

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUĞA
SAHİP AİLELERİN KATILDIKLARI AİLE
EĞİTİMİ PROGRAMI SONRASINDAKİ
YAŞAM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

**Yüksek Lisans Tezi
Selin GÖKÇE
Eskişehir, 2017**

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN
KATILDIKLARI AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI SONRASINDAKİ YAŞAM
DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Selin GÖKÇE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Sezgin VURAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Nisan, 2017

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Selin GÖKÇE'nin "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Aldıkları Aile Eğitimi Sonrasındaki Yaşam Döngülerine İlişkin Görüşleri" başlıklı tezi 26.05.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Sezgin VURAN	
Üye	: Prof.Dr. Atilla CAVKAYTAR	
Üye	: Prof.Dr. E.Sema BATU	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Elvan GÜNEL	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Seray OLCAY	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN KATILDIKLARI AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI SONRASINDAKİ YAŞAM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Selin GÖKÇE

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nisan, 2017

Danışman: Prof. Dr. Sezgin VURAN

Araştırmanın genel amacı aile eğitim programlarına katılan ebeveynlerin çocuklarına, aile içi ve toplumsal etkileşimlerine ve katıldıkları aile eğitimi programına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın katılımcılarını, OSB’li çocuğa sahip altı anne ve iki baba oluşturmaktadır. Fenomenolojik desenle yürütülen bu araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda sekiz tema elde edilmiştir. Elde edilen temalar araştırmanın bulgularını oluşturmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre, aileler sıklıkla çocuklarında problem davranışlarla karşılaştıklarını belirtmektedirler. Aileler, aile eğitim programlarına katılmadan önce kullandıkları davranış problemleri ile başa çıkma yöntemlerinin katıldıkları aile eğitimi programı sonrası farklılaştığını ifade etmektedirler. Aileler OSB’li çocuklarıyla iletişim kuramadıklarını, ancak katıldıkları aile eğitimi programı sonrası çocuklarına fırsat sunarak iletişim kurmayı başardıklarını ifade etmişlerdir. Bulgular, ailelerin çocuklarının OSB’li olması nedeniyle eşleriyle olan etkileşimlerinde, toplumsal yaşama katılımlarında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Katıldıkları aile eğitimi programı sonrası eşlerin birbirlerine karşı daha anlayışlı oldukları, birçok problemi atlattıkları ve sosyalleşmeye başladıkları gibi olumlu gelişmelerden söz etmişlerdir. ise kendilerini akraba ortamından soyutlamayı tercih ettikleri izlenimi edinilmiştir. Aileler katıldıkları aile eğitimi programıyla ilgili genel görüşlerinin olumlu olduğunu ve yüksek düzeyde yarar sağladıklarını, ancak aile eğitim programlarının daha uzun süreli planlanması gerektiğini belirtmektedirler.

Anahtar Kelimeler: OSB’li çocuğu olan aileler, aile eğitimi, aile eğitimi programları, anne-baba görüşleri, yarı-yapılandırılmış görüşme.

ABSTRACT

VIEWS OF PARENTS HAVE CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS ABOUT THE LIFE CIRCLE AFTER THE PARENT TRAINING PROGRAM THEY ATTENDED

Selin GÖKÇE

Special Education Department

Anadolu University Institute of Educational Sciences, April, 2017

Advisor: Prof. Dr. Sezgin VURAN

The purpose of the study is to determine the views of the parents participating in the parent training programs regarding the their children, interaction between couples and their social interaction and parent training program they attended. Participants of the study consist of six mothers and two fathers with a child with Autism spectrum disorders (ASD). The data of this research conducted with phenomenological design were collected by semi-structured interviews from qualitative data collection methods. The data were analyzed by content analysis technique. As a result of data analysis, eight themes were obtained. The obtained themes were the findings of this research.

According to the findings, parents said that they are often faced with behavior problems with their children. It seems that the parents have different ways of coping with the behavior problems they used before participating in the parent training programs after the parent training program they attended. They expressed that they can not communicate with their ASD children, but they are able to communicate by providing opportunities for their children after the parent training program they attended. The findings show that the children of the families meet various difficulties in their participation in social life in their interaction with their spouse due to the fact that their children have ASD. After the parent trainig program they had been attended, it was found that the spouses were more understanding about each other, overcoming many stresses and starting to socialize. Parents state that their general views on the parent training program they are attending are positive and highly beneficial, but that parent training programs need to be planned for longer periods.

Anahtar Kelimeler: Parents with ASD children, parent training, family education programs, parental view, semi-structured interview.

27/04/2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Selin GÖKÇE

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca bana yol gösteren, yanımda olan, bilimsel katkılarını ve desteğini esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Sezgin Vuran'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama katılma özverisini gösterdikleri için ve katkıları için tüm anne-babalara teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimim boyunca ve sonrasında bana olan güvenini her fırsatta dile getiren, akademisyen olma yolunda beni cesaretlendiren, tez çalışmam boyunca yoluma ışık tutan, emeklerine değer biçemediğim çok kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Ataman Karaçöp'e bana kattıkları için ve yol arkadaşlığı için ne kadar teşekkür etsem azdır. İyi ki varsınız.

Tanıştığımız ilk günden bu yana her ihtiyacım olduğunda yanımda olan, her konuda sorularımı sorabildiğim, motivasyon kaynağım, en büyük destekçim Öğr. Gör. Dr. Çimen Acar'a, gösterdiği sonsuz anlayış ve verdiği destekler için Uzman Özel Eğitim Öğretmeni Gazi Acar'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Olumlu enerjisi ve güler yüzüyle araştırma sürecinde yanımda olan, bana katlanan, bu süreçte desteğini hep yanımda hisettiğim, beni bir adım öne taşıyan değerli arkadaşım Arş. Gör. Şerife Şahin'e; Eskişehir'e ilk geldiğim günden bu yana sıcakkanlılığı ve samimiyetiyle yanımda olan, en zor zamanlarımızda kafa kafaya verdiğimiz, kardeş sıcaklığıyla daha nice seneler geçireceğimize inandığım canım arkadaşım Arş. Gör. Gizem Ergin'e çok teşekkür ederim.

İhtiyacım olduğunda tüm vaktini bana ayıran, farkındalığımı arttırmamı sağlayan, altın değerindeki katkıları için kıymetli arkadaşım Arş. Gör. Sunagül SANİ BOZKURT'a çok teşekkür ederim.

Araştırmamın güvenilirlik çalışmasına olan katkısı ve ondan öğrendiğim her şey için değerli arkadaşım Arş. Gör. Gizem Yıldız'a ve değerli vaktini ayırıp sorularımı yanıtlayan arkadaşım Arş Gör. Tahir Mete Artar'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde verdiği destek ve değerli katkıları için Arş. Gör. Çetin Topuz'a ve desteği için Arş. Gör. A. İlhan Yetkin'e teşekkür ederim.

Araştırmamın katılımcılarına ulaşmamı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Emre Ünlü'ye ve Arş. Gör. Gülden Bozkuş Genç'e teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde ofiste çalıştığımız her an varlıklarıyla güven duyduğum ve sağladıkları değerli katkıları için Arş. Gör. Zülal Çakmak ve Arş. Gör. Mustafa Çakmak'a; bu süreçte beni her fırsatta motive eden arkadaşım Arş. Gör. Deniz Arslan'a teşekkür ederim.

Bir gülüşüyle içimde kelebekler uçuran, bana koşulsuz sevmeyi öğreten, varlığına binlerce kez şükrettiğim Göktuğ'uma, hayatıma kattığı renkler ve verdiği güç için teşekkür ederim. Yaşam sevincim, iyi ki varsın...

Bu süreçte bana katlanan, hep yanımda olan, bana küçük tatiller planlayan, en üzgün anlarımda dahi yüzümü güldürmeyi başaran canım abim ve eşine ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak... Bir kere bile beni hayal kırıklığına uğratmayan, bir an olsun beni ikinci plana atmayan, ellerini üzerimde hep hissettiğim, dünyadaki en büyük şansım saydığım sevgili anneciğime ve babacığıma... Bu zamana kadar yaptıkları tüm fedakârlıklar için, arkamda kocaman güçlü bir ordu gibi durdukları için, bana yaşattıkları tekrarı mümkün olmayan mutluluklar için ve benim ben olmama fırsat tanıdıkları için ne kadar teşekkür etsem az. Canım annem ve babam... Bu tezi onlara armağan ediyorum.

Selin Gökçe

Eskişehir, 2017

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu: Tarihçe-Tanım	2
1.2. OSB’li Çocukların Farkına Varılması ve Eğitimi.....	4
1.3. OSB’li Çocukları Aileleri ve Aile Eğitimi	5
1.4. Gereksinim.....	27
1.5. Amaç.....	29
1.6. Araştırmanın Önemi.....	29

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM	32
2.1. Araştırma Modeli	32
2.2. Katılımcılar	33
2.3. Verilerin Toplanması Süreci	35
2.3.1. Görüşme sorularının oluşturulması.....	36
2.3.1.1. Pilot çalışma.....	36

2.3.2. Görüşmeler.....	37
2.3.2.1. Görüşme ilkeleri.....	37
2.3.2.2. Araştırma etiği	37
2.3.2.3. Görüşme süreci	38
2.3.2. Formlar.....	40
2.3.1. Anne baba bilgi formu	40
2.3.3. Araştırma gönüllü katılım formu.....	40
2.3.4. Araştırmacı günlükleri.....	40
2.4. Verilerin Analiz Edilmesi	40
2.4.1. Verilerin dökümü	42
2.4.2. Veri dökümünün güvenilirlik çalışması.....	42
2.4.3. Verilerin içerik analizi ile analiz edilmesi	42
2.4.3.2. Kodlama ve tema oluşturma sürecinin inandırıcılık çalışması	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
3. BULGULAR.....	45
3.1. Aile Eğitimine Katılan Ebeveynlerin, Çocuklarının İletişim ve Sosyal Etkileşim Becerilerine İlişkin Görüşleri.....	45
3.2. Ebeveynlerin Katıldıkları Aile Eğitim Programı Öncesi ve Sonrasında Yaşam Döngülerinde Yaşadıkları Değişiklikler.....	47
3.3. Aile Eğitimine Katılan Ebeveynlerin Kendilerinin ve Çocuklarının Aldıkları Eğitime İlişkin Görüş ve Önerileri.....	56
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	59
4.1. Araştırmanın Sınırlılıkları	64
4.2. Öneriler	64
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	64
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	65

KAYNAKÇA 66

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. OSB’li Çocuklara ve Ailelerine Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	20
Tablo 2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	35
Tablo 2.2. Pilot Görüşme Yapılan Katılımcının Demografik Özellikleri.....	37
Tablo 2.3. Görüşme Takvimi.....	38
Tablo 2.4. Kodlama ve Tema Oluşturma Sürecinin İnanırcılığı.....	44
Tablo 3.1. Aile Eğitime Katılan Ebeveynlerin, Çocuklarının İletişim ve Sosyal Etkileşim Becerilerine İlişkin Görüşleri.....	45
Tablo 3.2. Ebeveynlerin Katıldıkları Aile Eğitim Programı Öncesi ve Sonrasında Yaşam Döngülerinde Yaşadıkları Değişiklikler	47
Tablo 3.3. Aile Eğitime Katılan Ebeveynlerin Kendilerinin ve Çocuklarının Aldıkları Eğitime İlişkin Görüş ve Önerileri.....	56

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Ailelerin İhtiyaç Duyduğu Hizmetler.....	7
Şekil 1.2. Araştırmanın Önemi.....	31
Şekil 2.1. İçerik Analizi.....	41

KISALTMALAR DİZİNİ

ADÖ	: Ayrık Denemelerle Öğretim
APA	: American Psychological Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)
CDC	: Center for Disease Control and Prevention (Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi)
DS	: Down Sendromu
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı)
ICD	: International Classification of Disorders
NAC	: National Autism Center (Ulusal Otizm Merkezi)
OÇEM	: Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
PECS	: Picture Exchange Communication System
TEACHH	: Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TTÖ	: Temel Tepki Öğretimi
ECSE	: Erken Çocukluk Özel Eğitim
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi
ZY	: Zihinsel Yetersizlik

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) artan yaygınlığı, karmaşık doğası, OSB'ye neden olan faktörlerin belirlenememesi ve bu yetersizliği olan çocuğun aile bireylerinden başlayarak tüm çevresini etkilemesi nedeniyle kritik bir öneme sahiptir (Buhrmester ve Furman, 1990; Fitzgerald, Matthews, Birkherk ve O'Connor, 1997, s. 11; Koegel, Koegel ve McNeerney, 2001, s. 19). OSB belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkmakta, etkileri yaşam boyu sürmektedir. Aileler çocuklarında OSB belirtilerini görmeye başladıklarında ve çocuğun gelişiminde yolunda gitmeyen bir şeyler olduğunu fark ettiklerinde korkuyla birlikte endişeye kapılmaktadır. Çocukların tıbbi tanılama sürecinde doktorlar otizm tanısı koymadan önce çocuğun özelliklerini farklı durumlarla ilişkilendirmekte ya da tanı konulması için çocuğun yaşının küçük olduğunu belirtmektedir. Bu durum tanının gecikmesine ve ailelerin daha büyük kaygı ve hayal kırıklığı yaşamasına neden olabilmektedir (Ailing, Moh ve Magiati, 2012, s. 294; Cavkaytar, 2013, s. 58; Lainhart, 2009, s. 281; Shattuck, Seltzer, Greenberg, Orsmond, Bolt, Kring ve Lound, 2006, s. 1736).

Çocuklarının OSB tanısı almasıyla birlikte aileler zorlu bir sürece girmektedirler. Aileler tanıya uyum sürecinde birçok karmaşık duyguyla mücadele etmek durumunda kalmakta ve bu duygular genellikle şok, inkâr, suçluluk, kızgınlık, pazarlık, kabul ve uyum gibi tepkilere neden olmaktadır. Aileler duygu karmaşasını atlattıktan sonra otizmin gerçekleriyle yüzleşmeye başlamakta, kısa sürede sağlık, eğitim, tıp, davranış müdahaleleri gibi bir dizi disiplin ve endüstri alanını öğrenmek zorunda kalmaktadır. Sonuç olarak aileler otizmin nedenlerinin tespit edilemediğini, tedavisinin olmadığını ve çocuklarının bakımı için bir ömür boyu çaba göstermeleri gerektiğini anlamaktadır. Bu farkındalık, umutsuzluk duygusu yaratabilmekte ve aileler yaşam boyu karşılaştıkları yeni durumlarla mücadele etmek zorunda kalabilmektedir. (Neally, O'Hare, Powers ve Swick, 2012, s. 188).

Aileler bu durumlarla mücadele ederken sıklıkla çocuklarının problem davranışlarıyla karşılaşmaktadır. Karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmek ve bu süreçte nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini belirlemek için uzman desteğine ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle aileler kendilerine sunulan psikolojik danışmanlık hizmetleri,

aile rehberliği ve aile eğitimi hizmetlerinden yararlanabilmektedir (Benson, Karloff ve Siperstein, 2008, s. 49).

Aileler tedaviye ilişkin umutları tükendiğinde çocuklarının iletişim, sosyal, uyumsal, davranışsal ve akademik becerilerinin gelişimine yönelik nasıl bir eğitim almaları gerektiğine yoğunlaşmaktadır. Araştırmalar bu becerilerin öğretime ilişkin en verimli sonuçların erken eğitim ile alınabileceğini; yoğun, uzun dönemli ve UDA temelli uygulamalarla birlikte çocuğun iletişim, bilişsel, uyumsal ve akademik becerilerinin gelişebileceğini göstermektedir (Anderson, S.R., Averly, D.L., DiPietro, E.K., Edwards, G.L. ve Christian, W.P., 1987; Harris, S.L. ve Handleman, J.S., 2000; Hoyson, M., Jamiesen, B. ve Strain, P.S., 1984; McEachin, J.J., Smith, T. ve Lovaas, O.I., 1993). Ancak OSB’li çocukların eğitiminde en iyi uygulama ailenin aktif olarak katıldığı uygulamalardır (National Research Council, 2001).

Alanyazın incelendiğinde ailelerin aktif olarak katıldığı uygulamaların Temel Tepki Öğretime (TTÖ), Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ), PECS, doğrudan öğretim, yanlışsız öğretim yöntemleri gibi bilimsel dayanaklı uygulamalar olduğu görölmektedir. İzleyen bölümde OSB, OSB’li çocukların aileleri ve tepkileri, aile eğitimi, ilgili araştırmalar ve araştırma gereksinimi açıklanmaktadır.

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu: Tarihçe-Tanım

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) yaygın gelişimsel bozukluklar arasında dünyanın en çok bilinen yetersizlik türlerinden biri haline gelmiş (Centers for Disease Control and Prevention, 2010) ve zaman içerisinde bir çok tanı sistemi tarafından belirli aralıklarla farklı şekillerde tanımlanmıştır (Çolak, 2016, s. 12). 20. yüzyılın başlarında Alman psikiyatrist Emil Kraepelin, yetişkinlerde “erken bunama” gibi bir dizi psikotik bozuklukları sınıflandırmıştır. Daha sonra İsviçreli psikiyatrist Eugen Bleuler bu bozukluklara “şizofreni” ismini vermiştir. Benzer zamanlarda yetişkinlerde görölen bozukluklar çocuklarda da görölmeye başlanmıştır. Çocuklarda görölen bozukluğuğun yetişkin şizofrenisi olup olmadığı ve benzer ya da aynı belirtilere sahip paralel bir bozukluk olabileceği tartışılmıştır (Foster, 2007, s. 6). 1943’te Avusturyalı psikiyatrist ve doktor Leo Kanner yayımladığı makalesinde bu belirtilere sahip kendi çocuk hastaları için “aşırı otistik yalnızlık” gösterdiklerinden bahsetmiştir (Kanner, 1943, s. 242).

1943 yılında Kanner tarafından yayımlanan makaleden bir yıl sonra Avusturyalı bir çocuk doktoru olan Hans Asperger, dört çocukla yaptığı sosyal bir çalışmayı yayımlamış, benzer özelliklere sahip dört çocukta gördüğü bozuklukları “Asperger sendromu” olarak isimlendirmiştir. Asperger sendromunun özellikleri sözel ve sözel olmayan iletişimde, sosyal etkileşimde, motor koordinasyonda, ilgi ve becerilerdeki yetersizlikleri kapsamaktadır. Bu bağlamda empati kurmada yetersizlik, diğer çocuklarda iletişim kurmada zorluk ve karşılıklı sohbete katılmama gibi özelliklerin görüldüğünü belirtmektedir. Asperger bu çocukların olumsuz bir takım özelliklerinin yanı sıra ilgi duydukları alanlarda yoğun bir bilgiye sahip olmaları gibi olumlu özelliklere de sahip olduklarını belirtmiştir (Frith, 1991, s. 12). 1951 yılında yayımladığı makalesinde Kanner aşırı otistik yalnızlık gösteren çocuklar için ve bu çocukların sahip olduğu özellikler için “erken çocukluk otizmi” terimini kullanmıştır (Kanner, 1951, s. 23). Kanner’ın erken çocukluk otizmi iletişim bozukluklarıyla, farklı bilişsel yeteneklerle, problem davranışlarla, tekrarlayıcı hareketlerle ve hayal gücü olmayan oyunlarla karakterizedir (Foster, 2007, s. 7).

