlanmaktadır. Sonrasında, ön koşul öğrenmeleri desteklemek amacıyla ilgili yönlendirici sorulara yer verilmektedir. 1. Sizce otizm ne demektir? 2. Otizmlili çocuklarınıza daha iyi nasıl yardımcı olabilirsiniz? Derste gelişim aşaması ile konunun içeriğine geçme öncesinde Otizm tanılı bir öğrenci merkeze alınarak örnek bir vaka sunulmakta ve bu vakaya ilişkin görseller katılımcılarla paylaşılmaktadır. Örnek olayla ilgili konuyu ilişkilendirmek amacıyla çeşitli sorular yöneltilir. Verilen yanıtların ebeveynler tarafından dinlenilmesi sağlanır. Örnek olayın incelenmesi sonrasında Otizmde tanımlama, Otizmde sınıflandırma ve Otizmde tanılama ve değerlendirme alt başlıkları çerçevesinde kazanımlarla ilgili bilgilendirmeler sağlanır. Değerlendirme	Uygun Olmayan	Önemli Şekilde Kontrol Edilmeli	Kontrol Edilmeli	Uygun
Öneri:				

Bu aşamada, oturum kapsamında ele alınan içerik genel hatlarıyla özetlenmektedir. Ardından, bir sonraki oturumlarda işlenecek konuların ana başlıkları katılımcılara sunulmaktadır. Ebeveynlerin oturuma ilişkin görüş ve değerlendirmeleri alınarak sürece yönelik geri bildirimler toplanmaktadır. Oturumun sonunda, aktarılan bilgiler yeniden özetlenmekte ve sonrasında değerlendirme süreci OPBEYÖ ve OPBEYKL aracılığıyla yürütülmektedir. Ebeveynlerin bu değerlendirmelerde en az %75 düzeyinde başarı **göstermeleri** beklenmektedir. Belirlenen başarı düzeyinin altında kalan katılımcılar için, yetersiz performans sergilenen konular tekrar ele alınarak öğretim süreci desteklenmektedir.

II.ÜNİTE

1

2

3

4

Oturumun Hedefi Otizmli çocukların problem davranışlarıyla ilgili yeterliklerin artırılmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları	Uygun Olmayan	Önemli Şekilde Kontrol Edilmeli	Kontrol Edilmeli	Uygun
Kazanımlar 1. Problem davranışın ne olduğunu ifade eder. 2. Problem davranışlarla ilgili kavramları tanımlar. 3. Problem davranış türlerini açıklar. 4. Çocuğunda var olan problem davranışları türlerine göre ayırt eder. 5. Çocuğunun problem davranışlarını gözlemleyip, nedenlerini açıklar. 6. Problem davranışlarla baş etme sürecinde kullanılan müdahale yöntem ve teknikleri açıklar. 7. Problem davranışlarla baş etme sürecinde müdahale öncesi ve sonrası davranışlara yönelik kayıt tekniklerinin kullanımını yapar. 8. Problem davranışlarla baş etme sürecinde olumsuz davranışların azaltılması için etkili müdahaleleri yapar. 9. Problem davranışlarla baş etme sürecinde olumlu davranışların artırılması için etkili müdahaleleri yapar. 10. Problem davranışlarla baş etme sürecinde olumsuz davranışların yerine olumlu davranışlar kazandırır. 11. Problem davranışlarla baş etme sürecinde kullanılan etkili müdahale yöntem ve teknikleri uygular. 12. Problem davranışlarla baş etme sürecinde hangi yöntemin daha etkili olduğunu değerlendirir. 13. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğuyula doğru şekilde iletişim kurar. 14. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğuma karşı net sınırlar koyar. 15. Problem davranışlarla baş etme sürecinde davranışların sıklığını azaltabilmek için çocuğunun günlük rutinlerini düzenler. 16. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğunun kriz anlarında soğukkanlılığını korur. 17. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğu öfke nöbeti geçirdiğinde onu sakinleştirir. 18. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğunun kendine veya başkasına zarar verici davranışlarını yönetir. 19. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğunun duygusal tepkilerini yönetmesine yardımcı olur. Oturum Süreci Oturumların başlangıcında, katılımcılara bir önceki oturumda gerçekleştirilen etkinlikler hatırlatılmakta ve	Öneri			

bu içerikler üzerine kısa bir değerlendirme yapılmaktadır. Ardından, ilgili oturumda ele alınacak konulara ilişkin genel bir çerçeve sunulmaktadır. Öğretim oturumuna katılan her ebeveyn, işlenecek üniteye ilişkin mevcut bilgi düzeylerini not defterlerine yazmaları istenmekte; devamında ise öğrenmek istedikleri konuları alt satıra belirtmeleri talep edilmektedir. Ebeveynlerin ifade ettikleri beklentiler programın genel amaçlarıyla uyumlu değilse, bu durum açıklığa kavuşturularak gerekli yönlendirmeler yapılmaktadır. Akabinde, *“Bu oturumda ele alınacak açıklamalar, Otizm olan çocuklarda gözlenen problem davranışlar için baş etmeye yönelik önemli bilgiler edinmemizi sağlayacaktır.”* ifadesiyle oturuma giriş yapılmakta ve belirlenen sorular aracılığıyla ön koşul öğrenmeler desteklenmektedir.

1. Çocuğunuzda gözlemlediğiniz problem davranışlar var mı?
2. Çocuğunuzda problem davranışlar gözlemlediğinizde nasıl yaklaşıyorsunuz?

Derste gelişim aşaması ile konunun içeriğine geçme öncesinde otizm tanımlı bir öğrenci merkeze alınarak örnek bir vaka sunulmakta ve bu vakaya ilişkin görseller katılımcılarla paylaşılmaktadır. Vaka sunumunun ardından, konu ile ilişki kurmayı desteklemek amacıyla katılımcılara çeşitli yönlendirici sorular sorulmakta ve verilen yanıtların diğer ebeveynler tarafından dikkatle dinlenmesi sağlanmaktadır. Örnek olayın incelenmesini takiben, problem davranışlara ilişkin temel kavramlar, problem davranış türleri, bu davranışların olası nedenleri, müdahalede kullanılan yöntem ve teknikler ile aile-çocuk etkileşiminde etkili iletişim yaklaşımları alt başlıkları doğrultusunda ilgili kazanımlara yönelik açıklamalar yapılmaktadır.

Değerlendirme

Bu aşamada, oturum süresince ele alınan içerik özetlenmekte ve sonraki oturumlarda işlenecek konuların başlıkları sunularak önceki kazanımlarla ilişkisi kurulmaktadır. Ardından, ebeveynlerden oturumla ilgili görüş ve geri bildirimlerini paylaşmaları istenmektedir. Oturumun sonunda, aktarılmış olan bilgiler yeniden özetlenerek öğrenme sürecinin pekiştirilmesi sağlanmakta ve değerlendirmeler OPBEYÖ ile OPBEYKL aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ebeveynlerin bu değerlendirmelerde en az %75 düzeyinde başarı göstermesi beklenmektedir. Başarının hedeflenen düzeyin altında kalması durumunda, yetersizlik gözlenen konulara ilişkin öğretim yeniden düzenlenerek tekrar edilmektedir.