1980 yılında yayımlanan DSM-III (Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders) kılavuzunda otizm, “yaygın gelişimsel bozukluk” çatısı altında “bebeklik otizmi” olarak ayrı bir pencerede adlandırılmıştır. 1987’de DSM-III revize edilmiş “bebeklik otizmi” yerine “otistik bozukluk” terimi kullanılmıştır (Waterhouse, Morris, Allen ve Dunn, Fein, Feinstein, Rapin ve Wing, 1996, s. 60). 1993 yılında Dünya Sağlık Örgütü’nün yayımladığı Bozuklukların Uluslararası Sınıflaması [ICD (International Classification of Disorders)] Kılavuzunda otizm, “çocukluk otizmi” olarak adlandırılmıştır (World Health Organization, 1993, s. 179). 1994 yılında yayımlanan DSM-IV kılavuzunda OSB, yaygın gelişimsel bozukluk başlığı altında bir bozukluk olarak ele alınmıştır. Bu başlık altında yer alan diğer bozukluklar Asperger sendromu, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (atipik otizm), çocukluk dezentegratif bozukluğu ve Rett sendromudur (American Psychiatric Association, 1994, s. 66). 2013’de yayımlanan DSM-V kılavuzunda ise otizm spektrum bozukluğu tek başlık olarak tanımlanmıştır (American Psychiatric Association, 2013). DSM-V’ te OSB belirtileri sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri ile sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikleri olmak üzere iki grupla sınırlandırılmıştır (American Psychiatric Association, 2013). Basmakalıp ve tekrarlayıcı motor hareketler, aynılıkta ısrar ve rutine sıkı bağlılık, sınırlı ve yoğun ilgi alanı, duyuşal az ya da çok uyarılma, sınırlı ve

yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler; göz kontağı kuramama, duyguları ifade etmede güçlük, etkileşim başlatma ve sürdürmede zorluk yaşama, ilişki kurma ve sürdürmede zorluk yaşama gibi sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri ve ek olarak bu özelliklerin 3 yaşından önce ortaya çıkması otizm spektrum bozukluğu tanısının konulabilmesi için ana ölçütlerdir (APA, 2013; Girli ve Atasoy, 2010,s. 991; Kırcaali-İftar, 2012, s. 29; Randall ve Parker, 1948, s. 16).

OSB ülkemizde, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı resmî gazetede “otistik birey” terimi ile "Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006). OSB, teşhisi karmaşık bir süreç olan ve tek bir uzman değerlendirmesine bağlı olmayan bir spektrum bozukluğudur (Randall ve Parker, 1948, s. 17). Bir çocuğun OSB tanısı almasına neden olan tipik bir otizm özelliği ya da davranışı yoktur (Lord ve McGee, 200, s. 2). OSB’li çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında bazen göz kontağı kurma, iletişim başlatma, sürdürme gibi davranışlarda yetersizlik bazen de kendini yaralama ve el çırpma gibi tekrarlayıcı hareketlerde aşırılık sergileyebilmektedirler (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, [DSM-IV], s. 67). Bu durum OSB’li çocuğun çevreyle etkileşime girmesi halinde çevreye uyum sağlaması, öğrenmesi ve gelişmesiyle birlikte bir döngü içerisinde dengelenebilmektedir (Seifer, Sameroff, Baldwin ve Baldwin 1992, s. 896).

1.2. OSB’li Çocukların Farkına Varılması ve Eğitimi

Herhangi bir yetersizliği olsun ya da olmasın tüm çocukların etkileşime girdiği ilk çevre ailedir (Fırat, 2016, s. 539). Bu etkileşim ailelerin çocuklarındaki normal gelişime göre farklılaşan davranışlarını fark etmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla aileler çocuklarının farklılaşan davranışlarını gözledikten sonra bu davranışlara neden olan durum teşhis edilene dek çocuklarında gördükleri farklılığın üzerine düşmekte ve tanı konulduktan sonra çocukları için uygun hizmetler arama ya da geliştirme çabası içine girmektedirler (Lord ve McGee, 2001, s. 4). Bu süreç içerisinde ailelerin, çocuklarının gelişimsel alanlarındaki çeşitli becerileri desteklemek için çocuklarının yararlanabileceği uygun özel eğitim hizmetlerini belirlemeleri gerekmektedir (Cameron, 1996, s. 12). Ailelerin sıfır–altı yaş aralığında olan OSB’li çocuklarını yönderebileceği özel eğitim hizmetlerinden biri de erken çocukluk özel eğitimidir.

Erken çocukluk özel eğitimi, sıfır-altı yaş arasındaki gelişim geriliği olan ya da risk altında bulunan çocuklar ile ailelerine sağlanan eğitim hizmetlerini kapsamaktadır. Üç yaşından önce OSB tanısı alan çocuklar erken çocukluk dönemi eğitiminden yararlanabilmektedir. Erken çocukluk dönemi eğitimi Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012), "0-36 ay arasındaki bireyleri kapsayan eğitim olarak" tanımlanmaktadır (Birkan, 2002,s. 100; Öncül, 2014, s. 248; Sazak-Pınar, 2006, s. 75). Doğumdan sonraki ilk üç yıl becerilerin edinimi için kritik bir dönem olmasıyla birlikte, erken çocukluk dönemi eğitimi süreç içerisinde devam edecek olan eğitime de temel oluşturmaktadır (Kanık, 1993, s. 14). 37-66 ay arasındaki bireyleri kapsayan eğitim ise okul öncesi eğitimidir ve zorunludur. Okul öncesi eğitim çocuğun özellikleri dikkate alınarak, uygunsa, kaynaştırma yoluyla normal gelişim gösteren çocukların devam ettiği kurumlarda; değilse evde, özel eğitim kurumlarında ve özel eğitim sınıflarında sürdürülebilmektedir. Okul öncesi eğitimi tamamlayan çocuklar ilköğretim ve ortaokul eğitimlerine kaynaştırma uygulamaları yoluyla, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte devam edebilmekte ya da özel eğitim okul ve kurumlarında sürdürülebilmektedir. Lise eğitimine ise kaynaştırma uygulamaları yoluyla normal lise, genel ve mesleki kurumlarda devam edemeyen çocuklar Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi'nde devam edebilmektedirler (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012, s. 13).

Erken çocukluk dönemi eğitiminden başlayarak tüm öğrenim kademelerinde önemli olan, bu süreç içerisinde ailenin olumlu duygu ve destekleyici bir tavır halinde olmasıdır (Gül ve Diken, 2009, s. 2). Ailenin olumlu tutumu ve aileyle iş birliği, verilen eğitimin etkililiğini ve verimliliğini arttıran en önemli faktördür (Akçin, Çapa-Tayyare ve Mandan, 2014, s. 69; Alberta, Learning, 2003, s. 24). Bu durum, eğitimde başarının yakalanması için yetersizliği olan çocuğun evde aileden destek eğitim almasını ve ailenin eğitim sürecine dâhil olmasını da zorunlu kılmaktadır (Varol, 1995, s. 23).

1.3. OSB'li Çocukların Aileleri ve Aile Eğitimi

Sosyal bir birlik olan ailede eşlerin birbirlerine ya da eve karşı sorumlulukları vardır. Ancak aileye yeni bir bireyin katılması ile aile birliğinde radikal değişiklikler meydana gelmekte, düzen farklılaşmakta ve sorumluluk artmaktadır (Minuchin, 1974, s. 16). Aileye yetersizliği olan bir bireyin katılmasıyla bu değişikliğe çeşitli alanlarda gereksinimler, kaygı ve çaresizlik eşlik etmektedir. (Barnett, Clements, Kaplan-Estrin ve Fialka, 2003, s. 184). Yetersizlik özellikle OSB ise aile için zorlayıcı bir süreç

olmakla birlikte birçok problemi de beraberinde getirmektedir (National Research Council, 2001). Bu problemlerin birincil yansıması strestir (Lee ve Gardner, 2010, s. 469).

OSB'li çocuğu olan ailelerin yaşadıkları stres çocuklarının OSB'li olması, çocuğun bilişsel yetersizliği, çocuğun bağımsız işlevde bulunma düzeyi, ailelerin çocuğun geleceğine ilişkin endişeleri, toplumda kabul görme durumu, eşlerin sorumluluk almayı reddetmesi, artan ekonomik yük gibi nedenlerden kaynaklanmakta ve OSB'li çocuğun problem davranışlarının şiddetine bağlı olarak yaşadıkları stres düzeyi değişmektedir. OSB'li çocuğu olan ailelerin stresle ilişkisini inceleyen araştırmalara bakıldığında, OSB'li çocukların ailelerinin normal gelişim gösteren çocukların ailelerinden daha yüksek düzeyde strese maruz kaldığına dair bulgulara rastlanmaktadır (Dumas, Wolf, Fisman ve Culligan, 1991; Dyson, 1993; Ingersol, Meyer ve Becker, 2011; Lai, Goh, Oei ve Sung, 2015; Olçay-Gül, Olgunsoylu ve Ünal, 2015; Qintero ve McIntyre, 2010; Rodrigue, Morgan ve Geffken, 2010; Uğuz, Toros, Yazgan-İnanç ve Çolakradioğlu, 2004; Wolf, Noh, Fisman ve Speechley, 1989;). Araştırmaların bulguları incelendiğinde çocuğun OSB'ye sahip olmasının ailede strese yol açan önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Bu nedenle OSB ve ona eşlik eden stres faktörü ailenin yaşam döngüsünü etkilemektedir. Ancak bu etkinin büyüklüğü aile üyelerinin rollerine göre farklılaşmaktadır (Harris, 1994, s. 161).

OSB'li çocukların ailelerinin stres düzeylerinin normal gelişim gösteren çocukların ailelerinden yüksek olması birçok değişkenle ilişkilidir. Bu değişkenler, ailelerin çocuklarının geleceğine ilişkin endişeleri, çocukların bilişsel yetersizlik ve bağımsız işlevde bulunma düzeyleri, toplumda kabul görme durumları gibi başlıklar altında toplanabilmektedir. Bu değişkenlere ek olarak ailelerin yaşadığı stres, otizmin şiddetiyle ve OSB'li çocuğun problem davranışlarının şiddetiyle paralel olarak artmaktadır. (Koegel, Schreibman ve Moss, Dirlich-Wilhelm, Dunlap ve Robins, Plienis, 1992, s. 213). Alanyazın incelendiğinde aile birimini oluşturan eşler arasında da yaşanan stresle ilgili birtakım farklılıklar olduğuna dair bulgulara rastlanmıştır. Araştırmalarda anneler, çocuklarında problem davranışlar arttıkça eşlerinden gördükleri desteğin ve saygının azaldığını, eşlerinin sorumluluk almaktan kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak babaların çocuklarının bakımında aktif olarak rol almamaları ve annelerin öz yeterliliği nedeniyle babaya göre çocukla daha ilgili olmaları, annelerin problem durumlarıyla daha çok karşılaşmasına ve babalardan daha

Çocuklarının OSB tanısı almasıyla birlikte ailelerin tanıya uyum süreci her ailede farklılık göstermektedir. Bazı aileler bu süreci dinamik olarak yaşarken, kabul ve uyum aşamasından sonra otizmin gerçekleriyle yüzleşmeye başlamaktadır. Bazı aileler ise bu sürecin herhangi bir aşamasında takılıp kalabilmektedir. Nitekim ailelerin çocuklarının yetersizlik durumunu kabullenmeleri, yaşamlarını ve planlarını çocuklarına göre yeniden şekillendirmeleri kolay değildir. Ailelerin bu süreçte ihtiyaç duyduğu hizmetlerden biri psikolojik danışmanlık hizmetleridir (Kuloğlu-Aksaz, 1993, s. 48; Yukay-Yüksel ve Bostancı-Eren, 2007, s. 200).

Psikolojik danışmanlık hizmeti ailelerin, çocuğun yetersizliği hakkında bilgi sahibi olmasını, çocuğun durumuna ilişkin farkındalıklarının artmasını, çocuğun şekillendirmelerine katkı sağlamaktadır. Aileler kendilerine sağlanan psikolojik danışmanlık hizmetleri sayesinde kendilerini ve çocuklarını daha iyi anlayabilmekte, aile içi etkileşimde meydana gelen problemlerin nedenlerine odaklanarak daha nitelikli ilişkiler kurabilmekteledir (Kavaliotis, 2017, s. 219; Şanlı ve Balcı-Çelik, 2015, s. 842; Yukay ve Erturan, 1998, s. 343).

Psikolojik danışmanlık hizmetlerinde aileler eleştirilmeyeceklerinin ve yargılanmayacaklarının bilincinde oldukları için duygularını daha rahat ifade edebilmektedir. Benzer şekilde grup ortamında sunulan psikolojik danışmanlık hizmetleri de ailelerin yaşadıkları problemleri ya da benzerlerini başka ailelerinde yaşadığını görmeleri açısından yalnız olmadıklarını fark etmelerine yardımcı olmaktadır (Küçükler, 1993, s. 25). Psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yukarıda açıklanan yararlarının ailelerin kaygı, stres, depresyon düzeylerini azalttığı; iyimserlik düzeylerini ve özgüvenlerini arttırdığı görülmektedir (Çetinkaya ve Öz, 2000; Koçak, Uyaroğlu ve Bodur, 2009; Kuloğlu-Aksaz, 1990; Livneh ve Wilson, 2003; Yukay-Erturan, 1998; Yukay-Yüksel ve Bostancı-Eren, 2007).

OSB'li çocuğu olan ailelerin yararlanabileceği diğer hizmet türü aile rehberliğidir. Ailelerin ihtiyaç duyduğu bilgilere ve yönlendirmelere erişimini sağlayan aile rehberliği hizmeti özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenleri ve özel eğitim uzmanları tarafından sağlanabilmektedir. Ancak aile rehberlik hizmetleri daha çok okul rehberlik servisleri tarafından yürütülen çalışmaları kapsamaktadır. Ailelere sunulan rehberlik hizmetleri kapsamında aile ve uzman arasında bilgi alış veriş sağlanmakta, ailelere çocuklarının yeterli ve yetersiz olduğu alanlar açıklanmakta, çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda uygun eğitim hizmetlerinden yararlanması için aileler yönlendirilmekte ve

ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılımları sağlanmaktadır. Çocuğun özel eğitim hizmetlerinden olabildiğince erken yararlanmaları da ailelerin doğru olarak yönlendirilmelerine bağlıdır. Aileler çocuklarının eğitimi konusunda doğru olarak yönlendirilmediği takdirde çocuk, alabileceği hizmetlerden yararlanamamakta; bu durum da çocuğun bağımsız yaşam becerilerini kazanmasını olumsuz yönde etkilemektedir (Özdemir, 2013, s. 185).

Aile eğitimi ailelere, becerilerin öğretimi için çocuklarıyla doğrudan çalışmayı gerektiren belirli süreçleri öğretmeyi içerir. Tablo 1.1.'de de görüldüğü gibi aile eğitimine katılan aileler problem davranışları azaltma, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini geliştirme ve uygun oyun becerilerini artırma yöntemlerini etkili bir şekilde öğrenebilmektedir. Aile eğitimi yalnızca aile için değil çocuk içinde yararlıdır. Ailelerin eğitimiyle birlikte çocukların eğitim aldıkları saatler artmakta, böylece çocukların öğrendikleri becerileri genellemeleri ve becerilerin sürekliliği sağlanabilmektedir (Benson, Karlof ve Siperstein, 2008, s. 48).

Kapsamlı doğası, birden fazla amaca hizmet etme yeteneği ve uyarlanabilir formuyla aile eğitimi Tablo 1.1.'de de görüldüğü üzere, çocukların problem davranışlarının azaltılmasında ve becerilerin öğretiminde etkili olmakla birlikte aile eğitimiyle sağlanan faydalar yıllardır çeşitli disiplinlerde kendini göstermektedir (Brookman-Fraze, Stahmer, Baker, Ericzen ve Tsai, 2006, s. 194). Benzer şekilde ailelerin OSB'li çocuklarının eğitimine aktif olarak katılımları, OSB'li çocukların eğitiminde kabul edilen en iyi uygulamayı teşkil etmektedir (National Research Council, 2001). Gürel-Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat (2014, s. 9) bu durumu iki nedene bağlamaktadır: Birincisi, ailelerin çocuklarının hayatında en güçlü etkiye sahip olması, ikincisi ise çocukla etkileşim kurma fırsatının en çok ailede olmasıdır. Bu nedenle Reichler ve Schopler (1976), ailelerin çocuklarının hem evdeki eğitimlerinde aktif rol oynamaları hem de okuldaki eğitimlerine aktif olarak katılımları için cesaretlendirilmeleri gerektiğini savunmaktadır (akt. Higgins, Bailey ve Pearce, 2005, s. 126).

Eryorulmaz (1993), ailelerin aktif olarak katılımlarını sağlamanın üç amacı olduğunu belirtmiştir. Bunlar: (a) Çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi için aileyi desteklemek, (b) çocuğun ev ortamındaki öğrenme yaşantısına katkıda bulunmak, (c) aileleri, ev ortamında çocuğun edinebileceği deneyimler hakkında bilgilendirmek (akt. Sönmez, 2013, s. 15; Eryorulmaz, 1993). Ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine

aktif olarak katılımları, okul sistemleri tarafından doğru olarak bilgilendirilmeleri, danışmanlık sağlanması, bireysel problemlerin çözümünde destek alabilmeleri ve ayrıca çocuklarının problem davranışlarının azaltılmasında ve çocuklarına yeni becerilerin öğretiminde uygun öğretim tekniklerini öğrenmeleri Tablo 1.1.'de de görüldüğü gibi hem aile hem de çocuk için olumlu etkilerle sonuçlanmakta ve bu nedenle aileler desteklenmelidir (National Research Council, 2001). OSB'li çocuklara ve ailelerine yönelik yapılan araştırmalar izleyen bölümde yer almaktadır:

Marcus, Lansing, Andrews ve Schopler (1978) tarafından yürütülen bir çalışmada TEACCH programının bir parçası olan Gelişimsel Terapi modelinin, OSB'li çocuğu olan annelerin öğretim etkililiğinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini değerlendirme amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında 10 OSB'li çocuk ve anneleriyle çalışılmış, katılımcı annelere çocuklarına nasıl öğretim yapacaklarını, çocuklarının güçlü yönlerinin ve sınırlıklarının ne olduğunu, çocuklarına yapacakları öğretimlerde hangi yöntemlerin etkili olup hangi yöntemlerin etkili olmadığını öğrenmeleri için fırsatlar sunulmuştur. Araştırma kapsamında iki hipotez test edilmiştir. Birincisi annelerin bu süreçte öğretimi, benzer durumlara genelleme farklı durumlara uyarlama ilkelerini öğrenecekleri; ikincisi ise OSB'li çocukların etkili aile öğretimi yapısıyla ilişkili olarak uyum becerilerinde gelişme gösterecekleridir. Bu doğrultuda materyalleri amacına uygun kullanma, taklit becerileri, kavram öğretimi ve sözel olmayan iletişim becerilerinin öğretimi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında TEACHH programının bir parçası olan Gelişimsel Terapi modeliyle çalışan ailelerin öğretim etkililiği ve OSB'li çocukların uyumsal becerileri önemli ölçüde gelişme göstermiştir.

Schopler, Mesibov ve Baker (1982) tarafından yürütülen çalışmada, OSB'li çocuklar ve aileleri için etkili olan uygulamalardan biri olan TEACHH programını değerlendiren beş farklı sistematik çalışma gözden geçirilmiştir. Bu çalışmalar program yapısının etkililiği, uygulama öncesi ve sonrası çocukların davranışlarının gözlemlenmesi, uygulama öncesi ve sonrası ailelerin öğretim etkililiğinin davranışsal derecelendirilmesi), uygulama verilerine yönelik ailelerin ve terapistlerin algısı ve uzun dönemli sonuçları içermektedir. Amaç kapsamında 1977 yılı Kasım ayı itibarıyla TEACHH programına katılan OSB'li çocuğu olan 657 aileye anket gönderilmiş, ancak 348 aileden veri toplanabilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında ailelerin programı çok yararlı buldukları, OSB'li çocuklarının yetersizlik gösterdiği sosyal ilişkiler, motor beceriler, dil ve iletişim ve olağan dışı davranışlarına programın olumlu

katkıları olduğu, programın ailelerin stres düzeyini azalttığı, ailelerin çocuklarıyla olan iletişim ve etkileşimlerinde daha rahat ve kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir. Ayrıca terapistlere göre ailelerin etkili ve yararlı bir uygulama gerçekleştirmek için daha çok uğraştığı tespit edilmiştir.

Koegel, Bimbela ve Scheribman (1996) tarafından yürütülen bir çalışmada iki yaklaşımdan söz etmektedirler. Bu yaklaşımlardan biri çocuklar için hedeflenen davranışları (ITB) seri bir şekilde öğretmeye, diğeri ise çocuklar için önemli olan davranışları doğal öğretim yöntemlerinden temel tepki öğretimi ile öğretmeye odaklanmaktadır. Araştırmanın amacı bu iki yaklaşım aile eğitimi formatında uygulandığında yapılandırılmamış ev etkinlikleri boyunca aile içi etkileşimin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir. Başka bir deyişle hangi yaklaşımın daha etkili olduğunu belirlemektir. Araştırma kapsamında 17 OSB’li çocuk ve aileleri ile çalışılmıştır. Araştırmanın modeli öntest-sontest kontrol gruplu desendir. Temel tepki öğretimi eğitimine katılan ailelerin daha mutlu, daha ilgili oldukları, stres düzeylerinin daha düşük olduğu ve çocuklarıyla daha memnun edici bir iletişim içinde oldukları rapor edilmiştir.

Ozonoff ve Cathcart (1998) yaptıkları bir çalışmada TEACCH temelli bir aile eğitimi programının OSB’li çocuklar üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Çalışma kapsamında 11 deney grubunda 11 kontrol grubunda olmak üzere toplamda 22 OSB’li çocukla çalışılmıştır. Katılımcıların yaşları iki ile altı arasında değişmektedir. 10 hafta süren aile eğitiminde ailelere haftada bir saat, çocuklarının bilişsel, akademik ve mesleki becerileri ev ortamında nasıl çalışacakları öğretilmiştir. Eğitim süresince her çocuk için bireyselleştirilmiş programlar hazırlanmıştır. Araştırma modeli grup deneysel modeldir. Araştırmada ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında bilişsel, akademik ve mesleki becerilerde deney grubunun kontrol grubuna göre daha çok gelişme gösterdiği görülmüştür.

Stahmer ve Gist (2001) tarafından yürütülen bir çalışmada hızlandırılmış aile eğitiminin ve bu eğitime katılan ailelere çocuklarının yetersizliğiyle ilişkili belirli bilgilerin ve desteğin sağlanmasının etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda beş yaşından küçük OSB’li çocuğa sahip 22 aile ile çalışılmıştır. 11 aile deney grubunu, 11 aile kontrol grubunu oluşturmaktadır. İki gruba da temel tepki öğretimine ilişkin 12 hafta süreyle eğitim verilmiştir. Deney grubu ayrıca aile bilgi destek grubuna katılmıştır. Araştırmada deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol

gruplu desen kullanılmıştır. Uygulama klinik bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Bağımlı değişken OSB'li çocukların ifade edici dil becerileridir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında 12 haftalık temel tepki öğretimi eğitiminin ailelerin bu yöntemi öğrenmeleri ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri üzerinde etkili olduğu ve bununla ilişkili olarak OSB'li çocukların ifade edici dil becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, aile bilgi destek grubuna katılan deney grubunun, aile bilgi destek grubuna katılmayan kontrol grubuna göre temel tepki öğretimi yöntemine daha çok hâkim olduğunu da göstermektedir.

Tarbox, Wallace ve Williams (2003) tarafından yürütülen bir çalışmada işlevsel iletişim öğretiminin problem davranışların azaltılmasında etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yaşları altı ve 39 arasında değişen biri OSB'li iki zihinsel yetersizliği olan üç erkek bireyle çalışılmıştır. Uygulama altı yaşındaki katılımcı için annesi, diğer iki katılımcı için terapistler tarafından yürütülmüştür. Uygulamaya başlamadan önce anne ve diğer iki terapist işlevsel iletişim süreci hakkında eğitilmişlerdir. Problem davranış nesne elde etmek amacıyla sergilenen kaçma davranışdır. Bu davranışın yerine öğretilecek davranış ise istediği nesneye ilişkin iletişim kartını vermedir. Uygulama bir katılımcı ile alışveriş merkezinde iki katılımcı ile evde yürütülmüştür. Çalışmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre işlevsel iletişim öğretiminin problem davranışların azaltılmasında etkili olduğu belirtilmektedir.

Ingersoll ve Dvortcsak (2006) tarafından yürütülen bir çalışmada OSB'li çocukların aileleri için oluşturulmuş Erken Çocukluk Özel Eğitim (ECSE) programının bir parçası olarak geliştirilen aile eğitim programını tanımlamak, bu programın nasıl uygulanacağını açıklamak, pilot programın uygulanmasıyla elde edilen sonuçları tanımlamak ve bu programın uygulanmasının olası sonuçlarını tartışmak amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında yaşları üç ile dört arasında değişen OSB'li çocuğa sahip ailelerden yaşları 20 ile 40 arasında değişen dokuz aile ile çalışılmıştır. Aile eğitim programı, günlük rutin ve etkinlikler boyunca çocuğun sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmek için ailelere doğal müdahale tekniklerini öğretmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında aileler program sayesinde çocuklarının sosyal ve iletişim becerilerinin geliştiğini, program formatının farklı olduğunu ancak kendileri için uygun ve faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklarına hangi becerilerin öğretimini neden yapmaları gerektiğini ve günlük aktiviteler boyunca çocukları için farklı amaçları

nasıl belirleyeceklerini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Aileler programdan hem kendilerinin hem de çocuklarının memnun kaldıklarını belirtmişlerdir.

Crockett, Fleming, Doepke ve Stevens (2007) tarafından yürütülen bir çalışmada yoğun aile eğitimi programının, OSB’li çocukların annelerinin ayırık denemelerle öğretim yöntemini edinmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Program kapsamında iki OSB’li çocuk ve anneleriyle çalışılmış, anneler çocuklarına dört ayrı işlevsel becerinin öğretimi sürecinde ayırık denemelerle öğretim yöntemini kullanmışlardır. Katılımcıların biri için hedef davranışlar derse katılma, yazma, sayma ve seçenekler sunulduğunda tercih yapma; diğer katılımcı için ise derse katılma, sınıflandırma yapma, top ya da oyuncakla oynama ve sözel ifadeleri taklit etme becerileridir. Annelerin ayırık denemelerle öğretim sunma becerileri ve çocukların doğru-yanlış tepkileri ölçülmüştür. Araştırmanın bağımlı değişkeni annelerin öncülleri sunma, sonuçları sunma, denemeler arası süre ve davranışların kaydedilmesi bileşenlerinden oluşan ayırık denemelerle öğretimi doğru sunma yüzdeleri ile çocukların doğru ve yanlış tepki yüzdeleridir. Araştırmanın modeli denekler arası çoklu yoklama modelidir. Araştırma bulguları annelerin ayırık denemelerle öğretim sunma becerisini edindiklerini ve bu beceriyi çocuklarına farklı becerilerin öğretiminde genelledebildiklerini göstermektedir.

Gillette ve LeBlanc (2007) tarafından yürütülen bir çalışmada anneler tarafından sunulan doğal dil paradigmasının OSB’li çocuklarının sesletim ve oyun oynama becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamında yaşları dört ve beş arasında değişen OSB’li üç çocuk ve anneleriyle çalışılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni OSB’li çocukların sesletim sıklığı, kendi kendine seslendirme ve uygun oyun oynama becerileridir. Bağımsız değişken doğal dil paradigmalarıdır. Araştırmanın modeli denekler arası çoklu başlama modelidir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında annelerin doğal dil paradigmasını doğru bir şekilde uyguladıkları ve anneler tarafından sunulan doğal dil paradigmaları ile çocukların sesletim sıklığının ve uygun oyun oynama becerilerinin arttığı görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında aileler katıldıkları eğitim programından keyif aldıklarını, öğrendiklerinin genellenmesinin kolay olduğunu ve gelecekte de öğrendiklerini uygulayacaklarını belirtmişlerdir.

Jones ve Feeley (2007) tarafından yürütülen bir çalışmada aileler tarafından sunulan ayırık denemelerle öğretim ve temel tepki öğretiminin OSB’li çocukların ortak

dikkat kurma becerileri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda OSB'li üç çocuk ve aileleriyle çalışılmıştır. Araştırmaya iki katılımcının anne ve babası birlikte katılırken, bir katılımcının yalnızca annesi katılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni TTÖ ve ADÖ'dür. Bağımsız değişken ise ortak dikkat kurma yönergesine tepki verme ve ortak dikkat başlatma becerisidir. Araştırmanın modeli davranışlar arası çoklu yoklama modelidir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında ailelerin ADÖ ve TTÖ'ni etkili bir şekilde uyguladıkları ve çocuklarına ortak dikkat kurma becerilerini etkili bir şekilde öğrettikleri görülmüştür.

Lafasakis ve Sturmey (2007) tarafından yürütülen bir çalışmada OSB'li, Down sendromlu ve zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerine sunulan ADÖ öğretim yöntemi programının çocukların hedef becerileri edinmeleri üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma kapsamında üç çocuk ve anneleriyle çalışılmıştır. Kazandırılması hedeflenen davranışlar, kaba motor becerilerinden el çırpma, kolları yukarı kaldırma ve burnuna dokunma; sözel taklit becerilerinden ise "ah" sesini çıkarmadır. Araştırmanın modeli denekler arası çoklu yoklama modelidir. Ailelere yazılı materyal ve dersler verilmiş, eğitmen ise çocukla çalışmıştır. Sonra ailenin çocukla çalışması sağlanmış ve dönüt verilmiştir. Sonrasında eğitmen yeniden çocukla çalışmış ve bazı basamaklarda bilerek hatalar yaparak ailenin eksik basamakları bulmasını beklemiştir. Daha sonra ailenin çocuğuyla bağımsız olarak çalışmasını sağlamış ve ailenin performansı kaydedilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında anneler tarafından sunulan ayırık denemelerle öğretim yönteminin çocukların hedef davranışları kazanmalarında etkili olduğu ve annelerin ayırık denemelerle öğretim yöntemini yeni programlara genelleyebildikleri görülmektedir.

Rocha, Schreibman ve Stahmer (2007) tarafından yürütülen bir çalışmada OSB'li çocukların dikkati yöneltme becerilerinin geliştirilmesinde aile eğitiminin etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yaşları iki ve dört arasında değişen OSB'li üç çocuk ve ailesiyle çalışılmıştır. Katılımcı ailelere ayırık denemelerle öğretim ve temel tepki öğretimiyle ilgili eğitim sunulmuştur. Araştırmanın modeli denekler arası çoklu başlama modelidir. Uygulama bir klinikte, günde bir saat olmak üzere haftanın üç günü yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına bakıldığında OSB'li çocukların dikkati yöneltme becerilerinin geliştirilmesine yönelik sunulan aile eğitiminin, çocukların aileler tarafından başlatılan dikkati yöneltme girişimlerine verdikleri doğru tepkiler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hedeflenmemiş davranış olmasına rağmen,

çocukların dikkati yöneltme girişiminde de artış gözlemlenmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında ailelerin tamamı eğitim programından memnun olduklarını ve program sonrası çocuklarının gelişme gösterdiğini belirtmişlerdir.

McConkey, Truesdale-Kennedy, Crawford, McGreevy, Reavey ve Cassidy (2008) tarafından yürütülen bir çalışmada, ev temelli uygulamaların OSB'li okulöncesi çocukların iletişimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. TEACHH, PECS ve Hanen programları çerçevesinde şekillenen erken müdahale programının çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmış, ailelerin programa ilişkin görüşleri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. 35 aile deney grubunu, 26 aile ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında deney grubundaki çocuklarının iletişim becerilerinin kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı düzeyde gelişme gösterdiği görülmektedir. Ailelerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında ailelerin programdan yararlandıkları, otizm hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını, streslerinin tamamıyla yok olmadığını ancak sağlıklarına daha çok dikkat ettiklerini, daha anlayışlı ve sabırlı ebeveynler haline geldiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklarının taklit, algı, kaba motor, ince motor, sözel ve sözel olmayan becerilerinin arttığını belirtmişlerdir. Kontrol grubundaki çocuklarda ve ailelerde benzer değişikliklere rastlanılmamıştır.

Coolican, Smith ve Bryson (2010) tarafından yürütülen bir çalışmada OSB'li çocuğa sahip ailelere sunulacak olan altı saatlik temel tepki öğretimi eğitiminin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın amacı kapsamında okul öncesi düzeyde OSB'li çocuğu olan beş anne ve üç baba ile çalışılmıştır. Aile eğitimi oturumları art arda iki hafta boyunca her biri iki saatten oluşmak üzere üç oturum şeklinde düzenlenmiştir. İlk iki oturum klinik bir laboratuvarında son oturum ise evde gerçekleştirilmiştir. Bağımlı değişken problem davranışlar ve iletişim becerileridir. Bağımsız değişken ise temel tepki öğretimidir. Araştırma denekler arası çoklu başlama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında temel tepki öğretiminin çocukların iletişim becerilerini arttırdığı ancak problem davranışlarında herhangi bir değişiklik yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni ise katılımcı çocukların çalışma süresince minimal düzeyde problem davranış sergilemesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında aileler eğitim programını çok faydalı bulduklarını, çocuklarına yaptıkları eğitim konusunda kendilerine olan güvenlerinin arttığını, programın kısa süreli olduğunu ancak etkilerinin büyük olduğunu belirtmişlerdir.

Nefdt, Koegel, Singer ve Gerber (2010) tarafından yürütülen bir çalışmada kendi kendine öğrenme programının OSB'li çocukların ve ailelerin davranışları üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 27 OSB'li çocuk ve ailesiyle çalışılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni kendi kendine öğrenme programıdır. Kendi kendine öğrenme programı, OSB'li çocuklara ilk kelimelerini temel tepki öğretim yöntemini kullanarak öğretme sürecini içeren bir kitapçık ve DVD'den oluşmaktadır. DVD, ailelere çocuklarının toplumsal iletişimde bulunmaları için motivasyonu arttırmaya yönelik stratejileri öğretmek üzere tasarlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise ailelerin temel tepki öğretimi sürecini uygulama doğruluğu, aileleri tarafından sunulacak olan dil fırsatları, ailelerin kendine olan güvenleri ve çocukların ifade edici dil becerileridir. Araştırma deseni öntest-sontest kontrol gruplu desendir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında ailelerin temel tepki öğretimini doğru olarak uyguladıkları, çocuklarına daha çok dil fırsatı sundukları ve OSB'li çocukların ifade edici dil becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlik verilerine bakıldığında ise aileler DVD'lerin anlaşılır olduğunu, faydalı ve bilgi verici olduğunu; DVD'lerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini değiştirdiğini ve çocuklarının iletişim kurmak için daha çok çaba gösterdiğini belirtmiştir. Aileler çocuklarına TTÖ'ni uygulamaktan keyif aldıklarını ve diğer ailelere tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir.

Minjarez, Williams, Mercier ve Hardan (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada grup eğitiminin, ailelerin alacakları TTÖ yöntemini öğrenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiş ve buna bağlı olarak aileler tarafından uygulanan TTÖ yönteminin çocukların dil ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi belirlenmeyi çalışılmıştır. Araştırma kapsamında OSB'li 17 çocuk ve aileleri ile çalışılmıştır. Çocuklar grup eğitimine katılmamış, aileler grup eğitimini çocuklarıyla birlikte katıldıkları tek bir oturumla tamamlamışlardır. Araştırmanın bağımsız değişkeni TTÖ, bağımlı değişkeni ailelerin TTÖ uygulama güvenirliliği ve çocukların dil ve iletişim becerileridir. Araştırmada katılımcıların programda yer alan becerilere ilişkin edinim düzeylerini ölçmek için öntest-sontest oturumları düzenlenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında grup eğitiminin ailelerin TTÖ yöntemini öğrenmelerinde etkili olduğu ve aileler tarafından sunulan TTÖ yöntemiyle birlikte çocukların iletişim becerilerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünlü (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada OSB'li çocuklara yönelik anne-babalara sunulan ayırık denemelerle öğretim programının etkililiği incelenmiştir.

Araştırma kapsamında 14 deney grubunda 14 kontrol grubunda olmak üzere toplam 28 anne-baba ve çocuklarıyla çalışılmıştır. Araştırma deseni ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modeldir. Araştırmanın bağımsız değişkeni Ayrık Denemelerle Öğretim Sunma Eğitim Programı (ADÖSEP)'dir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise anne ve babaların ayırık denemelerle öğretim sunma performansları ve çocukların alıcı dil ve taklit düzeyleridir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında anne babaların ayırık denemelerle öğretim sunma becerisini öğrenmelerinde ADÖSEP'in etkili olduğu, ancak çocukların alıcı dil ve taklit düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüş, bu durum becerilerin kısa bir süre içerisinde değişiklik göstermemesine bağlanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında aileler ADÖSEP programının gereksinimlerini karşılayacak düzeyde olduğunu ve programdan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Katıldıkları aile eğitim programı sonrası aileler çocuklarıyla çalışırken yaptıkları hatanın farkına vardıklarını ve kendilerine olan güvenlerinin arttığını “... artık çocuğumuza neyi nasıl öğreteceğimiz ve neyi yapmamamız gerektiğini az çok biliyoruz”, “... bu program sayesinde bilmeden yaptığın hataları ve bu hataların çocuğumuza ne kadar zarar verdiğini öğrendik”, “... bu aldığım eğitim ile kendime şu an özgüvenim geldi”, “... artık ikimizde sıkılmadan zevkle etkinliklerimizi yapıyoruz”, ... programda öğrendiklerim sayesinde oğluma daha faydalı olabiliyorum” sözleriyle ifade etmişlerdir. Aileler programın daha çok aileye ulaşmasını temenni ettiklerini belirtmişlerdir.

Bearss, Johnson, Handen, Smith ve Scahill (2013) tarafından yürütülen bir pilot çalışmada uygun olmayan davranışa sahip OSB'li çocuklar üzerinde aile eğitiminin etkililiği incelenmiştir. Araştırma kapsamında yaşları üç ile altı arasında değişen, davranış bozukluğu olan 16 OSB'li çocuk ve aileleri ile çalışılmıştır. RUPP Autism Network tarafından OSB'li çocukların aileleri için geliştirilen 24 haftalık bir aile eğitimi programı uygulanmıştır. Program 11 oturum, iki ev ziyareti ve üç destek oturum (ikisi telefonla, biri yüz yüze) şeklinde uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında aile eğitimi programı OSB'li çocukların uygun olmayan davranışlarının azalmasında etkili olurken aynı zamanda uyumsal davranışlar kazanmalarını sağlamıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında aileler oturum sayısının uygun olduğunu ve bütün oturumların faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerin tamamı programa katıldıktan sonra çocuklarının mevcut problem davranışları ve gelecekte

görülme ihtimali olan problem davranışlarıyla başa çıkma konusunda kendilerine daha çok güvendiklerini belirtmişlerdir.

Chiang (2014) tarafından yürütülen bir pilot çalışmada OSB'li Çinli Amerikalı çocukların ailelerine sunulan aile eğitim programının etkililiği incelenmiştir. Araştırma kapsamında yaşları 3-11 arasında değişen dokuz çocuğun aileleri ile çalışılmıştır. Eğitime ailelerin yedisinde sadece anneler katılmış, kalan iki ailede anne-baba birlikte katılmıştır. Aile eğitimi her oturum 120 dakika olmak üzere 10 hafta boyunca sürdürülmüştür. Araştırma ön test-son test modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında aile eğitim programının ailelerin stresini azalttığı, stres azaldıkça ailelerin kendilerine olan güvenlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde ailelerin stresi azaldıkça yaşam kalitelerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Acar (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada annelere sunulan aile eğitiminin, annelerin sosyal öykü hazırlama, uygulama ve video modelle öğretim uygulama becerilerini kazanmaları ve anneler tarafından sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının çocukların sosyal becerileri edinimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında üç OSB'li çocuk ve anneleri ile çalışılmıştır. Araştırmanın modeli tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelidir. Anneler öğretim uygulamalarına başlamadan önce aile eğitim programına katılmışlardır. Araştırmanın bulguları, aile eğitiminin annelerin sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarını edinimleri üzerinde ve anneler tarafından sunulan öğretim uygulamalarının çocukların sosyal becerileri kazanmaları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında aileler, eğitim sunan uzmanın donanımlı olduğunu, programdan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Aileler katıldıkları program sonrası çocuklarıyla daha sağlıklı iletişim kurabildiklerini ve programın ev ve toplumsal yaşantılarına olumlu katkıları olduğunu belirtmişlerdir.