III.ÜNİTE	1	2	3	4
-----------	---	---	---	---

Oturumun Hedefi Dil ve konuşma becerilerini desteklemeye yönelik ebeveyn sorumlulukları	Uygun Olmayan	Önemli Şekilde Kontrol Edilmeli	Kontrol Edilmeli	Uygun
Kazanımlar 1. Otizmli bireylerin dil ve konuşma becerilerini desteklemenin önemini kavrar. 2. Dil ve konuşma güçlükleri nedeniyle ortaya çıkan problem davranışları tanımlar. 3. Dil ve konuşma becerileriyle ilgili kavramları bilir. 4. Çocuğunun dil ve konuşma becerilerindeki farklılığı tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırarak ayırt eder. 5. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğunun kendini ifade etme becerisini artırmak için etkili yöntemleri bilir ve uygular. 6. Dil ve konuşma becerilerini desteklenmede kullanılan yöntem ve tekniklerin problem davranışlarla baş etmeye etkisini değerlendirir. Oturum Süreci Oturumların başlangıcında, katılımcılara bir önceki oturumda ele alınan içerik kısaca anımsatılmakta ve bu doğrultuda kısa bir değerlendirme yapılmaktadır. Ardından, ilgili oturumun kapsamı ebeveynlere özetlenerek sürece ilişkin genel bir çerçeve sunulmaktadır. Her bir ebeveyn, ele alınacak ünite hâlihazırda bildiklerini not defterlerine yazmaları istenmekte; daha sonra bir alt satırda konuya ilişkin öğrenmek istedikleri hususları ifade etmeleri beklenmektedir. Programın genel amaçlarıyla örtüşmeyen beklentiler ortaya çıktığında ise bu durum üzerinde kısa bir açıklama ve yönlendirme yapılmaktadır. Oturuma geçmeden önce, “<i>Değerli ebeveynler, bu oturumda sunulacak açıklamalar, Otizmli çocuklarınızın dil ve konuşma becerilerini destekleme sürecine ilişkin önemli bilgiler edinmenizi sağlayacaktır.</i>” ifadesiyle oturumun amacı vurgulanmakta ve ardından yöneltilen sorular aracılığıyla ön koşul öğrenmelerin sağlanması hedeflenmektedir. 1. Çocuğunuzun dil konuşma becerilerine yönelik görüşlerinizi paylaşır mısınız, nelerdir? 2. Çocuğunuz için dil konuşma becerini desteklemeye yönelik size göre neler yapılabilir? 3. Otizmli çocuklara dil konuşma becerileri kazandırmaya yönelik Türkiye’de var olan uygulamalar size göre yeterli midir?	Öneri			

Derste gelişim aşaması ile konunun içeriğine geçme öncesinde otizm tanılı bir öğrenci merkeze alınarak örnek bir vaka sunulmakta ve bu vakaya ilişkin görseller katılımcılarla paylaşılmaktadır. Örnek olayın içerikle ilişkilendirilmesi amacıyla ebeveynlere çeşitli sorular yöneltilmekte ve verilen yanıtların grup tarafından dikkatle dinlenmesi sağlanmaktadır. Örnek olayın birlikte incelenmesinin ardından, dil ve konuşma becerilerine ilişkin temel kavramlar açıklanmakta; devamında ise bu becerilerin desteklenmesinde etkili olduğu bilinen yöntem ve tekniklere yönelik bilgilendirmeler, belirlenen kazanımlar doğrultusunda sistematik biçimde sunulmaktadır.

Değerlendirme

Bu aşamada, oturum süresince ele alınan içerik özetlenmekte ve sonraki oturumlarda işlenecek konuların başlıkları sunularak önceki kazanımlarla ilişkisi kurulmaktadır. Ardından, ebeveynlerden oturumla ilgili görüş ve geri bildirimlerini paylaşmaları istenmektedir. Oturumun sonunda, aktarılmış olan bilgiler yeniden özetlenerek öğrenme sürecinin pekiştirilmesi sağlanmakta ve değerlendirmeler OPBEYÖ ile OPBEYKL aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ebeveynlerin bu değerlendirmelerde en az %75 düzeyinde başarı göstermesi beklenmektedir. Başarının hedeflenen düzeyin altında kalması durumunda, yetersizlik gözlenen konulara ilişkin öğretim yeniden düzenlenerek tekrar edilmektedir.

IV.ÜNİTE

Oturumun Hedefi

Sosyal beceri desteklemeye yönelik ebeveyn sorumlulukları

Kazanımlar

1. Otizmli bireylere sosyal beceri kazandırmanın önemini kavrar.
2. Sosyal beceri yetersizliği nedeniyle ortaya çıkan problem davranışları tanımlar.
3. Sosyal becerilerle ilgili kavramları bilir.
4. Sosyal becerileri çocuğunun ihtiyacına ve önemine göre sıralar.
5. Sosyal beceri öğretiminde etkili olan yöntem ve teknikleri uygular.
6. Sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin problem davranışlarla baş etmeye etkisini değerlendirir.

Oturum Süreci

Oturumların başlangıcında, katılımcıların önceki derste ele alınan içerikleri hatırlamaları sağlanmakta ve bu doğrultuda kısa bir değerlendirme yapılmaktadır. Ardından, ilgili oturumda yürütülecek çalışmalar

1

2

3

4

Uygun Olmayan

Önemli Şekilde Kontrol Edilmeli

Kontrol Edilmeli

Uygun

Öneri

özetlenerek açıklanmaktadır. Öğrenme sürecine aktif katılımın desteklenmesi amacıyla, her bir ebeveynden üniteye ilişkin mevcut bilgi düzeylerini not defterlerine yazmaları istenmekte; devamında, konu hakkında öğrenmek istedikleri hususları bir alt satıra kaydetmeleri beklenmektedir. Programın genel amaçlarıyla örtüşmeyen beklentiler olması durumunda, bu başlıklara yönelik bilgilendirici açıklamalar yapılmaktadır.

Oturuma geçişte, “*Değerli ebeveynler, bu oturumda sunulacak bilgiler çocuklarınızın sosyal becerilerinin desteklenmesine ilişkin önemli kazanımlar edinmenize katkı sağlayacaktır.*” ifadesiyle süreç yapılandırılmakta ve aşağıda yer alan yönlendirici sorular aracılığıyla önkoşul öğrenmeler etkinleştirilmektedir.