Bozkuş-Genç (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada OSB'li çocuğa sahip ebeveynlere sunulan aile eğitim programının etkililiğini incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yaşları üç ile dört arasında değişen OSB'li çocuğa sahip üç anne ve bir baba ile çalışılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni temel tepki öğretimi sunma eğitimi programıdır. Bu eğitim programı ebeveynlerin çocuklarının iletişim, oyun ve etkileşim becerilerini arttırmada temel tepki öğretimi yöntemini nasıl kullanacaklarını öğretmeyi amaçlamaktadır. Bağımlı değişken ebeveynlerin temel tepki öğretimi

uygulama güvenirliği ile ebeveyn-ocuk etkileşim düzeyidir. Araştırmanın modeli denekler arası çoklu yoklama modelidir. Aile eğitimi programı dâhilinde temel tepki oğretiminin ilkeleriyle ilgili bilgileri içeren altı oğretim kitapçığı ve video oşnekleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında ebeveynlerin temel tepki oğretimini %80 ve üzeri uygulama güvenirliği ile uyguladıkları ve bu eğitimin ebeveyn ocuk etkileşimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1.1. OSB’li Çocuklara ve Ailelerine Yönelik Yapılan Araştırmalar

Kaynak	Katılımcılar	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Model	Genelleme	Kalıcılık	Bulgular
Schopler, Mesibov ve Baker, 1982	348 aile	Ailelerin programa ilişkin memnuniyet düzeyleri ve programın çocukların davranışları üzerindeki etkisi	TEACCH	Tarama	-	-	Ailelerin programı çok yararlı buldukları, OSB’li çocuklarının yetersizlik gösterdiği sosyal ilişkiler, motor beceriler, dil, iletişim ve olağan dışı davranışlarına programın olumlu katkıları olduğu, ailelerin stres düzeyini azalttığı, çocuklarıyla olan iletişim ve etkileşimlerinde daha rahat ve yeterli hissettikleri görülmektedir.
Koegel, Bimbela ve Schreibman, 1996	OSB’li 17 çocuk ve aileleri	Aile içi etkileşim	Bireysel olarak hedeflenen becerileri seri bir şekilde öğretmeye ve TTÖ’ne dayalı aile eğitimi	Öntest-sontest kontrol gruplu desen	Evet	Hayır	Etkili
Ozonoff ve Cathcart, 1998	OSB’li 22 çocuk ve aileleri	Bilişsel, akademik ve önkoşul beceriler	TEACCH	Öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen	Evet	Hayır	Etkili
Stahmer ve Gist, 2001	OSB’li 22 çocuk ve aileleri	İfade edici dil becerileri	TTÖ	Öntest-sontest kontrol gruplu desen	Hayır	Hayır	Etkili

Tablo 1.1. (devamı) *OSB’li Çocuklara ve Ailelerine Yönelik Yapılan Araştırmalar*

Kouch ve Mirenda, 2003	OSB’li üç çocuk ve bir anne	Uygun olmayan davranışlar	Sosyal öykü	ABA-ACABA modeli	Evet	Evet	Etkili
Tarbox, Wallace ve Williams, 2003	İki OSB’li ve üç ZY olan çocuk	Problem davranışlar	İşlevsel iletişim öğretimi	Denekler arası çoklu başlama	Evet	Evet	Etkili
Crockett, Fleming, Doepke ve Stevens, 2007	OSB’li iki çocuk ve anneleri	Annelerin ADÖ sunma becerileri ve çocukların işlevsel becerileri	ADÖ	Denekler arası çoklu yoklama modeli	Evet	Evet	Etkili
Gillett ve LeBlanc, 2007	OSB’li üç çocuk ve anneleri	Sesletim sıklığı, kendi kendine seslendirme ve uygun oyun oynama	TTÖ	Denekler arası çoklu başlama modeli	Evet	Hayır	Etkili
Jones ve Feeley, 2007	OSB’li üç çocuk ve anneleri	Ortak dikkat kurma becerileri	TTÖ ADÖ	Denekler arası çoklu yoklama modeli	Evet	Hayır	Etkili
Lafasakis ve Sturmey, 2007	OSB, DS ve ZY tanısı alan üç çocuk ve anneleri	Kaba motor becerileri ve sözel taklit becerileri	ADÖ	Denekler arası çoklu yoklama modeli	Evet	Hayır	Etkili
Rocha, Schreibman ve Stahmer, 2007	OSB’li üç çocuk ve anneleri	Dikkati yöneltme becerisi	TTÖ ADÖ	Denekler arası çoklu başlama modeli	Hayır	Hayır	Etkili

Tablo 1.1. (devamı) *OSB’li Çocuklara ve Ailelerine Yönelik Yapılan Araştırmalar*

McConkey, Truesdale-Kennedy, Crawford, McGreevy, Reavey ve Cassidy, 2008	OSB’li 61 çocuk ve anneleri	Çocukların iletişim becerileri	TEACCH, PECS ve Hanen yaklaşımları temelli erken müdahale programları	Tam deneysel model	-	-	Deney grubundaki çocukların iletişim becerileri kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı gelişmeler göstermiştir. Anneler çocuklarının programlardan yararlandığını ancak çocuklarına ilişkin farkındalıklarının artmasıyla birlikte stres düzeylerinin de arttığını belirtmişlerdir.
Coolican, Smith ve Bryson, 2010	OSB’li çocuğu olan beş anne ve üç baba	Problem davranışlar ve iletişim becerileri	TTÖ	Denekler arası çoklu başlama modeli	Hayır	Evet	Etkili
Nefdt, Koegel, Singer ve Gerber, 2010	OSB’li 27 çocuk ve aileleri	Ailelerin TTÖ sunma becerileri ve çocukların ifade edici dil becerileri	TTÖ	Öntest-sontest kontrol gruplu desen	Hayır	Hayır	Etkili
Minjarez, Williams, Mercier ve Hardan, 2011	OSB’li 17 çocuk ve aileleri	Ailelerin TTÖ uygulama güvenilirliği ve çocukların dil ve iletişim becerileri	TTÖ	Öntest-sontest modeli	Evet	Evet	Etkili
Ünlü, 2012	OSB’li 14 çocuk ve aileleri, NG gösteren 14 çocuk ve aileleri	Anne- babaların ADÖ sunma performansı, çocukların alıcı dil ve taklit düzeyleri	ADÖSEP	Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model	Evet	Evet	Etkili

Tablo 1.1. (devamı) *OSB’li Çocuklara ve Ailelerine Yönelik Yapılan Araştırmalar*

Bearss, Johnson, Handen, Smith ve Scahill, 2013	OSB’li 16 çocuk ve aileleri	İletişim, günlük yaşam becerileri, motor beceriler ve sosyal beceriler alanlarında uygun olmayan davranışlar (bağlama uygun olmayan konuşma, streotipi, hiperaktivite, saldırgan davranışlar)	Aile eğitim programı	Öntest-sontest	-	-	Araştırmanın bulgularına bakıldığında aile eğitimi programı OSB’li çocukların uygun olmayan davranışlarının azalmasında etkili olurken aynı zamanda uyumsal davranışlar kazanmalarını sağlamıştır. Ailelerin tamamı programa katıldıktan sonra çocuklarının mevcut problem davranışları ve gelecekte görülme ihtimali olan problem davranışlarıyla başa çıkma konusunda kendilerine daha çok güvendiklerini belirtmişlerdir.
Chiang, 2014	OSB’li çocuğu olan dokuz aile	Ailelerin stres, özgüven durumları ve yaşam kaliteleri	Aile eğitim programı	Öntest-sontest	-	-	Araştırmanın bulgularına bakıldığında aile eğitim programının ailelerin stresini azalttığı, özgüven ve yaşam kalitesini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
Acar, 2015	OSB’li üç çocuk ve anneleri	Sosyal becerileri	Sosyal öykü ve video	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	Evet	Evet	Etkili
Bozkuş- Genç, 2016	OSB’li çocuğu olan üç anne ve bir baba	TTÖ uygulama güvenilirliği, aile çocuk etkileşim düzeyi	TTÖ	Denekler arası çoklu yoklamalar modeli	Evet	Evet	Etkili

OSB'li çocuklara ve ailelerine yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında, ailelerin çocuklarının eğitimine aktif olarak katılımlarının hem aile hem de çocuk için olumlu etkilerle sonuçlandığı görülmektedir. Araştırmalar ailelerin katıldıkları aile eğitimi programlarının sonucunda kendilerine program kapsamında sunulan yöntemleri öğrenebildikleri ve çocuklarına hedeflenen beceri ve davranışları kazandırmak için öğrendikleri yöntemleri etkili bir şekilde uygulayabildiklerini göstermektedir. Ailelere program kapsamında sunulan öğretim yöntemleri incelendiğinde bu yöntemlerin çoğunlukla UDA temelli (TTÖ, ADÖ, TEACCH, sosyal öykü, işlevsel iletişim öğretilimi) olduğu görülmektedir. UDA temelli sistematik öğretim uygulamaları özellikle OSB'li çocukların tek basamaklı veya zincirleme becerileri ve davranışları kazanmalarında sıklıkla kullanılan işlevsel uygulamalardır. Bu doğrultuda izleyen paragrafta UDA ile ilgili detaylı bilgiye verilmiştir.

Uygulamalı davranış analizi bireye göre öğretilimsel amaçların, amaca göre yöntemlerin sürekli olarak değiştiği ve yeniden düşünülmesi gerektiği dinamik bir süreçtir. Bu süreç içerisinde bireylere sosyal açıdan uygun davranışlar kazandırmak, sürdürmek ve problem davranışları azaltmak amaçlanır (Naoi, 2009, s. 68). Problem davranış son 30 yıldır uyumsuz davranış olarak tanımlanmasına rağmen bu iki terim farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Uyumsuz davranış bireye herhangi bir avantaj sağlamamaktadır. Ancak problem davranış dikkat çekme, duyuusal uyaran elde etme ya da kaçma gibi amaçlara hizmet edebilmektedir. Bu noktada davranışın işlevinin belirlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (akt. Carr, Langdon ve Yarbrough, 1999, s. 545).

UDA temelli yöntemlerin uygulanması ile problem davranışlar azaltılabilmekte, yeni beceriler kazandırılabilen ve kazandırılan becerilerin kalıcılığı sağlanabilmektedir. Ancak tüm bireyler için etkili ve evrensel bir uygulama yoktur. UDA'ya dayalı uygulamalar OSB'li bireyin ihtiyaçları doğrultusunda alanyazında etkililiği kanıtlanmış çeşitli yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla etkili olabilmektedir (Olley, 1999, s. 595). UDA ilkelerini temel alarak geliştirilen çeşitli yöntemler bulunmaktadır. PECS, temel tepki öğretilimi, ayrıık denemelerle öğretim, doğrudan öğretim, yanışsız öğretim yöntemi (Güleç-Aslan, 2011, s. 130; Kırcaali-İftar, 2004, s. 18) gibi birçok UDA temelli yöntemlerin OSB'li bireyler üzerindeki etkililiği araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Carr ve Felce, 2006; Charlop- Christy ve Carpenter, 2000; Coolican, Smith ve Bryson, 2010; Dib ve Sturmeý, 2007; Johnson ve McDonnell,

2004; Flippin, Reszka ve Watson, 2010; Flores, Nelson, Hinton, Franklin, Strozier, Terry ve Franklin, 2013; Ganz ve Flores, 2008; Ganz ve Simpson, 2004; Howlin, Gordon, Pasco, Wade ve Charman, 2007; Kravits, Kamps, Kemmerer ve Potucek, 2002; Kuhn, Bodkin, Devlin ve Doggett, 2008; Stahmer, 1999; Minjarez, Williams, Mercier ve Hardan, 2011; Pierce ve Schreibman, 1997; Steiner, Gengoux, Klin ve Chawarska, 2012; Verschuur, Didden, Lsng, Sigafos ve Huskens, 2013). Etkiliği kanıtlanmış bu yöntemlerden olumlu sonuçlar elde edilebilmesi yalnızca yöntemin seçilmesiyle değil aynı zamanda seçilen yönteme ilişkin aile ve uzman iş birliği içerisinde bireyin, ailenin ve ekibin ihtiyaçlarına göre planlama yapılması ve uygulamanın gerçekleştirilmesiyle mümkün olmaktadır (Cook ve Schirmer, 2003, s. 201; Lang ve Fox, 2004, s. 164). Bu araştırmada, görüşme yapılan ailelerin aldıkları aile eğitim programında odaklanılan UDA temelli yöntemler, ayrıık denemelerle öğretim ve temel tepki öğretimidir. Bu nedenle izleyen paragrafta ayrıık denemelerle öğretim ve temel tepki öğretimi açıklanmaktadır.

Ayrıık denemelerle öğretim (ADÖ) UDA'nın bir bileşeni olmasına rağmen, OSB'li çocuklara hizmet veren pek çok özel eğitim programı ADÖ ve UDA'yı eşit tutmaktadır. Ancak ADÖ, en eski ve en yaygın UDA temelli yöntemlerden biridir (Steege, Mace, Perry ve Longenecker, 2007, s. 94; Smith, 2001, s. 86). ADÖ, UDA ilkelerini temel alan yapılandırılmış bir öğretim yaklaşımı olup, OSB'li çocuklara dil, akademik ve sosyal becerilerin öğretiminde ve son zamanlarda gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi dönemdeki çocuklarda da beceri gelişimini kolaylaştırmak amacıyla kullanılmaktadır (Downs, Downs, Fossum ve Rau, 2008, s. 444).

Öğrenciye çoklu deneme oturumlarında çok sayıda öğrenme fırsatı sunan ADÖ'nün veri toplamının basit olması, farklı kişiler tarafından ve sınıf ortamında kullanımının kolay olması gibi birçok avantajı bulunmaktadır. (Koegel, Russo ve Rincover, 1977, s.200 ; Smith, 2001, s. 445). ADÖ, yüksek düzeyde yapılandırılmış bir ortamda bire bir öğretim düzenlemesi şeklinde sunulduğunda ve motivasyonu sürdürmek için çeşitli pekiştireçler kullanıldığında üst düzey başarı sağlayabilmektedir (Leaf, Leaf, McEachin, Taubman, Ala-i Rosales, Ross, Smith ve Weiss, 2016, s. 721). Smith (2001, s. 86)'e göre ayrıık deneme, çocuğun dikkatinin dağılamayacağı yapılandırılmış bir ortamda bire bir çalışılan ve öğretmen, uzman ya da aile üyeleri tarafından uygulanabilen küçük bir öğretim birimidir. Bir ayrıık deneme oturumunun

uyaran, ipucu, tepki, sonuç, denemeler arası süre olmak üzere beş bileşeni bulunmaktadır.

Uyaran: Uygulamacı basit bir yönerge sunar ya da soru sorar. (Örneğin “Bu ne renk?” ya da “Burnuna dokun.” gibi)

İpucu: Uyaranla birlikte ya da uyarandan hemen sonra çocuğun doğru tepki vermesini sağlamak amacıyla sunulur. Çocuğun doğru tepki vermesi için uygulamacı model olur ya da çocuğun elinden tutarak doğru tepkide bulunması için rehberlik eder.

Tepki: Çocuk, ipucuna doğru ya da yanlış bir cevap verir.

Sonuç: Doğru tepkiler övgü, istediği oyuncakla oynamasına izin verme ve çocuğun yapmaktan hoşlandığı başka etkinliklerle tepkinin hemen ardından pekiştirilir. Tepkinin yanlış olması durumunda uygulamacı olumlu pekiştireç vermez, yanlış tepki verdiğini belirtmek için “hayır” der.

Denemeler arası süre: Uygulamacı, sonuçtan sonra diğer deneme oturumuna geçmeden önce bir-beş saniye arası bekler (Smith, 2001).

Ayrık denemeler, hedeflenen beceriler bağımsız olarak sergileninceye kadar sık sık tekrar edilmektedir. Bu süreçte önemli olan çocuk için uygun pekiştirecin seçilmesidir (Naoi, 2009, s. 70). Pekiştireçler, uygun davranışların arttırılmasında ve sürdürülmesinde anahtar ögedir (Cooper, Heron ve Heward, 2014, s. 151-152). Çocuk için uygun olan pekiştirecin seçilmesinin yanı sıra bu pekiştireçlerin çeşitliliğinin sağlanması da uygun davranışların arttırılması ve sürdürülmesi açısından önem taşımaktadır. Ancak OSB’li çocukların ilgileri sınırlı olduğundan belirlenen pekiştireçlerin çeşitliliğini arttırmak zor olabilir. Bu durumda sınırlı olarak belirlenen pekiştireçler çocuğu belli düzeyde doygunluğa ulaştıracağından pekiştirecin çeşitlendirilmesi için çocuğun ilgisini çekebilecek ve pekiştireç olma özelliği gösteren tüm durumlar değerlendirilmelidir (Singer-Dudek, Oblak ve Greer, 2011, s. 423).

UDA ilkelerini temel alan bir diğer yöntem temel tepki öğretimidir. TTÖ’nde, sosyal beceri ve iletişim de dâhil olmak üzere farklı beceri alanlarında görülen yetersizliklerin giderilmesi için OSB’li çocuğa doğal ortamlarda öğrenme fırsatlarının sunulması ve çocuğun doğal çevresinde oluşan öğrenme fırsatlarına ve sosyal etkileşime tepki vermesini öğretmek ve motivasyonunu arttırmak amaçlanmaktadır. TTÖ, problem davranışların azaltılması gibi hedeflenmeyen davranışlarda da geniş çaplı kazanımlarla sonuçlanacağı düşünülen motivasyon, kendiliğinden başlatma, çoklu uyaranlara tepki

verme ve kendini yönetme gibi çekirdek öneme sahip temel alanlara odaklanmaktadır. Üzerinde araştırmaların yapıldığı empati ise beşinci temel alan olma özelliği göstermektedir (Koegel, Koegel, Harrower ve Carter, 1999, s. 176; Koegel, Koegel ve McNerney, 2001, s. 21; Renshaw ve Kuriakose, 2011; s. 183).

TTÖ'nün erken müdahale, doğal ortamlarda müdahale ve aile eğitimi olmak üzere kritik öneme sahip en az üç bileşeni içerir. TTÖ modelinden en verimli sonuçları elde etmek amacıyla uygulamalara beyin gelişiminin en erken safhalarında, olabildiğince erken başlanmalıdır. Erken başlanan müdahaleler uzun vadeli sonuçlar doğurmaktadır. Doğal davranışsal müdahalelerden biri olan TTÖ, öncelikle evde, okulda ve toplumsal ortamlarda uygulanmaktadır. TTÖ'nün odak noktası uygulamaların çocuğun doğal ortamında yapılması olduğu için, öğretim sonrası çocuk öğretim yapılan ortamdan uzaklaştırılmaz. Böylece çocuk kazandırılan davranışları yine aynı ortamda gerçekleştirme fırsatı bulmaktadır (Corsello, 2005, s. 80-81; Minjarez, Wiliams, Mercier ve Hardan, 2011, s. 92-93; Mesibov, Shea ve Schopler, 2004, s. 115; Openden, Whalen, Cernich ve Voupel, 2009, s. 3).

TTÖ'nün üçüncü bileşeni olan aile eğitimi, çocuğun evde en çok vakit geçirdiği ve en çok etkileşimde bulunduğu kişilerin ailesi olması açısından oldukça önemlidir. Bileşik Devletler Eğitim Bakanlığı (2005)'na göre özel eğitim hizmetlerinden yararlanan bir milyondan fazla bebek ve çocuk uyanık olduğu saatlerin çoğunu evde aileleriyle birlikte geçirmektedir (akt. Maedan, Ostrosky, Zauglawan ve Yu, 2009, s. 91). Bu durum çocuğun aileyle olan etkileşiminin niteliğini ön plana çıkarmaktadır. Etkili etkileşim çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilemekte, ailelere sunulan eğitimle birlikte etkileşimin niteliği ve verimliliği de artmaktadır. Aynı zamanda aileler aile eğitimi sayesinde kazandırmak istedikleri becerilerin öğretimine yönelik yeni yöntemler öğrenmekte ve bu yöntemleri çocuğun doğal ortamında uygulayarak gelişimini destekleme fırsatı bulmaktadırlar. Araştırmalar ailelerin yeni yöntemleri öğrenebildiklerini ve doğru bir şekilde uygulayabildiklerini göstermektedir (Dunlap, Ester, Langhans ve Fox, 2006, s. 85; Kashinath, Woods ve Goldstein, 2006, s. 467-468).