1. Otizmli çocuğunuzun sosyal becerileriyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Çocuğunuz için sosyal beceri kazandırmaya yönelik size göre neler yapılabilir?
3. Otizmli olan çocuklara sosyal beceri kazandırmaya yönelik Türkiye’de var olan uygulamalar size göre yeterli midir?

Derste gelişim aşaması ile konunun içeriğine geçme öncesinde otizm tanılı bir öğrenci merkeze alınarak örnek bir vaka sunulmakta ve bu vakaya ilişkin görseller katılımcılarla paylaşılmaktadır. Bu örnek olay, işlenecek konu ile ilişki kurmayı desteklemek amacıyla çeşitli yönlendirici sorular eşliğinde tartışmaya açılmakta; ebeveynlerin verilen yanıtlara aktif biçimde kulak vermeleri sağlanmaktadır. Örnek olayın incelenmesini takiben, sosyal becerilere ilişkin temel kavramlar sunulmakta ve sosyal beceri öğretiminde etkili kabul edilen yöntem ve tekniklere yönelik kazanımlar çerçevesinde bilgilendirmeler gerçekleştirilmektedir.

Değerlendirme

Bu aşamada, oturum süresince ele alınan içerik özetlenmekte ve sonraki oturumlarda işlenecek konuların başlıkları sunularak önceki kazanımlarla ilişkisi kurulmaktadır. Ardından, ebeveynlerden oturumla ilgili görüş ve geri bildirimlerini paylaşmaları istenmektedir. Oturumun sonunda, aktarılmış olan bilgiler yeniden özetlenerek öğrenme sürecinin pekiştirilmesi sağlanmakta ve değerlendirilmeler OPBEYÖ ile OPBEYKL aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ebeveynlerin bu değerlendirmelerde en az %75 düzeyinde başarı göstermesi beklenmektedir. Başarının hedeflenen düzeyin altında kalması durumunda, yetersizlik gözlenen konulara ilişkin öğretim yeniden düzenlenerek tekrar edilmektedir.

V.ÜNİTE	1	2	3	4
Oturumun Hedefi Uygun ortam düzenlemeye yönelik ebeveyn sorumlulukları	Uygun Olmayan	Önemli Şekilde Kontrol Edilmeli	Kontrol Edilmeli	Uygun
Kazanımlar 1. Otizmli bireyler için ortam düzenlemesinin önemini kavrar. 2. Uygun ortam düzenleme ile ilgili kavramları bilir. 3. Problem davranışlarla baş etme sürecinde farklı ortamlar arasından çocuğunun seviyesine uygun ortamı seçer. 4. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğunun seviyesine en uygun ortamı düzenler. 5. Ortamın çocuğunun seviyesine uygunluğu ile ilgili değerlendirme yapar Oturum Süreci Oturumların başlangıç aşamasında, katılımcıların önceki oturumda ele alınan içerikleri hatırlamaları sağlanmakta ve bu doğrultuda kısa bir değerlendirme yapılmaktadır. Ardından, oturumun amaç ve kapsamı kısaca açıklanmaktadır. Öğrenme sürecine aktif katılımı desteklemek amacıyla, her bir ebeveyninden ilgili üniteye ilişkin mevcut bilgi düzeylerini not defterlerine yazmaları istenmekte; devamında, konuya dair öğrenmek istedikleri hususları bir alt satıra ifade etmeleri beklenmektedir. Programın genel amaçlarıyla uyumlu olmayan beklentiler ortaya çıktığında ise bu durum açıklığa kavuşturularak gerekli yönlendirmeler yapılmaktadır. Bu aşamada, “<i>Değerli ebeveynler, bu oturumda paylaşılacak bilgiler Otizmli çocuklarınız için uygun ortam düzenlemesine ilişkin önemli kazanımlar edinmenizi sağlayacaktır.</i>” ifadesiyle oturumun çerçevesi çizilmekte ve ardından yönlendirici sorular aracılığıyla önkoşul öğrenmelerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. 1. Otizmli çocuğunuz için uygun ortam düzenlemeyle ilgili görüşleriniz nelerdir? 2. Otizmli çocuğunuza uygun ortam düzenleme için sizce neler yapılmalıdır? Derste gelişim aşaması ile konunun içeriğine geçme öncesinde otizm tanılı bir öğrenci merkeze alınarak örnek bir vaka sunulmakta ve bu vakaya ilişkin görseller katılımcılarla paylaşılmaktadır. Örnek olayın oturum içerikleriyle ilişkilendirilmesini sağlamak amacıyla ebeveynlere çeşitli yönlendirici sorular yöneltilmekte ve verilen yanıtların tüm katılımcılar	Öneri			

tarafından dikkatle dinlenmesi teşvik edilmektedir.				
Örnek olayın incelenmesini takiben, ortam düzenlemesine ilişkin temel kavramlar ve ortam düzenleme becerilerine yönelik alt başlıklar doğrultusunda yapılandırılan kazanımlara ilişkin açıklamalar sunularak ebeveynlerin konuya yönelik bilgi edinmeleri sağlanmaktadır.				
Değerlendirme				
Bu aşamada, oturum süresince ele alınan içerik özetlenmekte ve sonraki oturumlarda işlenecek konuların başlıkları sunularak önceki kazanımlarla ilişkisi kurulmaktadır. Ardından, ebeveynlerden oturumla ilgili görüş ve geri bildirimlerini paylaşmaları istenmektedir. Oturumun sonunda, aktarılmış olan bilgiler yeniden özetlenerek öğrenme sürecinin pekiştirilmesi sağlanmakta ve değerlendirme OPBEYÖ ile OPBEYKL aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ebeveynlerin bu değerlendirmelerde en az %75 düzeyinde başarı göstermesi beklenmektedir. Başarının hedeflenen düzeyin altında kalması durumunda, yetersizlik gözlenen konulara ilişkin öğretim yeniden düzenlenerek tekrar edilmektedir.				
VL.ÜNİTE				
Oturumun Hedefi				
Pekiştireç kullanımına yönelik ebeveyn sorumlulukları				
Kazanımlar				
1. Otizmli bireylerin problem davranışlarıyla baş etme sürecinde pekiştireçleri doğru kullanmanın önemini kavrar.				
2. Problem davranışlarla baş etme sürecinde pekiştireçlerle ilgili kavramları tanımlar.				
3. Problem davranışlarla baş etme sürecinde pekiştireç tarifelerini karşılaştırarak açıklar.				
4. Problem davranışlarla baş etme sürecinde olumlu pekiştireç tekniklerini kullanır.				
5. Problem davranışlarla baş etme sürecinde uygun pekiştireç tarifelerini kullanır.				
6. Çocuğuna sunulan pekiştireçlerin uygunluğuna yönelik değerlendirme yapar.				
Oturum Süreci				
Oturumların başlangıç aşamasında, katılımcıların önceki oturumda ele alınan içerikleri hatırlamaları amacıyla kısa bir geri bildirim süreci yürütülür ve ardından ilgili oturumun hedefleri kısaca açıklanır. Öğretim oturumuna katılan her ebeveyn, işlenecek üniteye ilişkin mevcut bilgi düzeylerini not defterlerine yazmaları istenir. Sonrasında, ebeveynlere aynı konuya				

ilişkin merak ettikleri veya öğrenmek istedikleri hususları alt satıra not etmeleri yönünde rehberlik edilir. Programın genel amaçlarıyla uyumlu olmayan beklentiler belirlenirse, bu konular üzerine kısa bir açıklama ve yönlendirme yapılır.

Bu aşamanın sonunda, “*Değerli ebeveynler, bu oturumda sunulacak bilgiler Otizmli çocuklarınızla etkileşimde pekiştireç kullanımına ilişkin önemli kazanımlar edinmenizi sağlayacaktır.*” ifadesiyle oturumun odağı açıklanır ve ön koşul öğrenmeleri desteklemek amacıyla yönlendirici sorulara yer verilir

1. Pekiştireç kullanmayla ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Otizmli çocuğunuz için uygun pekiştireç kullanımı nasıl olmalıdır?

Derste gelişim aşaması ile konunun içeriğine geçme öncesinde otizm tanılı bir öğrenci merkeze alınarak örnek bir vaka sunulmakta ve bu vakaya ilişkin görseller katılımcılarla paylaşılmaktadır. Vaka üzerinden konuyu yapılandırmak amacıyla çeşitli yönlendirici sorular sorularak ebeveynlerin yanıtları tartışmaya açılmaktadır. Örnek olayın değerlendirilmesini takiben, ortam düzenlemesine ilişkin temel kavramlar ile ortamı düzenleme becerilerine yönelik alt başlıklar doğrultusunda ilgili kazanımlar hakkında açıklayıcı bilgiler sunulmaktadır.

Değerlendirme

Bu aşamada oturumda yapılanlar özetlenir. Gelecek Bu aşamada, oturum süresince ele alınan içerik özetlenmekte ve sonraki oturumlarda işlenecek konuların başlıkları sunularak önceki kazanımlarla ilişkisi kurulmaktadır. Ardından, ebeveynlerden oturumla ilgili görüş ve geri bildirimlerini paylaşmaları istenmektedir. Oturumun sonunda, aktarılmış olan bilgiler yeniden özetlenerek öğrenme sürecinin pekiştirilmesi sağlanmakta ve değerlendirmeler OPBEYÖ ile OPBEYKL aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ebeveynlerin bu değerlendirmelerde en az %75 düzeyinde başarı göstermesi beklenmektedir. Başarının hedeflenen düzeyin altında kalması durumunda, yetersizlik gözlenen konulara ilişkin öğretim yeniden düzenlenerek tekrar edilmektedir.

VII.ÜNİTE

Oturumun Hedefi

Materyal ve teknolojinin etkin kullanımına yönelik ebeveyn sorumlulukları

1

2

3

4

Uygun Olmayan

Önemli Şekilde Kontrol Edilmeli

Kontrol Edilmeli

Uygun

Kazanımlar 1. Otizmli bireylerin problem davranışlarıyla baş etme sürecinde materyal ve teknoloji kullanmanın önemini kavrar. 2. Materyal ve teknoloji kullanmayla ilgili temel kavramları bilir. 3. Problem davranışlarla baş etmeye yönelik kullanılan materyal ve teknolojiyi türlerine göre sınıflandırır. 4. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğunun seviyesine uygun materyal seçer ve hazırlar. 5. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğunun seviyesine en uygun materyal ve teknolojiyi kullanır. 6. Problem davranışlarla baş etme sürecinde kullanılan materyal ve teknolojinin uygunluğunu değerlendirir. Oturum Süreci Oturumların başlangıcında katılımcıların önceki derste ele alınan içerikleri kısaca hatırlamaları sağlanmakta ve bu doğrultuda kısa bir değerlendirme yapılmaktadır. Ardından oturumun amaç ve kapsamı özetlenerek katılımcılara aktarılmaktadır. Her bir ebeveyn, ele alınacak üniteye ilişkin mevcut bilgi düzeylerini not defterlerine yazmaları istenmekte; bunu takiben, öğrenmek istedikleri konulara yönelik ifadelerini bir alt satıra not etmeleri beklenmektedir. Programın genel hedefleriyle örtüşmeyen beklentiler tespit edildiğinde, bu noktalar açıklığa kavuşturulmaktadır. Bu kapsamda katılımcılara, <i>“Değerli ebeveynler, bu oturumda sunulacak açıklamalar Otizmli çocuklarınızla materyal ve teknolojiyi etkili biçimde kullanmaya yönelik önemli bilgiler edinmenize katkı sağlayacaktır.”</i> ifadeleriyle oturumun odak noktası belirtilmekte ve ön koşul öğrenmeleri desteklemek amacıyla yönlendirici sorulara yer verilmektedir. 1. Materyal kullanmayla ilgili görüşleriniz nelerdir? 2. Teknoloji kullanmayla ilgili görüşleriniz nelerdir? 3. Otizmli çocuğunuzla materyal ve teknolojiyi etkin kullanabilmede yapılabilecekler size göre nelerdir? 4. Otizmde teknolojinin etkin kullanımı konusunda Türkiye’deki uygulamalar hakkında bilgi sahibisiniz? Derste gelişim aşaması ile konunun içeriğine geçme öncesinde Otizm tanılı bir öğrenci merkeze alınarak örnek bir vaka sunulmakta ve bu vakaya ilişkin görseller katılımcılarla paylaşılmaktadır. Vaka üzerinden konuyla bağlantı kurulmasını sağlamak amacıyla yönlendirici sorular sorulmakta ve verilen yanıtların tüm katılımcılar tarafından dikkatle dinlenmesi teşvik edilmektedir. Vaka incelemesinin	Öneri
---	---------------------