1.4. Gereksinim

Yetersizlik türündeki fark gözetilmeksizin, farklı derecelerde yetersizlikten etkilenen her çocuk yoğun bir eğitime tabi tutulmalı ve çocuğun özellikleri analiz edilerek neleri, ne zaman ve nasıl yapılacağının planlanması için özel eğitimden

yararlanması sağlanmalıdır (Acar, 2014, s. 6). Bu eğitimin temel ilkesi OSB’li çocuklar için neyin önemli olduğu ve bu çocuklara neleri öğretmenin mümkün olduğudur. Özel eğitim OSB’li çocuklara sorumluluk alma ve bireysel bağımsızlığın desteklenmesi gibi birçok gerekli bilgi ve becerilerin edinimi için fırsatlar sunmaktadır (akt. NAC, 2001; Kavale, Forness ve Siperstein, 1999, s. 805). Bu süreçte ailenin eğitime dahil olması, OSB’li çocuğun özellikleri ve eğitimi hakkında bilgi sağlanması, çocuğun özelliklerine uygun eğitim olanaklarının belirlenmesi, becerilerin edinimi, ev ve okul arasındaki iş birliğinin sağlanması açısından önemli olmaktadır (Lovaas vd., 1973, s. 6). Nitekim öğretmenler yetersizliği olan çocuklarla birlikte anne ve babaları da eğitimden sorumlu olarak görmektedir (Özdemir, 2013).

OSB’li çocuklar eğitim sürecini iyi bir şekilde sürdürebilmek ve tamamlayabilmek için destekleyici bir çevreye ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuğun okulda öğrendiği her bilgi ve beceriyi farklı zamanlarda farklı ortamlara genelleyebilmesi, ailenin eğitime aktif olarak katılımı ve bu konuda bilgilendirilmesi ile mümkündür. Ailelerin eğitime aktif olarak katılımı, çocuklara uyumsal becerilerin ve kendini yönetme becerilerinin öğretiminde en uygun tekniklerin öğretilmesi açısından çocuğa yarar sağlamaktadır (Lovaas vd., 1973, s.7). Aile eğitiminin yetersizlikten etkilenen çocuklara yararı olduğu kadar ailelerde süreç içerisinde birçok açıdan olumlu olarak etkilenmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde aile eğitiminin, ailelerin kaygı, stres ve depresyon düzeylerini azalttığı, yaşam kalitesini, eşler arasındaki evlilik uyumunu, problem çözme becerilerini, özgüveni ve iletişim becerilerini arttırdığını göstermektedir (Bearss, Johnson, Handen, Smith ve Scahill, 2013; Chiang, 2014; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Vardarcı, 2011; Yukay-Yüksel ve Bostancı-Eren, 2007). Alanyazındaki araştırmaların ailelerin katıldıkları aile eğitim programlarının yaşadıkları stres ve kaygı durumları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olduğu, bu araştırmalarda aile eğitim programlarının ailenin yaşam döngüsüne olan etkisinin doğrudan ele alınmadığı görülmektedir. Alanyazındaki bu gereksinim nedeniyle araştırmada katıldıkları aile eğitim programının, ailelerin yaşam döngüsüne olan etkilerinin ve katıldıkları programa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmanın alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

Aile eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak aile eğitiminin anne ve babaların kaygı, stres, depresyon durumları üzerindeki etkisinin

incelendiği görülmektedir. Araştırmaların sosyal geçerlik incelemelerinde ailelerin öğretilen beceri ya da davranışa, yönteme ve sonuçlarına ilişkin veriler toplanmış olmasına rağmen bu veriler de hemen araştırma sonrasına ilişkindir. Üzerinden belli bir süre geçtikten sonra ailelerin programa ve programın yaşamları üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılan bir araştırmaya alanyazında ulaşılamamıştır. Katıldıkları aile eğitim programının ailelerin yaşam döngüsüne olan etkisi incelenmemiş olup, bir süre sonra ailelerin yaşam döngülerine ve programa ilişkin düşüncelerinin ve algılarının ne yönde geliştiğinin ya da değiştiğinin belirlenmesine gereksinim duyulmuştur.

Türkiye’de OSB’li çocuklara sahip ailelerin aile eğitimi programlarına erişimleri neredeyse yapılan araştırmalarla sınırlıdır. Yapılan araştırmalar kapsamında aileler kısa süreli olarak aile eğitimi programlarına katılabilmekte, ilerleyen zamanlarda da aile eğitimi programlarından yararlanabilme durumları şans etmenine bağlı olmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri okullarda ailelerin yararlanabilecekleri aile eğitim programlarının olmamasıdır. Durum böyle olduğunda kısa bir program dâhilinde olsa da aile eğitimi programlarına katılan ebeveynlerin kendi çocuklarına bakış açılarına, otizme, aile ilişkilerine, toplumsal yaşamda yer alımlarına; devam ettikleri eğitim programı sonrası yaşam döngüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesine gereksinim duyulmuştur.

1.5. Amaç

Bu araştırmanın amacı aile eğitim programlarına katılan ailelerin katıldıkları aile eğitimi programı sonrası yaşam döngüsüne ve programa ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda izleyen sorulara yanıt aranmıştır.

1. Aile eğitimine katılan ebeveynlerin, çocuklarının iletişim ve sosyal etkileşim becerilerine ve aldıkları eğitimin içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ebeveynlerin katıldıkları aile eğitim programı öncesi ve sonrasında yaşam döngülerinde yaşadıkları değişikliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Aile eğitimine katılan ebeveynlerin kendilerinin ve çocuklarının aldıkları eğitime ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

1.6. Araştırmanın Önemi

Bir bebeğin dünyaya gelmesi normal süreçte dahi aile için stres kaynağı iken bebeğin herhangi bir yetersizliği olması halinde bebeğin sağlık durumu, teşhisinin

konulması, tıbbi olanaklar, bebeğin bakımı, yaşanılacak olan süreç ve bilinmeyen korkusu ailelerin üstesinden gelmek zorunda olduğu ek stres unsurlarıdır (Barakat ve Linney, 1992, s. 727). Bu yetersizlik özellikle OSB ise aileye olan etkileri yaşam boyu sürebilmektedir. Nitekim otizm bilişsel beceriler, dil gelişimi, sosyal etkileşim, ilgi ve becerilerdeki yetersizliklerle karakterize olmuş bir spektrum bozukluğudur (Lord ve McGee, 2001, s. 2). Bu yetersizliklere ek olarak OSB’li çocuklarda yıkıcı ve yönetilmesi zor davranışlar da görülebilmekte, kendini yaralama, saldırganlık, çevreye zarar verme gibi davranışlar karşısında aileler tehlike durumlarının oluşmaması adına çocuklarının sosyal ortamlarda bulunmasını sağlamak yerine kendilerini eve kapatmaya tercih etmektedirler (Matson ve Nebel-Schwalm, 2007, s. 343-344).

Davranış problemleri OSB’li çocukların eğitim sürecini, sosyal yaşamını, iletişim ve etkileşimini, sağlık ve güvenlikle birlikte yaşam kalitesini de olumsuz etkilemektedir. Müdahale edilmediği takdirde davranış bozuklukları diğer yetersizlik alanlarının geliştirilme çabalarını da engellemektedir (Myers ve Johnson, 2016, s. 1163). Bu nedenle aileler çocuklarının problem davranışlarıyla nasıl başa çıkacakları konusunda ve çocuklarına ne tür bir eğitim sunmaları konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaç duymaktadır (Özen, Çolak ve Acar, 2002, s. 4). Başka bir deyişle aileler çocuklarının problem davranışlarıyla karşı karşıya geldiklerinde ve bu davranışlarla başa çıkmak istediklerinde, aile eğitimine ihtiyaç duymaktadırlar (Bearss, Burrell, Stewart ve Scahill, 2015, s. 172).

UDA’ya dayalı yöntemler istedik davranışları arttırmayı, uygun olmayan davranışları azaltmayı ve bu davranışların oluştuğu koşulları sınırlamayı, yeni beceriler öğretmeyi, davranışların yeni çevrelere ve durumlara genellemesini sağlamayı amaçlamaktadır (Myers ve Johnson, 2016, s. 1164). OSB’li çocukların eğitiminde UDA temelli yöntemlerin etkili olduğu kabul edilmekle birlikte diğer disiplinlerle birleştirildiği takdirde yöntemlerin etkililiği artmakta, problem davranışların azaltılmasına ve becerilerin öğretilmesine katkı sağlamaktadır (Bristol, Cohen, Costelle, Denekla, Eckberg, Kallen, Kraemer, Lord, Maurer, McIlvane, Minshew, Sigman ve Spence, 1996, s. 150). Etkililiği arttıran diğer bir faktör de ailelerin aile eğitim programlarına katılmaları ve çocuklarının eğitimine dâhil olmalarıdır (Dunlap ve Fox, 1999, s. 80).

Aile eğitimine katılan ailelerin beklentileri öncelikli olarak çocuklarının sahip olduğu yetersizlik türü hakkında bilinçlenmek, çocuklarının problem davranışlarıyla

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcı bilgileri, araştırmanın yapıldığı ortam, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreci yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Aile eğitim programlarına katılan ebeveynlerin çocuklarına, aile içi ve toplumsal etkileşimlerine ve katıldıkları aile eğitimi programına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desenle yürütülmüştür. Fenomenolojik yaklaşımlardan psikolojik fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır.

Fenomenoloji, insan deneyiminin örtük yapısını ve anlamını açıklığa kavuşturmaya çalışan nitel bir araştırma deseni olarak tanımlanabilir. Sıradan gözlemlerle açıklanamayacak olguların temelinde ne olduğu bilgisine ulaşmak amaçlanmaktadır (Atkinson, 1972, s. 125). Creswell (2007)'e göre fenomenolojinin amacı, okulda ikinci bir dil öğrenmek gibi birçok kişi tarafından deneyimlenen bir olguyu tanımlamak ve bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanmaktır. Bireyler tarafından daha önce deneyimlenen ancak anlamı tam olarak kavranılmayan olguların araştırılması için fenomenoloji uygun bir zemindir. Fenomenolojik desenle yürütülen araştırmalarda, araştırmacı bireyler tarafından deneyimlenen olguya hiçbir anlam yüklemeyen, olduğu gibi anlamaya çalışmaktadır. Araştırmacı birkaç katılımcıdan veri toplamakta, katılımcıları ve deneyimlerini tanımlamaktadır (Creswell, 2007, s. 76; Johnson ve Christensen, 2004, s.76-78; Sanders, 1982, s. 354; Yıldırım-Şimşek, 2011, s. 79).

Fenomenolojik bir araştırma yürütmek için izlenmesi gereken beş önemli adım bulunmaktadır. İlk adım probleminin fenomenolojik desene uygun olup olmadığını belirlemektir. Araştırma problemi bireylerin bir olgu hakkındaki ortak deneyimlerini anlamak ise, fenomenolojik desen araştırma için uygundur. İkinci adım araştırma sorusu ile ilgili bir fenomen belirlemektir. Üçüncü adım araştırmacının fenomeni deneyimleyen bireylerle görüşmeler yoluyla veri toplamasıdır. Genellikle veriler derinlemesine görüşmeler yoluyla ya da çoklu görüşmeler yoluyla toplanmaktadır. Görüşme sırasında araştırmacı “Bu fenomeni hangi açılardan deneyimlediniz?” gibi çok genel sorular

sorabilmektedir. Dördüncü adım veri analizi sırasında gerçekleşmektedir. Araştırmacı önemli ifadeleri vurgulamaya başlamakta ve bu ifadelerden temalara dönük anlam kümeleri geliştirmektedir. Beşinci adım ise ayrıntılarıyla birlikte anlamlı fenomenolojik bir açıklama sunmaktır (Creswell, 2007, s. 78).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Koşullar önceden belirlendiği için ve bu koşulları sağlayan katılımcılarla çalışılacağı için (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140) aileler amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda örneklem oluşturulma sürecinde katılımcı aileler için OSB’li çocuğa sahip olmak, benzer aile eğitimi programlarına katılmış olmak ölçütleri belirlenmiştir. Bu amaçla Anadolu Üniversitesi bünyesinde yer alan ÖZEP AR-GE Uygulama Birimi’nde biri 2012 diğeri 2016 yılında uygulanan UDA temelli yöntemlerin ailelere öğretildiği aile eğitimi programlarına katılan iki grup aile tespit edilmiştir. Odaklanılan farklı iki aile eğitimi programının katılımcılarından 32 anne-babaya ulaşılmış, gönüllülük esasına bağlı olarak görüşme yapılacak olan anne-babalar belirlenmiştir. Belirlenen anne-babalardan görüşme yapmayı kabul eden sekiz anne/baba ile süreç içerisinde iletişime geçilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarından bir grup ailenin katıldığı aile eğitim programı, 2012 yılında bir araştırma kapsamında gerçekleştirilen Ayrık Denemelerle Öğretim Sunma Eğitim Programı (ADÖSEP)’dir. Program OSB’li çocuğu olan ailelere ADÖ sunma davranışlarını kazandırmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sekiz öğretim modülü hazırlanmıştır. Modüllerden ilk dördü “Otizm nedir?, Pekiştirme, İpucu, Çalışma öntest hazırlık” modülleridir. Son dört modül ise ADÖ ve ADÖ’nün kullanımına yönelik hazırlanmıştır. Hazırlanan modüllerden her biri, bir aile eğitimi oturumu ile katılımcılara sunulmuştur. ADÖ sunma davranışının ailelere kazandırılması için dersler, yazılı ve görsel materyaller, video örnekleri, video değerlendirme, video ile geri bildirim, rol etkinlikleri ve değerlendirme teknikleri kullanılmıştır. ADÖSEP haftada iki kez düzenlenen toplam sekiz aile eğitimi oturumu ile sunulmuştur.

Araştırmanın katılımcılarından diğeri grubun katıldığı aile eğitim programı ise 2016 yılında gerçekleştirilen ve OSB’li çocuğu olan ailelere sunulan TTÖ sunma eğitim programıdır. Bu araştırmanın amacı ailelerin çocuklarının iletişim, oyun ve etkileşim

becerilerini arttırmada TTÖ yöntemini nasıl kullanacaklarını öğretmektir. Bu amaçla aile eğitimi el kitabı (6 kitapçıktan oluşan bilgilendirici set) ve TTÖ stratejilerinin nasıl kullanıldığına ilişkin araştırmacının uygulamacı olarak yer aldığı videolar (3 farklı çocuk ile toplam 20 adet video) hazırlanmıştır. Uygulamacının TTÖ bileşenlerinin nasıl uygulandığına ilişkin çocuk ile çalışarak anne-babaya model olması, ailelerin öğrendiklerini evde çocuklarıyla uygulamaları, ailelerin hafta iki kez 10' ar dakikalık uygulamaya yönelik video çekmeleri ve hafta da iki kez ailelerle yapılan yüz yüze değerlendirme toplantıları ile süreç devam ettirilmiştir. Aile eğitimi Mayıs 2016'da başlayıp Ağustos 2016'da tamamlanmıştır.

Katılımcılardan Barlas Bey ile pilot görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Barlas Bey 45 yaşında, lise mezunu ve bir alışveriş merkezinde işçi olarak çalışmaktadır. Oğlu Berkhan 18 aylık iken OSB tanısı almıştır ve şimdi 12 yaşındadır. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM)'de eğitimine devam etmektedir.

Katılımcılardan Mutlu Bey 49 yaşında, yüksek lisans mezunu ve bir bankada müdür olarak görev yapmaktadır. Oğlu Aziz dört yaşında iken OSB tanısı almıştır ve şimdi 14 yaşındadır. Özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek özel eğitim hizmet almakla birlikte OÇEM'de eğitimine devam etmektedir. Bir diğer katılımcı Güneş Hanım 44 yaşında, üniversite mezunu ve ev hanımıdır. Oğlu Demir 12 yaşındadır. Özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek özel eğitim hizmeti almakla birlikte bir devlet okulunda özel eğitim sınıfında eğitimine devam etmektedir. Katılımcılardan Defne Hanım 43 yaşında, üniversite mezunu ve polis memuru olarak görev yapmaktadır. Oğlu Eymen 10 yaşındadır. Özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek özel eğitim hizmeti almakla birlikte bir devlet okulunda kaynaştırma sınıfı öğrencisi olarak eğitimine devam etmektedir. Derin Hanım 40 yaşında, lise mezunu ve ev hanımıdır. Oğlu Çınar 13 yaşındadır. Özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek özel eğitim hizmeti almakla birlikte OÇEM'de eğitimine devam etmektedir. Narin Hanım 34 yaşında, lise mezunu ve ev hanımıdır. Oğlu Ulaş beş yaşındadır. Özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde özel eğitim destek hizmeti almakla birlikte devlet okulunun anasınıfında eğitimine devam etmektedir. Gizay Hanım 38 yaşında, lise mezunu ve ev hanımıdır. Oğlu Giray altı yaşındadır. Üniversite bünyesindeki bir birimde ve bir devlet okulunun anasınıfında eğitimine devam etmektedir. Meriç Hanım 35 yaşında, ortaokul mezunu ve ev hanımıdır. Oğlu Kerem altı yaşındadır. Üniversite bünyesindeki bir birimde ve bir

devlet okulunun anasınıfında eğitimine devam etmektedir. Göktuğ Bey 49 yaşında, yüksek lisans mezunu ve öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Oğlu Can altı yaşındadır. Özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde özel eğitim destek hizmeti almakla birlikte devlet okulunun anasınıfında eğitimine devam etmektedir.

Tablo 2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Aile	Kod isim	Yaş	Eğitim durumu	Meslek	Toplam aylık gelir	Katıldıkları program
K1	Mutlu	49	Yüksek lisans	Banka müdürü	Üst	2012-ADÖSEP
K2	Güneş	44	Üniversitesi	Ev hanımı	Orta	2012-ADÖSEP
K3	Defne	43	Üniversite	Polis memuru	Orta	2012-ADÖSEP
K4	Derin	40	Lise	Ev hanımı	Orta	2012-ADÖSEP
K5	Narin	34	Lise	Ev hanımı	Orta	2016-TTÖ
K6	Gizay	38	Lise	Ev hanımı	Orta	2016-TTÖ
K7	Meriç	35	Ortaokul	Ev hanımı	İyi	2016-TTÖ
K8	Göktuğ	49	Yüksek lisans	Öğretim üyesi	Üst	2012-ADÖSEP

..... - 1.500 TL = Alt
1.500 - 3.000 TL = Orta
3.000 - 4.000 TL = İyi
4.000 - TL = Üst

2.3. Verilerin Toplanması Süreci

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme, veri toplama sürecinde kullanılan ilgi çekici yöntemlerden biridir. Görüşmeler amacına, katılımcı sayısına göre farklı şekillerde yapılabilmektedir. Görüşme sürecinde, özellikle yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görüşmeci ilgili olduğu konu hakkında katılımcılara deneyimlerinin ne olduğu ne düşündükleri ve ne hissettikleri hakkında sorular sorabilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacının amacı doğrultusunda araştırma soruları hazırlanır ve bu sorulara katılımcıyla görüşme esnasında ekleme, çıkarma yapılabilir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki bu esneklik daha detaylı cevaplar alınabilmesini sağlamaktadır (Fylan, 2005, s. 66-67).

Yarı yapılandırılmış görüşme karşılıklı konuşma şeklinde gerçekleşmekte ve katılımcılara “evet-hayır” şeklinde cevaplar yerine düşüncelerini kendi kelimeleriyle

ifade edebilmesi için fırsatlar sunmaktadır (Longhurst, 2003, s. 143-144). Bu nedenle aile eğitim programlarına katılan ebeveynlerin çocuklarına, aile içi ve toplumsal etkileşimlerine ve katıldıkları aile eğitimi programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada derinlemesine veri elde etmek amacıyla veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama süresinin kısıtlılığı nedeniyle katılımcılarla tek bir görüşme yapılmıştır.

2.3.1. Görüşme sorularının oluşturulması

Görüşme sorularının oluşturulma sürecinde öncelikle araştırmanın amacına yönelik araştırma soruları belirlenmiştir. Daha sonra araştırma soruları doğrultusunda ilgili araştırmalar incelenmiş ve görüşme sorularına ilişkin soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzundan araştırma sorularına ilişkin detaylı verilerin elde edilebileceği sorular seçilmiştir. Seçilen sorular uygulamacı danışmanı tarafından kontrol edilmiş, gerekli ekleme-çıkarmalar yapılarak son hali özel eğitim alanında çalışan deneyimli yedi uzmana e-posta aracılığıyla gönderilmiş ve altı uzmandan geri bildirimler alınmıştır. Bir uzman görüş bildirmemiştir. Uzmanlardan ikisi profesör, ikisi doçent, bir tanesi ise yardımcı doçent olarak Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda görev yapmakta, bir uzman ise aynı programda doktora eğitimine devam etmektedir. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda araştırma sorularında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin uzmanlara gönderilen sekizinci soru "Aile eğitimi programlarına ilişkin görüşlerinizden bahsedebilir misiniz?" şeklindeyken geri bildirimler sonrası "Katıldığınız aile eğitimi programını düşündüğünüzde, aile eğitimi programlarına ilişkin olarak neler söylersiniz?" şeklinde değiştirilmiştir.