tamamlanmasının ardından materyal ve teknoloji kullanımına ilişkin temel kavramlar, materyal ve teknoloji türleri ile uygun kullanım ilkelerini kapsayan alt başlıklara yönelik bilgilendirmeler yapılmakta ve bu doğrultuda ilgili kazanımlar ele alınmaktadır. Değerlendirme Bu aşamada, oturum süresince ele alınan içerik özetlenmekte ve sonraki oturumlarda işlenecek konuların başlıkları sunularak önceki kazanımlarla ilişkisi kurulmaktadır. Ardından, ebeveynlerden oturumla ilgili görüş ve geri bildirimlerini paylaşmaları istenmektedir. Oturumun sonunda, aktarılmış olan bilgiler yeniden özetlenerek öğrenme sürecinin pekiştirilmesi sağlanmakta ve değerlendirmeler OPBEYÖ ile OPBEYKL aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ebeveynlerin bu değerlendirmelerde en az %75 düzeyinde başarı göstermesi beklenmektedir. Başarının hedeflenen düzeyin altında kalması durumunda, yetersizlik gözlenen konulara ilişkin öğretim yeniden düzenlenerek tekrar edilmektedir.									
VIII.ÜNİTE Oturumun Hedefi Kurumlar arası iş birliği yapmaya yönelik ebeveyn sorumlulukları Kazanımlar 1. Otizmli bireylerin problem davranışlarıyla baş etmede iş birliği yapmanın önemini kavrar. 2. Problem davranışlarla baş etme sürecinde iş birliği yapabileceğim kurumları tanır. 3. Çocuğunun problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik hangi kurumlarla nasıl iş birliği yapılacağını karşılaştırmalı açıklar. 4. Problem davranışlarla baş etme sürecinde ihtiyaç halinde kurumlardaki uzmanlarla (doktor, psikiyatrist, özel eğitim uzmanı, psikolojik danışman vb.) iş birliği yapar. Oturum Süreci Oturumların başlangıcında, katılımcılara önceki oturumdan ele alınan konular kısaca hatırlatılmakta ve bu içerik üzerine kısa bir değerlendirme yapılmaktadır. Ardından, oturumun amaçları ve ele alınacak başlıklar özetlenmektedir. Öğrenme sürecine etkin katılımı sağlamak amacıyla, her bir ebeveyninden üniteye ilişkin mevcut bilgi düzeyini not defterine yazması istenmekte; daha sonra aynı sayfada konuya yönelik öğrenmek istedikleri unsurları belirtmeleri talep edilmektedir. Programın genel amaçlarıyla örtüşmeyen beklentiler ortaya çıktığında bu durum grup ortamında tartışılarak açıklığa kavuşturulmaktadır. Oturuma geçiş aşamasında, “Değerli ebeveynler, bu oturumda sunulacak açıklamalar Otizmli çocuklarınızın problem davranışlarıyla baş etme sürecinde kurumlar	<table><tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr><tr><td>Uygun Olmayan</td><td>Önemli Şekilde Kontrol Edilmeli</td><td>Kontrol Edilmeli</td><td>Uygun</td></tr></table> Öneri	1	2	3	4	Uygun Olmayan	Önemli Şekilde Kontrol Edilmeli	Kontrol Edilmeli	Uygun
1	2	3	4						
Uygun Olmayan	Önemli Şekilde Kontrol Edilmeli	Kontrol Edilmeli	Uygun						

arası iş birliği yapmaya ilişkin kapsamlı bilgi edinmenize katkı sağlayacaktır.” ifadesiyle yönlendirme yapılmakta ve ardından ön koşul öğrenmeleri desteklemek amacıyla belirlenen sorular üzerinde durulmaktadır.

1. Kurumlarla iş birliği yapmayla ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Uzmanlarla iş birliği yapmayla ilgili görüşleriniz nelerdir?
3. Otizm tanılı çocuğunuzun problem davranışlarına yönelik kurumlarla işbirliği yapmak için sizce neler yapılmalıdır?

Derste gelişim aşaması ile konunun içeriğine geçme öncesinde Otizm tanılı bir öğrenci merkeze alınarak örnek bir vaka sunulmakta ve bu vakaya ilişkin görseller katılımcılarla paylaşılmaktadır. Vaka, oturumun konusu ile ilişkilendirilmek üzere çeşitli yönlendirici sorular aracılığıyla tartışmaya açılmakta; ebeveynlerin verdikleri yanıtların grup tarafından dikkatle dinlenmesi sağlanmaktadır.

Vaka analizinin ardından, oturumun hedefleri doğrultusunda iş birliği yapılabilecek kurumlar, iş birliği sürecinde görev alabilecek uzmanlar ve kurumlar arası iş birliği ilkeleri başlıkları çerçevesinde gerekli açıklamalar yapılarak kazanımlara yönelik bilgilendirmeler gerçekleştirilmektedir.

Değerlendirme

Bu aşamada, oturum süresince ele alınan içerik özetlenmekte ve sonraki oturumlarda işlenecek konuların başlıkları sunularak önceki kazanımlarla ilişkisi kurulmaktadır. Ardından, ebeveynlerden oturumla ilgili görüş ve geri bildirimlerini paylaşmaları istenmektedir. Oturumun sonunda, aktarılmış olan bilgiler yeniden özetlenerek öğrenme sürecinin pekiştirilmesi sağlanmakta ve değerlendirmeler OPBEYÖ ile OPBEYKL aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ebeveynlerin bu değerlendirmelerde en az %75 düzeyinde başarı göstermesi beklenmektedir. Başarının hedeflenen düzeyin altında kalması durumunda, yetersizlik gözlenen konulara ilişkin öğretim yeniden düzenlenerek tekrar edilmektedir.

IX.ÜNİTE	1	2	3	4
Oturumun Hedefi Yasal düzenlemelere yönelik ebeveyn sorumlulukları	Uygun Olmayan	Önemli Şekilde Kontrol Edilmeli	Kontrol Edilmeli	Uygun
Kazanımlar 1. Yasal düzenlemeler çerçevesinde ebeveynlik rol ve sorumluluklarını bilir. 2. Problem davranışlarla baş etme sürecinde ebeveynlik rol ve sorumluluklarını yasal düzenlemeler çerçevesinde yerine getirir. Oturumların Süreci Oturumun başlangıcında katılımcılara bir önceki oturumun içeriği kısaca hatırlatılmakta ve bu bilgiler üzerinde kısa bir değerlendirme yapılmaktadır. Ardından, ilgili oturumda ele alınacak konular özetlenerek açıklanmaktadır. Öğretim oturumuna katılan her ebeveyn, üniteye ilişkin mevcut bilgi düzeylerini not defterlerine yazmaları istenmekte; ardından bir alt satıra konuya dair merak ettikleri ya da öğrenmek istedikleri hususları belirtmeleri beklenmektedir. Programın genel amaçlarıyla örtüşmeyen beklentiler ortaya çıktığında, bu hususlar grup ile birlikte tartışılarak açıklığa kavuşturulmaktadır. Bu aşamada katılımcılara, <i>“Değerli ebeveynler, bu oturumda ele alınacak açıklamalar, Otizmli çocuklarınızın problem davranışlarıyla baş etme sürecinde yasal düzenlemelere ilişkin birçok önemli bilgiyi edinmemize katkı sağlayacaktır.”</i> ifadesiyle oturumun odağı aktarılmakta ve sonrasında yönlendirici sorular aracılığıyla ön koşul öğrenmeler desteklenmektedir. 1. Yasal düzenlemelerle ilgili görüşleriniz nelerdir? 2. Ebeveynlik rol ve sorumluluklarınız hakkında görüşleriniz nelerdir? Derste gelişim aşaması ile konunun içeriğine geçme öncesinde Otizm tanılı bir öğrenci merkeze alınarak örnek bir vaka sunulmakta ve bu vakaya ilişkin görseller katılımcılarla paylaşılmaktadır. Vaka örneği üzerinden konuyu ilişkilendirmeye yönelik çeşitli sorular yöneltilerek ebeveynlerin düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmaktadır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar grup tarafından dikkatle dinlenmekte ve tartışmaya açılmaktadır. Vaka incelemesinin ardından, oturumun kazanımlarına uygun olarak yasal düzenlemeler ile ebeveynlik rolleri ve sorumluluklarına ilişkin temel kavramlar açıklanmakta; bu çerçevede ebeveynlerin hak, yükümlülük ve yasal süreçlere dair bilgi düzeylerinin	Öneri			

geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Değerlendirme

Bu aşamada, oturum süresince ele alınan içerik özetlenmekte ve sonraki oturumlarda işlenecek konuların başlıkları sunularak önceki kazanımlarla ilişkisi kurulmaktadır. Ardından, ebeveynlerden oturumla ilgili görüş ve geri bildirimlerini paylaşmaları istenmektedir. Oturumun sonunda, aktarılmış olan bilgiler yeniden özetlenerek öğrenme sürecinin pekiştirilmesi sağlanmakta ve değerlendirmeler OPBEYÖ ile OPBEYKL aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ebeveynlerin bu değerlendirmelerde en az %75 düzeyinde başarı göstermesi beklenmektedir. Başarının hedeflenen düzeyin altında kalması durumunda, yetersizlik gözlenen konulara ilişkin öğretim yeniden düzenlenerek tekrar edilmektedir.

EK 3. OPBEP Uygulaması Gözlem Formu

OPBEP UYGULAMASI GÖZLEM FORMU				
Tarihi/Saati:				
Gözlenen Basamaklar	İyi Düzeyde Yeterli	Yeterli	Yetersiz	Çok Yetersiz
1.Öğretimsel planlamada uygunluk				
2.Eğitimci ve ebeveynler arası etkileşim, eğitimci rolü				
3.Ebeveynler arası etkileşimde ebeveynin rolü				
4.Sınıf atmosferinde yönetim				
5.Öğrenme etkinliklerini uygulama düzeyi				
Açıklamalar ve Yorumlar				

EK 4. OPBEP Ünite 1 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu

ÜNİTE 1: Temel Kavramlar	Kazanımlar
Alt Başlıklar: 1.1. Otizmde Tanımlama 1.2. Otizmde Sınıflandırma 1.3. Otizmde Tanılama ve Değerlendirme	1. Otizm ilgili kavramını bilir
	2. Otizmin sınıflandırılmasını bilir.
	3. Otizmin gelişim özelliklerini açıklar.
	4. Otizmlı bireyleri diğer bireylerden ayırt eder
	5. Otizmlı bireylerin tanılama ve değerlendirme süreçlerini açıklar

EK 5. OPBEP Ünite 2 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu

ÜNİTE 2: Problem Davranışlarla ilgili yeterlilik	Kazanımlar
Alt Başlıklar: 1.1. Problem davranışlarla ilgili tanımlar 1.2. Problem davranış türleri 1.3. Problem davranış nedenleri 1.4. Müdahale yöntem ve teknikleri 1.5. Aile ve çocuk arasındaki etkili iletişim yöntemleri	1. Problem davranışın ne olduğunu ifade eder.
	2. Problem davranışlarla ilgili kavramları tanımlar
	3. Problem davranış türlerini açıklar.
	4. Çocuğunda var olan problem davranışları türlerine göre ayırt eder.
	5. Çocuğunun problem davranışlarını gözlemleyip, nedenlerini açıklar.
	6. Problem davranışlarla baş etme sürecinde kullanılan müdahale yöntem ve teknikleri açıklar.
	7. Problem davranışlarla baş etme sürecinde müdahale öncesi ve sonrası davranışlara yönelik kayıt teknikleri kullanır.
	8. Problem davranışlarla baş etme sürecinde olumsuz davranışların azaltılması için etkili müdahaleleri yapar.
	9. Problem davranışlarla baş etme sürecinde olumlu davranışların artırılması için etkili müdahaleleri yapar.
	10. Problem davranışlarla baş etme sürecinde olumsuz davranışların yerine olumlu davranışlar kazandırır.
	11. Problem davranışlarla baş etme sürecinde kullanılan etkili müdahale yöntem ve teknikleri uygular.
	12. Problem davranışlarla baş etme sürecinde hangi yöntemin daha etkili olduğunu değerlendirir.
	13. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğuyla doğru şekilde iletişim kurar.
	14. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğuma karşı net sınırlar koyar.
	15. Problem davranışlarla baş etme sürecinde davranışların sıklığını azaltabilmek için çocuğumun günlük rutinlerini düzenler.
	16. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğumun kriz anlarında soğukkanlılığımı korur.
	17. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğu öfke nöbeti geçirdiğinde onu sakinleştirir.
	18. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğumun kendine veya başkasına zarar verici davranışlarını yönetir.
	19. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğumun duygusal tepkilerini yönetmesine yardımcı olur.

EK 6. PDBEP Ünite 3 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu

ÜNİTE 3: Dil ve konuşma Becerilerini Destekleme	Kazanımlar
Alt Başlıklar:	1. Otizmli bireylerin dil ve konuşma becerilerini desteklemenin önemini kavrar.
3.1. Dil ve konuşma becerileriyle ilgili tanımlar	2. Dil ve konuşma güçlükleri nedeniyle ortaya çıkan problem davranışları tanımlar.
3.2. Dil ve konuşma becerilerinde etkili yöntem ve teknikler	3. Dil ve konuşma becerileriyle ilgili kavramları bilir
	4. Çocuğun dil ve konuşma becerilerindeki farklılığı tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırarak ayırt eder.
	5. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğun kendini ifade etme becerisini artırmak için etkili yöntemleri bilir ve uygular.
	6. Dil ve konuşma becerilerini desteklenmede kullanılan yöntem ve tekniklerin problem davranışlarla baş etmeye etkisini değerlendirir.

EK 7. OPBEP Ünite 4 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu

ÜNİTE 4: Sosyal beceri geliştirme	Kazanımlar
Alt Başlıklar:	1. Otizmli bireylere sosyal beceri kazandırmanın önemini kavrar.
4.1. Sosyal becerilerle ilgili tanımlar	2. Sosyal beceri yetersizliği nedeniyle ortaya çıkan problem davranışları tanımlar.
4.2. Sosyal beceri öğretiminde etkili yöntem ve teknikler	3. Sosyal becerilerle ilgili kavramları bilir.
	4. Sosyal becerileri çocuğunun ihtiyacına ve önemine göre sıralar.
	5. Sosyal beceri öğretiminde etkili olan yöntem ve teknikleri uygular.
	6. Sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin problem davranışlarla baş etmeye etkisini değerlendirir.