2.3.1.1. Pilot çalışma

Araştırma sorularına son halinin verilmesi amacıyla bu araştırmada odaklanılan doktora tezi kapsamında 2012 yılında sunulan, UDA temelli aile eğitimine katılan Barlas Bey ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.2. *Pilot Çalışma Yapılan Katılımcının Demografik Özellikleri*

Aile No	Kod İsim	Yaş	Eğitim	Meslek	Toplam Aylık Gelir	Katıldığı Program
P1	Barlas	45	Lise	Esnaf	Orta	2012-ADÖSEP

Barlas Bey ile 42 dk. görüşülmüştür. Tablo 2.2.'de görüldüğü üzere, Barlas Bey 45 yaşında, lise mezunu ve işçidir. Barlas Bey'in oğlu Berkhan 12 yaşında, 7. sınıf öğrencisidir. Pilot çalışma sırasında katılımcıya görüşme yönergesi okunmuş, görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınması için gerekli izin alınmıştır. Ses kaydı araştırmacı ve danışmanı tarafından dinlenmiş ve görüşmenin seyri danışman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonrasında görüşme kuralları danışman tarafından hatırlatılmış. Bazı yerlerde yanıt alabilmek için beklemesi, görüşülen kişinin konuşmasını kesintiye uğratmaması ve yönlendirici yanıtlar vermemesi söylenmiştir. Pilot çalışma sonrası sorularda değişiklik yapılmamış ve pilot çalışmada elde edilen verilerin zenginliği nedeniyle pilot çalışma verileri analiz edilmiştir.

2.3.2. Görüşmeler

2.3.2.1. Görüşme ilkeleri

Görüşme formundaki sorular uzman görüşleriyle birlikte araştırmacı ve danışmanla birlikte sıralanmıştır. Görüşme süresince sorular katılımcılara aynı sırada sorulmuştur. Görüşmeler sırasında katılımcının verdiği cevap başka bir sorunun cevabını kapsadığında “Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?” denilerek soru tekrar sorulmuştur. Yöneltilen herhangi bir sorunun anlaşılmasında araştırmacı daha açık ifadelerle soruyu yinelemiştir.

2.3.2.2. Araştırma etiği

Anadolu Üniversitesi Bilim Etiği Kılavuzu'nda insan katılımcılarla yürütülen araştırmalarda dikkat edilmesi gereken belli başlı etik kurallar belirtilmiştir. Bu kurallar şu şekilde özetlenebilmektedir: (1) Araştırmalar katılımcıları riskli durumlara maruz bırakmayacak şekilde planlanmalı ve yürütülmelidir. Veri toplama süreci katılımcıyı rahatsız edecek unsurlardan arındırılmış olmalıdır. (2) Araştırmanın amacıyla ilgili bilgiler katılımcıya verilmelidir. (3) Katılımcılardan araştırmacının iletişim bilgilerinin

de bulunduğu yazılı onay formuyla araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin yazılı onayları alınmalıdır. (4) Yazılı onayları alınmasına rağmen katılımcılara diledikleri zaman araştırmadan çekilme hakları olduğu açıklanmalıdır. (5) Katılımcının kimlik bilgileri gizli tutulmalıdır (Anadolu Üniversitesi Bilim Etiği Kılavuzu, 2011).

Verilerin katılımcılardan görüşme yoluyla toplandığı bu araştırmada, araştırmacı etik kuralların tamamına uymuştur. Araştırmacı uyulması gereken etik kurallara gönüllü katılım formunda, maddeler halinde yer vermiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı görüşmeye başlamadan önce kısaca açıklanmıştır. Kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, verilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı, görüşme esnasında rahatsız edici soruların sorulmayacağı, yine de istedikleri aşamada çalışmadan ayrılma haklarının olduğu sözel olarak belirtilmiştir. Görüşmelerin iki farklı cihazdan ses kaydına alınabilmesi için katılımcılardan yazılı ve sözlü olarak izinler alınmıştır.

2.3.2.3. Görüşme süreci

Görüşmelere ilişkin detaylar “Görüşme Takvimi” olarak Tablo 2.3’te gösterilmektedir.

Tablo 2.3. Görüşme Takvimi

Sıra	Kod İsim	Tarih	Yer	Süre
1	Mutlu	14.02.2017	Katılımcının ofisi	41 dk 27 sn
2	Derin	27.02.2017	Oğlu Çınar’ın devam ettiği okulun Rehber öğretmeni odası	31 dk 20 sn
3	Güneş	27.02.2017	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi	40 dk 48 sn
4	Narin	28.02.2017	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi	22 dk 43 sn
5	Gizay	01.03.2017	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi	35 dk 39 sn
6	Meriç	13.03.2017	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1 sa 16 dk 47 sn
7	Defne	14.03.2017	Oğlu Eymen’in devam ettiği okulun sınıfı	19 dk 31 sn
8	Göktuğ	17.03.2017	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi	21 dk 13 sn

Görüşmeler 27.02.2017-17.03.2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin katılımcıların uygun gördüğü yerde ve saatte yapılmasına özen gösterilmiştir. Katılımcılardan Mutlu Bey görüşmeyi iş yerinde, kendi ofisinde yapmayı tercih ettiğini belirttiği için görüşme katılımcının ofisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında ofise kimsenin girmemesi konusunda katılımcı tarafından gerekli önlemler alınmıştır. Derin Hanım görüşmeyi oğlu Çınar'ın devam ettiği okulda yapmayı uygun görmüş, görüşme okulun rehberlik odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında odaya hiç kimse girmemiştir. Güneş Hanım, Narin Hanım, Gizay Hanım, Meriç Hanım ve Göktuğ Bey görüşmeyi araştırmacının uygun gördüğü bir yerde yapmayı tercih ettikleri için, görüşmeler araştırmacının önerisiyle Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi E Blok'ta gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı ve katılımcıdan başka kimsenin olmadığı bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında sınıfa kimsenin girmemesi konusunda gerekli önlemler araştırmacı tarafından alınmıştır. Defne Hanım görüşmeyi oğlu Eymen'in devam ettiği okulda yapmayı uygun görmüş, görüşme okul dağıldıktan sonra ve Eymen öğretmeniyle birebir çalışırken boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı görüşmelere başlamadan önce çalışmanın amacını katılımcılara açıklamış, süre kısıtlamasının olmadığını belirtmiştir. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı ve katılımcı araştırma gönüllü katılım formunu imzalamıştır. Araştırmacı araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayandığını ve bilgilerin gizli tutulacağına dair açıklama yapmıştır. Görüşmelerde veri kaybını önlemek adına ses kayıt cihazı kullanılacağını, güvenilirlik çalışması için ses kayıtlarının araştırmacı dışında bir uzman tarafından daha dinlenileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda araştırmacının yazım aşamasında katılımcıların bilgilerinin gizli tutulacağı, yerine kod isim kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşmeyi istedikleri zaman sonlandırabilme haklarının olduğu hatırlatılmıştır.

Görüşme sırasında herhangi bir aksaklığın olmaması için iki cihazdan kayıt alınmıştır. Bu cihazlardan birisi Sony marka ses kayıt cihazı, diğeri ise uçak moduna alınan cep telefonudur. Görüşmeler sırasında katılımcılara 8 soru sıra ile sorulmuştur. Görüşme öncesinde sorular katılımcıya verilmemiştir ancak görüşme sırasında soruların bir kopyası katılımcıya verilmiş, görüşme boyunca katılımcıda kalmıştır. Katılımcı sorulan sorunun dışında bir cevap verdiği durumda soru tekrar sorulmuştur. Görüşmeler ortalama 36 dk. sürmüştür ve ses kayıtlarının yazılı hali 107 sayfa tutmuştur.

2.3.3. Formlar

Anne baba ve OSB’li çocuklar hakkında demografik bilgilerin ve eğitim geçmişleri ile ilgili bilgilerin elde edilmesi amacıyla Anne Baba Bilgi Formu; araştırmaya gönüllü olarak katılımların belgelenmesi amacıyla da Araştırma Gönüllü Katılım Formu hazırlanmıştır.

2.3.3.1. Anne baba bilgi formu

Anne Baba Bilgi Formu ile katılımcı anne ve babanın eğitim durumu, meslekleri, katıldıkları tüm aile eğitim programlarıyla ilgili bilgilerin ve aynı zamanda OSB’li çocuklarının yaş, sağlık ve eğitim durumlarıyla ilgili bilgilerin toplanması amaçlanmıştır.

2.3.3.2. Katılımcı sözleşmesi

Araştırmacı görüşmeye başlamadan önce araştırma amacının, görüşme ilkelerinin ve araştırmacı ile ilgili iletişim bilgilerinin bulunduğu katılımcı sözleşmesini okuması ve gönüllü olarak katıldığına dair formu imzalaması istenmiştir.

2.3.4. Araştırmacı günlükleri

Görüşmelerin öncesinde ve sonrasında katılımcılarla yapılan konuşmalar araştırmacı tarafından araştırma günlüğüne not alınmıştır. Katılımcıların ses kayıt cihazı açılmadan önce ve kapatıldıktan sonra verdiği bilgilerin önemli olduğu düşünüldüğü için bu süreler içerisindeki konuşmalar araştırmacı günlüğünde kaydedilerek kaydedilmiş ve kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analiz Edilmesi

Nitel araştırmaların temelde üç bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi elde edilen verilerdir. İkincisi verilerin organize edildiği ve yorumlandığı süreçtir. Üçüncüsü ise analizle ilgili olan süreçtir. Üçüncü bileşen olan analiz, araştırmacı ile veri arasındaki etkileşimi ifade eder (Strauss ve Corbin, 1990, s. 19). Dolayısıyla veri analizinde kesin bir yol, standart bir süreç yoktur (Coffey ve Atkinson, 1996, s. 189). Bu araştırmanın verileri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi,

kategori oluşturma süreci geçerli değişkenler üretmelidir. Bir değişken araşırmacının ölçmek istediği şeyi temsil ettiği ya da ölçtüğü derece geçerlidir (Weber, 1990, s. 24).

2.4.1. Verilerin dökümü

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla sekiz aileyle yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra araştırmacı ses kayıtlarını dinleyerek duyduklarını yazıya değiştirmeden aktarmıştır. Ses kayıtlarının dökümünde araştırmacı duyduğu her sesi ve kelimeyi (ör; immm, öhü öhü, kepap, biliyonuz mu, çizmeyi mizmeyi vb.) duyulduğu gibi ve üzerinde herhangi bir düzeltme yapmadan yazıya aktarmıştır. Dökümlerde araştırmacı ve katılımcının konuşmalarının karıştırılmaması için araştırmacının söyledikleri kalın olarak yazılmıştır. Dökümler “Times New Roman” yazı tipiyle, 12 puntoyla ve 1,5 satır aralığıyla yazılarak, toplam 107 sayfa veri dökümü elde edilmiştir.

2.4.2. Veri dökümünün güvenirlilik alışması

Verilerin dökümü yapıldıktan sonra analize başlamadan önce dökümler nitel araştırma yöntemleri hakkında deneyimli bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Güvenirlilik alışması için toplam ses kaydının %30’unu karşılayan üç görüşme gönüllü uzman tarafından yansız atama yoluyla seçilmiştir. Yapılan sekiz görüşmenin ses kayıtlarının toplam süresi 288 dakikadır. Toplam ses kaydının %30’unu karşılayan üç görüşmenin toplam süresi ise 94 dakikadır. Seçilen üç görüşme uzman tarafından dinlenmiş ve aynı zamanda araştırmacı tarafından yazılı hale getirilen dökümler kontrol edilmiştir. Ses kaydı ve döküm arasındaki farklılıklar uzman tarafından Microsoft Office Word belgesi üzerine işaretlenmiştir. Dökümler üzerinde yapılan işaretlemeler araştırmacı tarafından kontrol edilerek dökümlere son hali verilmiştir.

2.4.3. Verilerin içerik analizi ile analiz edilmesi

İçerik analizi verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada geerlemektedir (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 26). Bu araştırmanın verilerinin ilk analizi Nvivo programı ile yapılmıştır. Araştırmacı Nitel Araştırma Yöntemleri dersini almıştır. Verilerin içerik analizinde ilk aşama olan verilerin kodlanması için görüşme

dökümleri Nvivo programına yüklenmiştir. Kodlama işlemine birinci görüşme dökümünden başlanmış, birinci görüşme dökümü sona erdikten sonra ikinci görüşme dökümüne geçilmiştir. Sekizinci görüşme dökümüne kadar süreç aynı şekilde tekrarlanmıştır. Dökümlerde birbiriyle benzer anlama gelen veriler en küçük anlam birimleri halinde kodlanarak 57 kod elde edilmiştir. Kodlamanın ardından ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş, elde edilen 57 kod 10 tema altında toplanmıştır.

2.4.3.1. Kodlama ve tema oluşturma sürecinin inandırıcılığı

Elde edilen 57 kod ve 10 tema nitel araştırmalarda deneyimli üç özel eğitim uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Uzmanlardan ikisi Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora yapmakta ve nitel araştırmalar konusunda deneyimlidir. Üçüncü uzman ise Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmakla birlikte Eylem Araştırmaları ve Nitel Araştırma Yöntemleri derslerini üç yıl süreyle yürütmüştür. Bu çalışma öncesinde araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar birinci bağımsız uzman tarafından incelenmiş, fikir ayrılığı yaşanan yerlerde veriler birlikte okunmuştur. Görüş birliğine varmak için veriler üzerinde tartışılmış, yeni bir şekil verilerek karara varılmıştır. 10 olan tema sayısı dokuz, 57 olan kod sayısı 48'e düşürülmüştür. Oluşturulan kod ve temalar ikinci bağımsız uzman tarafından kontrol edilerek yeniden eklemeler ve çıkarmalar yapılmış, kod sayısı 46'ya düşürülmüştür. İkinci bağımsız uzman aynı zamanda tez danışmanıdır. Kod ve temalar ikinci kez kontrol edildikten sonra üçüncü bağımsız uzman tarafından kontrol edilerek dokuz olan tema sayısı sekize düşürülmüştür. Kod ve temaların dördüncü kez kontrol edilmesi uygulamacı danışmanı tarafından yapılmış, bazı kodlar birleştirilerek 46 olan kod sayısı 45'e düşürülmüştür. Sonuç olarak kod ve temaların üç bağımsız uzman tarafından dört tur kontrol edilerek kod ve temalara son şekli verilerek bulgular yazılmıştır. Çalışma jüride savunulduktan sonra jüri üyelerinden gelen önerilerle kod ve temalar bir özel eğitim uzmanı ile birlikte gözden geçirilmiş; üç ana tema, 20 alt tema ve 36 koda ulaşılmıştır. Elde edilen kod ve temalar tez danışmanı tarafından gözden geçirilmiş ve son şekli verilerek bulgular yazılmıştır.

Tablo 2.4. Kodlama ve Tema Oluşturma Sürecinin İnanırcılığı

Ana Temalar	Temalar
1. Aile eğitimine katılan ebeveynlerin, çocuklarının iletişim ve sosyal etkileşim becerilerine ilişkin görüşleri	<ul style="list-style-type: none">• OSB olan çocukların problem davranış sergilemeleri• OSB olan çocukların problem davranış sergilemelerinde azalma• Aile, yakın çevre ve akranlarla olan iletişim güçlükleri• Aile, yakın çevre ve akranlarla olan olumlu iletişim
2. Ebeveynlerin katıldıkları aile eğitim programı öncesi ve sonrasında yaşam döngülerinde yaşadıkları değişiklikler	<ul style="list-style-type: none">• Ailenin OSB ile ilgili bilgi eksikliği• Ailelerin OSB hakkında bilinçlenmesi• Akriba ile olumsuz ilişkiler• Akriba desteği• Ailelerin eğitim hizmetlerine ilişkin yaşadığı güçlükler• Ailelerin eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri• Ailelerin geçirdiği evrelere ilişkin olumsuz düşünceleri• Ailelerin geçirdiği evrelere ilişkin olumlu düşünceleri• Ailelerin toplumsal yaşama katılımında yaşadıkları engeller• Ailelerin toplumsal yaşama katılıma uyum
3. Aile eğitimine katılan ebeveynlerin kendilerinin ve çocuklarının aldıkları eğitime ilişkin görüş ve önerileri	<ul style="list-style-type: none">• Ailelerin toplumdan beklentileri• Ailelerin araştırmacıdan beklentileri• Ailelerin üniversitelerden beklentileri• Ailelerin yapılacak olan aile eğitim programlarından beklentileri• Ailelerin eğitim sisteminden beklentileri• Ailelerin diğer ailelere aile eğitimiyle ilgili önerileri

Not: Kodlarla ilgili detaylı bilgiye bulgularda yer verilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

UDA temelli aile eğitimine katılan ebeveynlerin katıldıkları aile eğitim programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analiz edilmesiyle birlikte oluşturulan ana tema ve temalara ilişkin araştırmanın bulguları yer almaktadır. Ana tema ve temalar sırasıyla Tablo 3.1., Tablo 3.2., Tablo 3.3.'deki gibidir.

Tablo 3.1. *Aile Eğitimine Katılan Ebeveynlerin, Çocuklarının İletişim ve Sosyal Etkileşim Becerilerine İlişkin Görüşleri*

Program Öncesi	f	Program Sonrası	f
OSB olan çocukların problem davranış sergilemeleri	8	OSB olan çocukların problem davranış sergilemelerinde azalma	6
Aile, yakın çevre ve akranlarla olan iletişim güçlükleri	6	Aile, yakın çevre ve akranlarla olan olumlu iletişim	
		• Ailelerin çocuğuyla olumlu iletişim ve etkileşim kurmaları	3
		• Anne-baba ile oyun oynama	3
		• Kardeşlerle olumlu ilişkiler kurma	2
		• Akranlarla olumlu ilişkiler kurma	3

Aile eğitimine katılan ebeveynlerin, çocuklarının iletişim ve sosyal etkileşim becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde Tablo 3.1'de görüldüğü gibi ailelerin katıldıkları program öncesi ve sonrasında çocuklarının problem davranış ve iletişim becerilerine ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Görüşme yapılan aileler çocuklarında sıklıkla ağlama-bağırma, izin istememe, başkalarına zarar verme, eşyalara zarar verme ve inatlaşma gibi problem davranışlarla karşılaştıklarını vurgulamıştır. Bu bağlamda Barlas Bey, problem davranışlarına ilişkin OSB olan çocuğunun tanımadığı insanlara zaman zaman fiziksel şiddet uyguladığını “*Ben mesela bir gün de dayak attığını söylüyüm. Dükkânın önünden bir çıktı... O kadar şiddetli ki çocuk, 10 yaşındaydı. O kadar şiddetli vurdu ki adama engelleyemedim ben yani. ...Koşarak çıktı adamın birine böyle zıplayarak vurdu.*” sözleriyle belirtirken, Mutlu Bey de benzer durumlarla karşılaştığını şu ifadelerle anlatmıştır;

“Bu çocukta zaman zaman böyle bir heyheylene oluyodu yani bi anda saldırıyodu mesela sağa sola. Birgün şimdi İki Eylül Caddesi'nde birden ki İki Eylül Eskişehir'in en kalabalık caddesi, birden heyheylendi ve bana saldırmaya başladı bağıra çağıra....Çocuk elinize u elinizi kanatıyo ellerinizde yara izleri çıkıyo, saldırıyo birden bire...Bu arada çocuk beni tekmeliyo bana vuruyo...”

Katıldıkları aile eğitim programı sonrası ise aileler, zamanla çocuklarının problem davranışlarında azalma olduğunu belirtirken, Gizay Hanım bu durumu şu sözleriyle desteklemiştir:

“U katılmadan önce tabi ki çok zor iletişim kuruyoduk biz Girayla. İletişim kuramayınca bağrıyordu ya da bi şiddet gösteriyordu bize karşı. Eğitimden sonra Giray'ı tanımaya başladık ehehe nasıl iletişime geçeceğimizi anlamaya başladık. ...Ee kendini anlattıkça, ifade ettikçe problem davranış başlamasında çok azalma oldu. Hatta yok denecek kadar az.”

Çocuklarının kendileri, yakın çevre ve akranlarıyla olan iletişim güçlükleriyle ilgili olarak Gizay Hanım aile eğitim programına katılmadan önce iletişimlerinin olmadığına ilişkin görüşünü “*Valla iletişimimiz yok gibiydi. Aile eğitiminden önce.*” şeklinde ifade ederken Güneş Hanım çocuğunun akranlarıyla yaşadığı iletişim güçlüklerine “*Hani nasıl iletişim kuracağını bilmiyor. Nasıl oynayacağını bilmiyor. İşte ya onu bile hani o bile şey çok iyi düzeyde olmasına rağmen şey yapamıyo işte iletişim kuramıyo. Yaşıtlarıyla.*” ifadeleriyle vurgu yapmıştır. Ancak katıldıkları aile eğitim programı sonrası aileler çocuklarının iletişim becerilerinin geliştiğini ve bu durumun kendileri, yakın çevre ve akranlarıyla olan iletişimlerine olumlu yansıdığını ifade etmişlerdir. Gizay Hanım oğlu Giray'ın kardeşleriyle olan ilişkilerini “*...kardeşleriyle daha rahat iletişim kuruyo işte özellikle ablasıyla. Her gün zaten kardeşleriyle oyunlar oynuyor. Sürekli onlarla iletişim halinde yani onlar karşılığında ne sorarsa cevap veriyor. Onlara sürekli bir şeyler soruyor.*” sözleriyle belirtirken, Meriç Hanım bu konuyla ilgili “*Gerçekten böyle şey oldular İbrahim hocanın da dediği gibi birbirlerine arkadaş oldular dışarıdan bir çocuğa ihtiyaç oluyor mu oluyor ama kardeş bambaşka evde çok bambaşka.*” biçiminde görüş bildirmiştir. Narin Hanım ise çocuğunun akranlarıyla olan ilişkilerine vurgu yaparak “*Şu an anaokuluna gidiyo, u öğretmenin söylediğine göre daha u arkadaşlarıyla daha iyi. Daha u etkinliklere daha çok katılıyo daha uzun süre oturuyo. Eee ufak tefek böyle birbirleriyle işte bi şey paylaşımlarda bulunabiliyo istediklerini arkadaşlarına söyleyebiliyor.*” sözleriyle görüş belirtmiştir. Gizay Hanım da çocuğunun akranlarla olan olumlu ilişkilerini “*Şu an anaokulunda bile arkadaşlarıyla iletişim halinde oyuncaklarla olsun işte oyun oynarken arkadaşları ona*

yardımcı oluyo. Alır mısın? Verir misin? Yapar mısın? Gider misin? Ricada bulunuyo, teşekkür ediyoy, ee artık şey yapabiliyo yani iletişim kurabiliyor öğretmeniyle arkadaşlarıyla.” sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 3.2. Ebeveynlerin Katıldıkları Aile Eğitim Programı Öncesi ve Sonrasında Yaşam Döngülerinde Yaşadıkları Değişikliklere İlişkin Görüşler

Program Öncesi	f	Program Sonrası	f
Ailenin OSB ile ilgili bilgi eksikliği		Ailelerin OSB hakkında bilinçlenmesi	
<ul style="list-style-type: none"> Ailelerin OSB’yle ilgili bilgi edinme kaynakları 	4	<ul style="list-style-type: none"> Ailelerin problem davranışlarla başa çıkma yöntemleri geliştirmeleri ve önlemler almaları 	8
<ul style="list-style-type: none"> Ailelerin OSB olan çocuğunun problem davranışları ile başa çıkmada zorluk yaşamaları 	5	<ul style="list-style-type: none"> Ailelerin çocuğa fırsat sunmadığını fark etmesi ve fırsat sunmak için çaba göstermesi 	5
<ul style="list-style-type: none"> Ailelerin çocuklarına fırsat sunmaması 	1	<ul style="list-style-type: none"> Ailelerin aldıkları eğitimi genellemesi 	5
<ul style="list-style-type: none"> Eşlerin birbirleriyle olumsuz etkileşim kurması 	2	<ul style="list-style-type: none"> Eşlerin birbirleriyle olumlu etkileşim kurması 	2
Akraba ile olumsuz ilişkiler		Akraba desteği	
<ul style="list-style-type: none"> Akrabaların OSB’yle ilgili bilgi eksikliği yaşamaları 	3	<ul style="list-style-type: none"> Akrabaların aileye eğitim, sağlık ve bakım ihtiyaçlarına yönelik maddi destek vermeleri 	1
<ul style="list-style-type: none"> Akrabaların OSB olan çocuğa ve ailelerine karşı olumsuz düşünce ve davranışa sahip olmaları 	8	<ul style="list-style-type: none"> Akrabaların alınan eğitime ilişkin olumlu görüşlere sahip olmaları 	1
<ul style="list-style-type: none"> Ailelerin akrabalarına karşı olumsuz düşünce ve davranışlara sahip olmaları 	5		
Ailelerin eğitim hizmetlerine ilişkin yaşadığı güçlükler		Ailelerin eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri	
<ul style="list-style-type: none"> Ailelerin masa başı eğitimlere karşı olumsuz inanca sahip olmaları 	2	<ul style="list-style-type: none"> Ailelerin katıldıkları eğitim programına ilişkin olumlu görüşlere sahip olmaları 	8
<ul style="list-style-type: none"> Ailelerin akademik çalışmalarda yüksek işlevli OSB tercihinine ilişkin tepki vermeleri 	1	<ul style="list-style-type: none"> Özel eğitimin önemli olduğunu düşünmeleri 	4
<ul style="list-style-type: none"> Ailelerin katıldıkları eğitim programına ilişkin olumsuz görüşlere sahip olmaları 	1	<ul style="list-style-type: none"> Ailelerin çocuğu ile ilgili olarak üniversiteden aldıkları özel eğitim hizmetlerine ilişkin olumlu görüşlere sahip olmaları 	3

Ailelerin geçirdiği evrelere ilişkin olumsuz düşünceleri		Ailelerin geçirdiği evrelere ilişkin olumlu düşünceleri	
• Ailelerin psikolojik süreçlere ilişkin düşünceleri	5	• Babanın çocuğa karşı olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmaları	4
• Ailelerin OSB'yi kabul ve uyum evresinde günlük yaşamaları	2		
Ailelerin toplumsal yaşama katılımında yaşadıkları engeller		Ailelerin toplumsal yaşama katılıma uyum	
• Toplumun OSB olan çocuğa sahip ailelere karşı olumsuz yaklaşımda bulunmaları	5	• Ailelerin sosyal etkinliklere daha fazla katılım sergilemeleri	7
• Ailelerin toplumun olumsuz yaklaşımlarına karşı öfke duymaları	2		
• Ailelerin kendilerine kısıtlamalar getirmeleri	3		

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere katıldıkları aile eğitim programı öncesinde ve sonrasında yaşam döngülerinde yaşadıkları değişiklikler; ailelerin OSB ile ilgili bilgi eksikliği, akraba ile olumsuz ilişkiler, ailelerin eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlere ilişkin yaşadığı güçlükler, ailelerin geçirdiği evrelere ilişkin olumsuz düşünceleri, ailelerin toplumsal yaşama katılımında yaşadıkları engeller olarak dile getirilmiştir. OSB’ye ilişkin bilgi eksikliği ile ilgili olarak Derin Hanım, oğlu OSB tanısı aldığı anda otizmi geçici bir rahatsızlık gibi aldıklarını “*Biz de böyle değildik başlangıçta, dediğim gibi nezle gibi grip gibi otizmi gelip geçici zannediyorduk.*” sözleriyle açıklarken, Güneş Hanım da benzer ifadelerle OSB’yi ilk kez duyduklarını ve hiçbir bilgiye sahip olmadıklarını şu cümlelerle açıklamıştır:

“O zamanlar otizm olsun bilmiyoruz. Hiçbir şey bilmiyoruz ne olduğunu bilmiyoruz. Geçici bir hastalık mı yoksa sürekli bir şey mi? Düzelebilecek bir şey mi u hiçbir şey bilmiyoruz yani neymiş otizm. ...İlk defa duyuyoruz hiçbir şey bilmiyoruz otizm hakkında.”

OSB’yi ilk defa duyduğunu belirten aileler OSB’yle ilgili bilgi edinme kaynaklarının farklılık gösterdiğiyle ilgili çeşitli görüşler belirtmiştir. Defne Hanım OSB’nin ne olduğunu bilmediğini ve öğrenmek için internette araştırmalar yaptığını “*İlk tanı aldığımızda internetten aylarca ben otizm ne diye araştırdım*” sözleriyle açıklarken, Filiz Hanım da benzer şekilde internet üzerinden bilgi edinmeye çalıştığını “*İnanır mısınız 2 ay boyunca internete girdim hep araştırdım çocuğum için. Hep karşıma çıkan*

buldum, araştırdım.” Aileler katıldıkları aile eğitim programlarıyla birlikte bir uzmandan bilgi edinme fırsatı elde etmişlerdir. OSB ile ilgili bilgi eksikliği yaşamalarına bağlı olarak ailelerden Narin Hanım çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkmada zorluk yaşadıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Şimdi şöyle: İlk tanıyı aldıktan sonraki davranış problemlerini –tabi aile eğitimi almadan önce- çok da baş edemiyoduk bazı problemlerle. ...İlk zamanlarda davranışlarla başa çıkabilmek için ne yapacağımızı bilmediğimiz için ee sürekli yanlış bi şekilde pekiştiriyomuşuz çocuğu diye düşünüyorum.”

Mutlu Bey de çocuğun problem davranışlarını değiştirmek istediklerinde ne yapacaklarını bilmediklerini “*Bir davranış farklılaştırma yapma gereği de duyduk ama nasıl bir davranış yapacağız nasıl bir ee tavır sergiliycez çocuğa karşı nasıl bir yaklaşımda bulunacağız?*” sözleriyle açıklamıştır. Aileler OSB hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için çocuğa nasıl davranmaları gerektiğini bilmediklerini ve çocuğa fırsat sunmadıklarını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak aileler OSB ile ilgili bilgi eksikliğini eşleriyle olan etkileşimlerini de olumsuz yönde etkilediğini ve eğitim öncesi eşleriyle çatıştıklarını ifade etmişlerdir. Gizay Hanım bu durumu “*Çok zorluk yaşadık tabi, eşimle sürekli çatışıyorduk*” sözleriyle açıklamıştır.

Katıldıkları aile eğitim programı sonrası aileler OSB hakkında bilinçlendiklerini; problem davranışlarla başa çıkmak için sabırlı olmak, tutarlı olmak, problem davranışın ortaya çıkma nedenine odaklanmak gibi çözümler geliştirmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu Göktuğ Bey “*Biz problem davranışlarda ıı daha çok şey yapmaya çalışıyoruz yani neden kaynaklandığını bulmaya çalışıyoruz.*” diyerek açıklamıştır. Güneş Hanım “*Ya biz tabi tutarlı davranıyoruz. Bağırısan da çağırısan da bu yapılacak.*” diye açıklarken Mutlu Bey, oğlu Tümay’ın problem davranışlarıyla baş edebilmek için kendince bazı önlemler aldığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Eee ha naptım ben kırkımdan sonra spora tekrar başladım çocukla mücadele edebilmek için. Çünkü koştuğu zaman yakalamam lazım, vurduğu zaman kendimi savunmam lazım. Öyle yani ssaahhahhahhaaa ee gücümün kuvvetimin yerinde olması lazım, ani bi hareket yaptığı zaman işte “’Ay lifim attı, ay kasım attı”bu tip şeyler olmaması için ben sabahları idman yapmadan çıkıyorum yani.”

Aileler OSB ile ilgili bilgi eksiklikleri nedeniyle çocuğa fırsat sunmadıklarını, katıldıkları aile eğitim programı sonrası çocuğa fırsat sunmadıklarını fark ettiklerini ve fırsat sunmak için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Narin Hanım oğlu Ulaş’a iletişim kurması için fırsat yarattığını şu örnekle ifade etmiştir:

“Mesela en son bi parkta salıncak sallanıyodu. Döndü baktı, baktı epey bi seslendi falan.

Ben duymazlıktan geldim onu, ‘sallar mısın?’ dedi. Sonra baktı ümidi kesti sallamıyorum. Hemen yanındaki teyzeye döndü ‘Teyze beni sallar mısın?’ dedi ehhehhehheh. O da sallarım falan dedi ihıhhıhhı baktım başkaları hani başkalarıyla da geçmeye başladı iletişime. Ama tabi şey eeemm hep böyle onun ihtiyacı olsun. ...Bizim seçtiğimiz şeylerle değil de çocuk neye yönlenebilir onun üzerinden bi oyun kuralım diyorum mesela. Ooo çok da mutlu oluyo, çok da güzel oynuyo. İıı onları öğrendi o da aile eğitimlerinin tabi ki sayesinde.”

Meriç Hanım da oğlu Kerem’e iletişim kurması için fırsat verdiğini şu cümlelerle açıklamıştır:

“Her konuda böyle işte karnı acıktığında ya da bir yere gitmek istediğinde, parka gitmek istediğinde “park, anne park, anne su”. İşte anne mesela ne yemek istiyorsa onun gibi öyle. Ama bu eğitimi aldıktan sonra çok şey değişti tabi. Mesela su isteyecek işte “anne su” ben bakıyorum hani böyle yüzüne “su verir misin?” diyor. ... Ama bu eğitimleri aldıça hep hani fırsatlar verdik işte bu kim diye sormazdı fırsat verdik soruyor öğrendi.”

Katıldıkları aile eğitimi programı sonrası bilinçlendiklerini ifade eden aileler bu durumun eşleriyle olan etkileşimlerine de olumlu yansıdığını, eğitim sonrası birbirlerine karşı daha anlayışlı olduklarını Derin Hanım “*Olumlu yansımıştır hocam çünkü hani ne yapacağınızı ne edeceğinizi bildiğiniz için birbirinize kızmıyorsunuz.*” sözleriyle belirtmiştir. Buna bağlı olarak aileler program sonrası öğrendiklerini evde genellediklerini ve kaliteli vakit geçirebildiklerini belirtirken; Göktuğ Bey bu durumu “*O yüzden çok hem çok daha şey oluyoruz çocukla faydalı bir zaman etkili kaliteli bir zaman geçirebiliyoruz. Faydalı bir u etkileşim ile oyuna dönüştürebiliyoruz.*” sözleriyle ifade etmiştir. Derin Hanım da paralel olarak öğrendiklerini evde uygulayabildiğini ve oğlu Çınar’a evde öğretim yapabildiğini şu cümlelerle açıklamıştır:

“Hani bu şekilde yönergeyi verirken o süreyi artık kafama kaydetmişim. E bir de bakıyorum ortama bakıyorum yani uyaran var mı? Ortamın uygunluğu. Mesela en basitinden ımm tekrar bir şey ıı davranış öğretilir Çınar’a. E bakıyorum artık o davranışı yapabilir mi Çınar? O davranışın uygunluğunu da göz önünde bulundurarak farklı becerileri öğretmeye çalışıyorum hocam. Hani oturumumu açabiliyorum, veri toplamasını yapabiliyorum.... Karşılıklı masada çalışabiliyoruz biz şimdi. Çok rahat çalışabiliyoruz.”

Aileler akrabalarının da OSB ile ilgili bilgi eksikliği yaşadığını ve bu durumun ilişkilerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Meriç Hanım akrabalarının OSB hakkında bilgi sahibi olmadıklarını “*Bilmiyorlardı, sonradan yani öğrendiler ama yine de kabul etmediler. Şöyle kabul etmediler. Biz buraya geldik hani hala” nesi var ki?” diyor kayınvalidem. Yani akrabaları anlamıyor hocam*” diyerek açıklamıştır. Buna bağlı olarak aileler akrabalarının OSB’li çocuklarına karşı olumsuz tavırlar sergilediklerini ve

akrabalara gittikleri zaman çocuğa karşı suçlayıcı tavırda bulduklarını belirtmişlerdir. Gizay Hanım bu durumu *“Ama bi de şöyle bişey var. Aile kalabalık hani bişey olduğu zaman hepsi uu Giray yapmıştır gibi. Hani bi sıkıntı oluyodu. En ufak bardak kırılrsa Giray yapmıştır. Hemen suç ehehehe.”* sözleriyle özetlemiştir. Derin Hanım ise yetersizliği olan bir çocuğa sahip oldukları için akrabaların kendilerini soyutladıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

“...Başka çevrenizde kimse kalmıyor engelli bir çocuksa çünkü insanlar şeye alışmış. Başarılı alkışlamaya alışmış. Başarısız ve düşünsene nerde okuyor? Oxford’da okuyan bir torununuz var bir de engelli bir torununuz var. Pek dile getirmek istemiyorlar sanırsam yaa. Çok kabullenen çok nadirdir yani ailelerde de çok nadirdir.”

Meriç Hanım ise kendi ailesinin destek olmadığını *“Benim ailem destek olmadı, benim ablam, kardeşim. Ben üç yıldır buradayım, benim ailemden sadece annem geldi bir kere. O da benim ısrarım ile geldi.”* sözleriyle açıklamıştır.

Akrabaların düşünce ve davranışlarıyla nedeniyle ailelerden bazıları akrabalarını OSB konusunda bilinçlendirmeyi tercih ederken bazı aileler kendilerini akraba ortamından soyutlamayı tercih etmiştir. Derin Hanım akrabalarına OSB’li çocuklarına ne yapmaları gerektiği ya da ne yapmamaları gerektiği ile ilgili bilgi verdiğini *“Şey diyorum bari yanıtlarını pekiştirmeyin. Hiçbir şey yapamıyorsanız o yanıtları pekiştirmeyin.. Öyle yapmayın diyorum yani yaptığınız zaman çünkü hemen fark ediyor. İu aa ikimizin tarafından da yüz bulunca doksan derece değişiyorlar.”* sözleriyle açıklamıştır. Ancak bazı aileler kendilerini akraba ortamından soyutladıklarını belirtmiştir. Barlas Bey çocuğunun OSB’li olmasından dolayı akraba ilişkilerinin olmadığını, yakın akrabalarına gittikleri zamanda çekindiklerini, rahat edemediklerini *“Valla otizmli çocuğu olanın akrabası yoktur. ... Mesela ben kız kardeşimin evine gittiğim zaman çekiniyorum. Niye? Berkhan oradan bir şey dağıtabilir mi? Berkhan şunu yapabilir mi? Berkhan bunu yapabilir mi? Eeee yapıyor da yapmıyor değil. Mesela onların kendine göre düzenleri var.”* sözleriyle açıklarken, Meriç Hanım sadece eşinin yakın akrabaları ile ilişki içerisinde olduğunu, kendi akrabalarına karşı tepkili olduğunu ve bu yüzden onlarla ilişki kurmadığını *“...onları hiç sevmiyorum mesela bu senede on beş tatilde gittiğimizde yine gittiler ben gitmiyorum, kızıyorum onlara.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Ailelerden bazıları akrabalarının çocuklarının durumunu anlamamalarına rağmen çocuğun eğitim, sağlık ve bakım ihtiyaçlarına yönelik maddi destek verdiklerini belirtmiştir. Meriç Hanım çocukları OSB tanısı aldıktan sonra çocuğun eğitimi için

şehir değiştirmek zorunda kaldıklarını ve eşinin akrabalarının kendilerine maddi destek verdiğini şu ifadelerle özetlemiştir:

“Onlar bize maddi anlamda destek olmasalar biz buraya gelemeyiz. Çünkü kiramızı onlar ödüyor, işte okulla ilgili bir ücret ödenmesi gerekiyorsa onlar ödüyor. Her şeyi onlar veriyorlar ve hepsi ayrı ayrı veriyor. Görümcem, kaynım, kayınvalidem... Benim babam da veriyor ama onlar sadece destek oldular.”