EK 8. OPBEP Ünite 5 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu

ÜNİTE 5: Uygun ortam düzenleyebilme	Kazanımlar
Alt Başlıklar:	1. Otizmli bireyler için ortam düzenlemesinin önemini kavrar.
5.1. Ortam düzenlemeyle ilgili tanımlar	2. Uygun ortam düzenleme ile ilgili kavramları bilir.
5.2. Ortam düzenleyebilme	3. Problem davranışlarla baş etme sürecinde farklı ortamlar arasından çocuğunun seviyesine uygun ortamı seçer.
	4. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğunun seviyesine en uygun ortamı düzenler.
	5. Ortamın çocuğunun seviyesine uygunluğu ile ilgili değerlendirme yapar

EK 9. OPBEP Ünite 6 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu

ÜNİTE 6: Pekiştireç kullanımı	Kazanımlar
Alt Başlıklar: 6.1. Pekiştireçlerle ilgili tanımlar 6.2. Pekiştireç tarifeleri 6.3. Uygun pekiştireç kullanımı	1. Otizmli bireylerde problem davranışlarla baş etme sürecinde pekiştireçleri doğru kullanmanın önemini kavrar. 2. Problem davranışlarla baş etme sürecinde pekiştireçlerle ilgili kavramları tanımlar. 3. Problem davranışlarla baş etme sürecinde pekiştireç tarifelerini karşılaştırarak açıklar. 4. Problem davranışlarla baş etme sürecinde olumlu pekiştireç tekniklerini kullanır. 5. Problem davranışlarla baş etme sürecinde uygun pekiştireç tarifelerini kullanır. 6. Çocuğuna sunulan pekiştireçlerin uygunluğuna yönelik değerlendirme yapar.

EK 10. OPBEP Ünite 7 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu

ÜNİTE 7: Materyal ve teknolojinin etkin kullanımı	Kazanımlar
Alt Başlıklar: 7.1. Materyal ve teknolojiyle ilgili tanımlar 7.2. Materyal ve teknoloji türleri 7.3. Uygun materyal ve teknoloji kullanımı	1. Otizmli bireylerde problem davranışlarla baş etme sürecinde materyal ve teknoloji kullanmanın önemini kavrar. 2. Materyal ve teknoloji kullanmayla ilgili temel kavramları bilir. 3. Problem davranışlarla baş etmeye yönelik kullanılan materyal ve teknolojiyi türlerine göre sınıflandırır. 4. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğumun seviyesine uygun materyal seçer ve hazırlar. 5. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğumun seviyesine en uygun materyal ve teknolojiden yararlanır. 6. Problem davranışlarla baş etme sürecinde kullanılan materyal ve teknolojinin uygunluğunu değerlendirir.

EK 11. OPBEP Ünite 8 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu

ÜNİTE 8: Kurumlar arası iş birliği	Kazanımlar
Alt Başlıklar:	1. Otizmli bireylerde problem davranışlarla baş etmede iş birliği yapmanın önemini kavrar.
8.1. İş birliği yapılacak kurumlar	2. Problem davranışlarla baş etme sürecinde iş birliği yapabileceğim kurumları tanır.
8.2. İş birliği yapılacak uzmanlar	3. Çocuğunun problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik hangi kurumlarla nasıl iş birliği yapılacağını karşılaştırmalı açıklar.
8.3. İş birliği yapma	4. Problem davranışlarla baş etme sürecinde ihtiyaç halinde kurumlardaki uzmanlarla (doktor, psikiyatrist, özel eğitim uzmanı, psikolojik danışman vb.) iş birliği yapar.

EK 12. OPBEP Ünite 9 Alt Başlıklar ve Kazanımlar Tablosu

ÜNİTE 9: Yasal düzenlemeler	Kazanımlar
Alt Başlıklar:	1. Yasal düzenlemeler çerçevesinde ebeveynlik rol ve sorumluluklarını bilir.
9.1. Yasal düzenlemeler	2. Problem davranışlarla baş etme sürecinde ebeveynlik rol ve sorumluluklarını yasal düzenlemeler çerçevesinde yerine getirir.
9.2. Ebeveynlik rol ve sorumluluklar	

EK 13. Otizmlı Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelık Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)

Değerli Velimiz,

Bu alışma ile “Otizmlı Çocukđu Olan Ebeveynlere Problem Davranışlarla Baş Etme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Geliştirilen Ebeveyn Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi” konulu doktora tez çalışmamız kapsamında; “Otizmlı Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)” geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmaya katılmak tamamen GÖNÜLLÜLÜK esasına dayanmaktadır. 36 maddeden oluşan ölçeği cevaplama sürenizin yaklaşık 10 dakika süreceği tahmin edilmektedir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçla kullanılacak olup; kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Eğer araştırmayla ilgili detaylı bilgi almak isterseniz, aşağıda yer alan iletişim bilgisinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz. Araştırmaya göstereceğiniz samimi katkı için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Mehmet KÜÇÜKGÖZ

Araştırmacı

I. BÖLÜM

Kişisel Bilgiler

Bu bölümde sizlere kişisel bilgilerle ilgili maddeler yöneltiľmiştir. Size uygun cevabın önündeki ayraç () içine “X” şeklinde işaretleyiniz.

- Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()
- Yaşınız:** 18-29 () 30-39 () 40-49 () 50-59 () 60 ve üzeri ()
- Eğitim Düzeyiniz:** İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisans Üstü
- Çocuğunuzun Cinsiyeti:** Kadın () Erkek ()
- Çocuğunuzun Yaşı:** 0-6 () 7-14 () 15 ve üzeri

II. BÖLÜM

Otizmli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Ölçeği (OPBEYÖ)					
Lütfen aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi hiçbir maddeyi atlamadan, size en uygun seçeneği (x) işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1. Otizmle ilgili kavramları (ekolali, stereotipi gibi) tanımlamada yeterliyim.					
2. Otizmin gelişim özelliklerini açıklamada yeterliyim.					
3. Otizmli bireyleri diğer bireylerden ayırt etmede yeterliyim.					
4. Problem davranışın ne olduğunu ifade etmede yeterliyim.					
5. Problem davranışlarla ilgili kavramları açıklamada yeterliyim.					
6. Problem davranış türlerini (yinelenen davranışlar, zarar verici davranışlar gibi) açıklamada yeterliyim.					
7. Dil ve konuşma güçlükleri nedeniyle ortaya çıkan problem davranışları tanımlamada yeterliyim.					
8. Sosyal beceri yetersizliği nedeniyle ortaya çıkan problem davranışları tanımlamada yeterliyim.					
9. Problem davranışlarla baş etme sürecinde farklı ortamlar arasından çocuğumun seviyesine uygun ortamı seçme ve düzenlemede yeterliyim.					
10. Problem davranışlarla baş etme sürecinde çocuğumun seviyesine uygun materyali seçme ve hazırlamada yeterliyim.					
11. Problem davranışlarla baş etme sürecinde kullandığım materyal ve teknolojinin uygunluğunu değerlendirmede yeterliyim.					
12. Problem davranışlarla baş etme sürecinde pekiştiricilerle ilgili kavramları (sembol pekiştirici, sosyal pekiştirici gibi) tanımlamada yeterliyim.					
13. Problem davranışlarla baş etme sürecinde pekiştirici tarifelerini (sürekli pekiştirme, aralıklı pekiştirme gibi) karşılaştırarak açıklamada yeterliyim.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					

Faktör 1 Maddeleri (Yöntem ve Teknik Kullanma Yeterlikleri): 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

Faktör 2 Maddeleri (Otizm ve Problem Davranış Tanıma Yeterlikleri): 1, 2, 3, 4, 5, 6

Faktör 3 Maddeleri (Davranış Yönetimi Yeterlikleri): 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29

Faktör 4 Maddeleri (Pekiştirici Kullanma Yeterlikleri): 12, 13, 14, 15

Faktör 5 Maddeleri (Davranışsal Müdahale ve Ortam Düzenleme Yeterlikleri): 7, 8, 9, 10, 11

Ölçek toplamda 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde yoktur. En düşük puan 29, en yüksek puan 145'dir. Puan yükseldikçe problem davranışlarla baş etmede yeterlik düzeyi artmaktadır.

EK 14. Otizimli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL)

EBEVEYN YETERLİK KONTROL LİSTESİ (OPBEYKL)

Aşağıdaki “Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi-OPBEYKL” Otizimli çocukların problem davranışlarıyla baş etme becerilerindeki yeterliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İlgili maddeleri okuyunuz ve size göre ebeveynlerin durumunu tam olarak karşılayan bölüme (x) işareti koyunuz. Ebeveynlerin çalışmasını tam olarak niteleyen durumların karşısına işaret koymayınız.

Otizimli Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Etmeye Yönelik Ebeveyn Yeterlik Kontrol Listesi (OPBEYKL)		
Ebeveyn Adı		
Değerlendiren Adı		
Değerlendirme Yeri		
Değerlendirme Tarihi		
Gözlenen Davranışlar	Hayır (1)	Evet (2)
1. Otizmle ilgili kavramları açıklar.		
2. Problem davranışı tanımlar.		
3. Problem davranışla ilgili kavramları açıklar.		
4. Problem davranışın nedenlerini açıklar.		
5. Problem davranış için kayıt formu kullanarak davranışın sıklık ve süresini açıklar.		
6. Problem davranışlarla baş etme sürecinde etkili yöntem ve teknikleri açıklar.		
7. Problem davranışlarla baş etme sürecinde uygun pekiştireç tarifelerini açıklar.		
8. Problem davranışla baş etme sürecinde uygun ortam düzenlemesi yapar.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		

Faktör 1 Maddeleri (Yöntem ve Teknik Kullanma Yeterlikleri): 5,6,10

Faktör 2 Maddeleri (OSB ve Problem Davranış Tanıma Yeterlikleri): 1, 2, 3

Faktör 3 Maddeleri (Davranış Yönetimi Yeterlikleri): 12,13,14,15,16,17,18

Faktör 4 Maddeleri (Pekiştireç Kullanma Yeterlikleri): 7,11

Faktör 5 Maddeleri (Davranışsal Müdahale ve Çevresel Düzenleme Yeterlikleri): 4,8,9

Kontrol Listesi toplam 18 maddeden oluşmaktadır. En düşük puan 18, en yüksek puan 36'dır. Puan yükseldikçe problem davranışlarla baş etme yeterlik düzeyi artmaktadır.

EK 15. Sosyal Geçerlik Formu

SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Bu formun amacı Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etme becerisi kazandırmaya yönelik ebeveyn eğitim programına (OPBEP) katılan ebeveynlerin programın içeriği, amacı, süreci ve etkisine ilişkin görüşlerini almaktır. Ebeveynlerin aşağıda yer alan formu doldurması ile araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına ulaşılacaktır. Formu dolduran ebeveynlere ait kişisel bilgiler hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır. Samimi cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Mehmet KÜÇÜKGÖZ (Araştırmacı)
Necmettin Erbakan Üniversitesi

GÖRÜŞME SORULARI

1. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn eğitim programına (OPBEP) katılmakla ilgili görüşleriniz nelerdir? Neden? Neden değil?
2. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn eğitim programının (OPBEP) çocuğunuzun problem davranışlarına etkisiyle ilgili görüşleriniz nelerdir? Neden? Neden değil?
3. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn eğitim programının (OPBEP) içeriğiyle ilgili görüşleriniz nelerdir? Neden? Neden değil?
4. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn eğitim programında (OPBEP) yer alan amaçların, bir ebeveyn olarak otizmli çocuğunuzun problem davranışlarıyla ilgili ihtiyaçlarınızı ne düzeyde karşıladığını düşünüyorsunuz? Neden? Neden değil?
5. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn eğitim programının (OPBEP) otizmli çocuğa sahip ebeveynler tarafından uygulanabilirliğiyle ilgili görüşleriniz nelerdir? Neden? Neden değil?
6. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn eğitim programında (OPBEP) memnun olduğunuz yönlerle ilgili görüşleriniz nelerdir? Neden? Neden değil?
7. Otizmli çocukların problem davranışlarıyla baş etmeye yönelik ebeveyn eğitim programının (OPBEP) anlaşılabilirliğiyle ilgili görüşleriniz nelerdir? Neden? Neden değil?

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız: 18-29 () 30-39 () 40-49 () 50-59 () 60 ve üzeri ()

Eğitim Düzeyiniz: İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisan Üstü ()

Çocuğunuzun Cinsiyeti: Kadın () Erkek ()

Çocuğunuzun Yaşı: 0-6 () 7-14 () 15 ve sonrası ()

EK 16. Etik Kurul İzni



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :28/06/2024 Toplantı Sayısı:13 Karar No :2024/543
Araştırmanın Başlığı	Otizmlı Çocuğu Olan Ebeveynlere Problem Davranışlarla Baş Etme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Geliştirilen Ebeveyn Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Hakan SARI
Yardımcı Araştırmacı	Mehmet KÜÇÜKGÖZ Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	20090 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “ Uygun ” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR

28/06/2024

Doç. Dr. Mustafa AYDIN

Başkan Yardımcısı