Gizay Hanım akrabalarının çocuğa karşı olumsuz tavır içinde bulduklarını belirtmesine rağmen, çocuğun aldığı eğitime ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu “*Çok etkili olduğunu söylediler. Büyük bi fark olduğunu söylediler. Onlar da sevinçli, mutlu bu durumdan. ...Onlarda mutlu gelişiminden hatta onlar ‘kalın kalın bi sene daha kalın’ diye söylüyorlar. Çok büyük fark var diyorlar zaten.*” sözleriyle açıklamıştır. Ancak ailelerden bazıları eğitim hizmetlerine ilişkin yaşadıkları güçlüklerle dikkat çekmiştir. Aileler çocuklarına verilen eğitimlerin masa başı olduğunu vurgulayarak eğitimlerin verilme şekline ilişkin olumsuz görüşlerde bulunmuşlardır. Barlas Bey “*şimdi bak eğitim sisteminde masa başı çalışıyorsunuz, tamam dikkat yönerge her şey var ama hayat masa başında geçmiyor. Hep dışarda geçiyor, sokakta geçiyor, çarşıda geçiyor, pazarda geçiyor.*” diyerek masa başı eğitimi karşı görüşlerini ifade etmiştir. Barlas Bey ayrıca üniversitelerde yapılan akademik çalışmalar için araştırmacıların yüksek işlevli OSB’li çocukları seçtiğini ve onlarla çalışmak istediklerini, ağır otizmliler çocukları seçmediklerine dair görüş belirtmiştir. Barlas Bey bu görüşünü şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Bizim çocuklar ağır. OÇEM’li çocukları aldı diyim. şimdi ama üniversitede tez çalışmasında akademik personel olarak hepsi kardeşim atipik otistik arıyorlar. Yönergede daha çok yapabilecek gibi. Ben görmedim mesela ağır otistik çocuk alan daha görmedim. Bi Emre hoca aldı, o da niye aldı ben hala çözebilmiş değilim yani. Yani ben bunu görüyorum. ...Fazla bir sosyal problem davranışı olmayanlarla onlarla yapıyorlar. ...Akademik çalışmalarda özellikle atipik otistik kullanılıyor. Hiçbir zaman ağır otizm, otizmliler hiçbir zaman kullanılmıyor. Bunu da belirtiyorum.”

Ayrıca ailelerden bir tanesi katıldıkları aile eğitim programına ilişkin de olumsuz görüş belirtmiştir. Mutlu Bey programın kısa sürdüğünü ve programla ilgili olumsuz görüşlerini şu cümlelerle açıklamıştır:

“Handikapı çok kısa oldu. Yani fazlasıyla kısa bir program oldu. Ee program bittikten sonra devamı gelmedi şey olarak baktığımız zaman ee onun dışında başka destekleyici bi şekilde enstrümanlarla destekleyici başka programlar olmasını beklerdik en azından uzaktan eğitim vasıtasıyla. Pek şey olmadı yani ee program bittikten sonra orda kaldı.”

Mutlu Bey görüşme yapılan diğer aileler gibi katıldıkları eğitim programına ilişkin olumlu görüşler de belirtmiştir. Göktuğ Bey katıldıkları aile eğitimi programlarından yararlandıklarını *“Mükemmele yakın bir şekilde hem teorik hem de pratik hem de yaptıklarımızın üzerinden giderek nerede ne eksik yapmışız onu bulduk. ... Bu temel eğitim programının çok yaygın hale getirilmesini isterim. İuu inanılmaz derecede fayda sağlayacağını düşünüyorum.”* sözleriyle açıklarken, Defne Hanım programın oğlu için çok yararlı olduğunu *“Yani gerçekten müthiş bir programdı bana göre. ... Gerçekten Allah razı olsun verenlerden de hocadan da o programı hazırlayanlardan da. Eymen'e çok şey kattı Eymen yani belki bir tık ileri götürmeme vesile oldular diyeyim.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Derin Hanım katıldıkları aile eğitim programına babaların da dâhil edildiğini, programın çok verimli olduğunu şu cümlelerle açıklamıştır:

“İığğğ valla burda Emre Hoca'nın kulaklarını çınlatmak istiyorum. Ona saygılarımı sunuyorum. Çok güzel bir eğitim programı olmuştu benim için. Geri dönüşlerini de aldım, Babaları da kattı biliyor musun? Hep anneler uğraşiyor ya babaları katması benden hocama bi 10 puan vermiştim yani hocama çalışma içinde. Hani babalar da olsun çünkü anneler uğraşiyor ama babalar da pekiştirmesin hani biliyor musun hocam? Öğrensinler. ...Ama çok güzel bir çalışmaydı. Süper bir çalışmaydı. Çok teşekkür ederim Emre Hoca'ya. Hakkını ödeyemeyiz. Babaları kattığı için ayrıyeten ona bi on puan. Öyle güzel çalışmalar bekliyorum. ...Benim için çok güzel bir çalışmaydı gerçekten.”

Mutlu Bey katıldıkları aile eğitim programından hem kendilerinin hem de oğlunun yararlandığını ve programı mantık çerçevesinde olumlu değerlendirdiğini şu sözlerle açıklamıştır:

“...Ya tabi çocuk eğitimi eeee eğitim çocuğa faydalı oldu. ... Ama bizim tabi ordan aldığımız şeyler var bazı böyle almış olduğumuz ee davranış şekilleri, metotlar var, onu peyderpey yani halan çocuğun üzerinde uygulamaya çalışıyoruz açıkçası. ...Programı mantık olarak çok doğru buluyorum ADÖSEP'i yani velinin eğitilmesi çok önemli, hani Nietzsche'nin bi sözü var “ Çocuğunuzu eğitmek istiyorsanız önce kendinizi eğitin.” diyo.”

Aileler katıldıkları eğitim programıyla birlikte özel eğitimin OSB'li çocuklar ve aileleri için önemli olduğunu ve buna bağlı olarak üniversiteden aldıkları özel eğitim hizmetlerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Gizay Hanım oğlunun eğitim alabilmesi için başka şehre taşınmak zorunda kaldıklarını ancak aldıkları eğitimler sayesinde oğlunu tanımaya başladığını şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Yaşadığımız yerden başka bir şehre taşınmak zorunda kaldık eğitimi için. Çok da güzel oldu hehehhe. İyi ki gelmişiz. Yani yeniden doğmuş gibi oldu çocuk....Eğitimi aldıktan

sonra her şeyin farkına burda vardı. Hani çocuk da belki yaşamıyodur eğitimden önce öyle diyebilirim. Çünkü iletişim kurmada çok zorlanıyordu. Kendini yansıtamıyordu. ...Valla aldığı eğitimler çok hızlı gelişim gösterdi. Mesela Giray hiç soru sormazdı soru sormaya başladı. İsteklerini ifade etmeye başladı, kendini ifade etmeye başladı. ...Giray'ın problem davranışları kalktı. ...Eğitimler sonucu ee gayet normal akıcı kendini ifade edebilen bir çocuk yani. ...Zaten İstanbul'da alacağımız üç yıllık eğitimi burda bir yılda hızlı bir şekilde aldık.

Ailelerin ifadelerine bakıldığında eğitim sayesinde birçok engeli aştıklarını ve daha kaliteli bir yaşama eriştikleri görülmektedir. Ancak aileler çocuklarının OSB tanısı almasından itibaren bu aşamaya gelinceye kadar zorlu bir süreç yaşadıklarını; çocukları OSB tanısı aldıktan sonra böyle bir durumu beklemediklerini ve OSB'yi kabullenmede zorluk yaşadıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Güneş Hanım yaşadığı güçlüğü şu sözlerle ifade etmiştir:

“İlk zamanlar tabi üzülüyorsun işte çocuğun şey yaptı ee bayağı bir zaten eşim kabullenmek istemedi ilk başta. Zor şey yaptık işte diyorum ya bir sene sonra götürdük doktora o süre zarfında eşim hiç kabullenmek istemedi zaten. Yok bir şeyi işte düzelir konuşur zamanla şey yapar.”

Gizay Hanım ise oğlu Giray OSB tanısı aldıktan sonra beklemedikleri bir durumla karşı kaşıya kaldıklarını “*İlk tanıyı aldıktan sonra dünyamız yıkıldı diyebiliriz. Beklemediğimiz bişeydi yani ama bu süreç. Şimdi kabul etmek istemiyosun ama hani bi an önce ne yapabilirim?*” sözleriyle açıklamıştır.

Barlas Bey tanı sonrası çocuğunu kabullenmesinde dini inançların etkili olduğunu ve OSB'li çocuğa sahip olmayı dini anlayışıyla ilişkilendirdiğini şu sözlerle açıklamıştır: “*Ya her insanın bir sınavı vardır, Dünyada bir imtihanı vardır tamam mı bu otizm de bizim öyledir.*”. Benzer şekilde Mutlu Bey, oğlu OSB tanısı aldıktan sonra kabullenme sürecinde dini inançlarının olumlu etkisi olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “*...dini anlayışımızla da alakalı. ...biz daha böyle muhafazakâr bi aile olduğumuz için ya cennetlidir diyoruz, Allah misafiri diyoruz falan böyle en azından e orda ee dini anlayış platformunda çocuğa böyle bir şey yansıttıyoruz.*”

Aileler çocuklarının tanı almasından itibaren psikolojik olarak da zor bir dönemden geçtiklerine ve yıprandıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Meriç Hanım :

“Çünkü ben zaten yaralı bir anneyim yani bizim psikolojimiz normal mi değil. ...Bu olay bizi çok şey yaptı ya böyle üzdü yani çok üzüldük, çok yıkıldık. Bilmiyorum ama zor yani hocam, çok zor.” sözleriyle açıklamıştır. Gizay Hanım bu süreci “Tabi bu çok ıı psikolojik olarak çok yıprattı. Her şeyinde zorlanıyorduk.... ıı bayağı bi bizim yaşantımız ıı alt üst oldu o konuda.”

biçiminde görüş bildirmiştir. Ailelerden bazıları bu süreçte eşlerinden destek göremediklerini vurgularken bazı aileler eşlerinin çocuklarıyla ilgili olduğunu ve eşlerinden destek gördüklerini ifade etmiştir. Meriç Hanım ayrı şehirde yaşamalarına rağmen eşinin çocuklarına düşkün olduğunu *“Çok ilgili bir babadır yani. Hani bizimle yaşamıyor ama bizden kopuk bir baba değil. Çocuklarına düşkün. ... Onun dışında her konuda yardımcı olur her iki çocuğum ile de çok ilgilenir. İşte geceleri kalkar üstlerini değiştirir tuvalete götürür ikisini de.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Ancak aileler aynı desteği toplumdan göremediklerini, toplumun OSB’li çocuğu olan ailelere karşı yaklaşımlarının olumsuz olduğunu, insanların kendilerini görmezden geldiğini ifade etmiştir. Derin Hanım bu görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ya toplumunda çok umurunda değil açıkçası. İşte Derin’in çocuğunun otizmi oluşu....”
”Sizden bir cacık olmaz, nasıl olsa!”. Bu mantık var herhalde ya bilmiyorum. Yavaş yavaş kırılıyom mu? Nasıl olsa engelli bunlardan bir şey olmaz. Ben şeyi biliyorum hocam ya “siz en son konuşulacak ailelersiniz” diyen şube müdürleri biliyorum ben.”

Buna bağlı olarak Derin Hanım toplumsallıklarının olmadığını, toplumsal ortama girdiklerinde ise insanların bakışlarından rahatsız olduklarını ve zaman geçtikçe sosyalleşmekten uzaklaştıklarını şu sözlerle aktarmıştır:

“Toplumsal yaşam... Toplumsallığımız var mı bizim hocam? Bilmem. Soru işareti. Çınar’ın rahatsızlığı sosyalleşme sosyalleşememe, zaman geçtikçe bizde de oluyor biliyor musunuz? Çünkü soyutluyorsunuz kendinizi. İster istemez. Bunu şeyler çok yapıyor. Dışarı çıktığınız zaman çocuk bağırdığı zaman ya da problem davranış çıkardığı zaman anneler size farklı bir gözle bakıyor. Ben şey diyordum: “Ne? Hiç büyütmedin mi sen? Uzaydan mı geldi senin çocuğun?” ... İnsanların bana bakmasını çok önemsemedim biliyo musun eskiden çok önemsiyordum. Çünkü şey diyordum “Ne? Ne bakıyorsunuz sinema mı oynatıyoruz?”. Valla öyle diyordum yani onlar bakıyordu. “Gökten mi iniyordu bu çocuk da bağırın çocuk görmediniz mi ?”

Aileler toplumun olumsuz yaklaşımlarından dolayı kendilerine kısıtlamalar getirdiklerini ancak katıldıkları aile eğitim programı sonrası, bilinçlenmenin de etkisiyle insanlardan rahatsız olmamaya başladıklarını ve onların tepkilerini görmezden geldiklerini belirtmişlerdir. Narin Hanım dış hayata açılımın sosyalleşmeyle sağlanabileceğini, sosyalleşmenin uygulamayla öğrenilen bir şey olduğunu ve bu yüzden çocuklarını her yere götürdüklerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“...Aynı yerlerde sıkıntı yaşamıyoruz çok fazla ama farklı bi yere girdiğimiz zaman muhakkak böyle bi farklılıklar, farklı şeyler seyrediyor. İsrarla bi daha gelmeyin deseler bile ben oraya defalarca giderim yani çünkü onu onun oraya alışması gerekiyor. ...Çok böyle sosyal etkinliklere işte at biniciliği idiii, müzikti, yüzmeydi, paten kayma şu bu o

kadar çok etkinliğe sokmaya çalışıyorum ki, aklımdan da bir sürü şey geçiyο yapabileceğimiz. Ne kadar sosyallik, o kadar dış hayata açılım diye düşünüyorum ben tabi ama dediğim gibi aile eğitiminde buna dış ortama soktuğumuzda dışarda uygulamayla öğrenilen bi şey.”

Tablo 3.3. *Aile Eğitimine Katılan Ebeveynlerin Kendilerinin ve Çocuklarının Aldıkları Eğitime İlişkin Görüş ve Önerileri*

Temalar	f
• Ailelerin toplumdan beklentileri	2
• Ailelerin araştırmacıdan beklentileri	1
• Ailelerin üniversitelerden beklentileri	1
• Ailelerin yapılacak olan aile eğitim programlarından beklentileri	6
• Ailelerin eğitim sisteminden beklentileri	4
• Ailelerin diğer ailelere aile eğitimiyle ilgili önerileri	7

Tablo 3.3. te görüldüğü gibi *aile eğitimine katılan ebeveynlerin kendilerinin ve çocuklarının aldıkları eğitime ilişkin görüş ve önerileri* ile ilgili olarak aileler toplum ve eğitim ile ilgili konularda beklenti içerisinde olduklarını belirtmektedirler. Aileler toplumun OSB’li çocuğa ve ailelerine karşı yaklaşımlarının olumsuz olması ve yaşadıkları zorlu süreç nedeniyle toplumdan beklentilerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Güneş Hanım toplumdan beklentilerini şu cümlelerle açıklamıştır:

“Eee insanların bizim çocuklara ne gözle baktığı iştee acıyarak veya işte ne bileyim ee ya çok ne acıyarak baksınlar ne şey yapsınlar. Normal insan gibi davransın. Ya bakıyorlar mesela tekrar kafalarını dönüp dönüp bir daha bakıyorlar. Böyle sanki yani o da bizi çok rahatsız ediyor. Hani bir şey söylemiyorlar ama bakmaları bile bize bir şey veriyor yani.”

Derin Hanım katıldıkları aile eğitim programlarına kendileri gibi OSB’li çocuğu olan diğer ailelerinde katılmasını istediğini ve bu bağlamda “*Daha fazla aileye ulaşın. Size ulaşamayan ailelere ulaşmaya çalışın. Her aile çok değerli çünkü. Çünkü bilmiyorlar yani.*” sözleriyle araştırmacılardan olan beklentilerine ilişkin görüş belirtmiştir. Mutlu Bey ise yaşadıkları şehirde özel eğitim hizmetleri sunan bir kurum olarak Anadolu Üniversitesi’nden beklentilerinin olduğunu şu sözlerle özetlemiştir:

“Anadolu Üniversitesi bu işleri bilen bi üniversite yani. Buna yönelik aynı açık öğretimlerde olduğu gibi kitaplar basarak, yayınlar yaparak. Bi de şey yapabilir hatta bi sınava da tabi tutabilir yani aynı Açıköğretim’de yaptığı gibi. Bizi şeye de tabi tutabilir ee bunun külfeti bile ben kendi adıma bahsediyim neyse bunun maliyeti biz üç-beş verelim.

Üyelik yapalım, eee ordan devam ettirelim yani. ADÖSEP'in bu şekilde desteklenmesi olursa daha faydalı olacağına inanıyorum.”

Gizay Hanım bundan sonra planlanacak olan aile eğitim programlarıyla ilgili beklenti içinde olduğunu, babaların da bu eğitimi almalarıyla ilgili beklentisini “*Hep anneleri olmuyo malesef. Babalara da yapılmalı.*” sözleriyle belirtmiştir. Güneş Hanım ise katıldıkları aile eğitimi programıyla kıyaslayarak ileride yapılacak olan aile eğitim programlarıyla ilgili beklentilerini “*...aile eğitiminin hani aslında üç haftada kalmasa işte biraz daha uzun olsa veya işte süresi uzun olsaydı.. Hani eğitimi aile eğitimine çocuğuda katsalardı daha iyi olurdu herhalde.*” sözleriyle ifade etmiştir. Aileler ayrıca eğitim sistemine ilişkin beklentileri olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda Mutlu Bey eğitimin fiziksel aktivitelerle desteklenmesi ve ailelerin çocuklarına nasıl eğitim verecekleriyle ilgili bilinçlendirilmesi gerektiğini şu cümlelerle açıklamıştır:

“Bu tip eğitimlerin hani böyle fiziksel aktivitelerle ama ee bilinçli fiziksel aktivitelerle yani çocuğun başında biri olacak, eğitecek. Eee ben bir aileysem nasıl eğitim vermeliyim orda görüntülü, uygulamalı belki de var bilmiyorum. ... Mesela İsrail’den bi şey bulup altyazı koyarak mesela subtitle koyarak şey yapabilirler. ... Bi defa velilerin eee sıkıntılarını arz edebileceği, onların o sıkıntılarının bi arada böyle ee cem edilebileceği, toplanılabileceği, analiz edilebileceği sonra bize geri dönüş yapılarak burda şöyle şöyle şöyle yapabilirsiniz diyip onu görüntülü şeylerle hareketlerle ekranlara koyup bize verebilirler. Böyle bi şey yapılabilir.”

Aile eğitim programına katılan ailelerin tamamına yakını aile eğitim programlarına katılımlarıyla ilgili diğer ailelere önerilerde bulunmuşlardır. Güneş Hanım okullarda eğitimlerin kısıtlı olduğunu, çocukları eğitime görevinin aileye düştüğünü ve bu nedenle ailelerin eğitim programlarına katılmaları gerektiğini “*Aileler kesinlikle aile eğitimi alsınlar. Ya çocuklarını bu otizm körü körüne yapılacak bir şey değil, eğitilecek bir şey değil. Çocuklar çok zaten okullardaki eğitim kısıtlı. Evde anne baba daha çok tabi anneye düşüyor. Çocuğunuz en çok sizinle baş başa.*” sözleriyle açıklamıştır. Defne Hanım da toplumun OSB konusunda yeterince bilinçli olmadığını, normal gelişim gösteren çocuğu olan ailelerinde bu tür programlara katılmaları gerektiğini şu cümlelerle aktarmıştır:

“Vallahi olanak varsa bu tür programlara kesinlikle katılmalı çünkü çok bilinçsiz bir toplumuz birden hiçbir şey başımıza gelmeyecek gibi düşünüyoruz. Bir otizmlili veya ne bileyim bir engelli çocuğumuz olabiliyor ve yapacağımız gerçekten bilmiyoruz. Bu tür programlar yani bizi nasıl davranmamız gerekiyor, ne yapmamız gerekiyor, ne tür işte önlemler almamız gerekiyor ya da nasıl yönlendirilmemiz gerekiyor onlara ilişkin çok çok güzel yönlendirebiliyor.”

Mutlu Bey ise çocuk eğitim alırken ailenin de kendisini eğitmesini gerektiğini, öğretmenlerin tavsiyelerini uygulamalarını şu cümlelerle ifade etmiştir:

“...Dolayısıyla aile çocuğun eğitimi ile birlikte kendini de eğitecek. Mutlaka hocanın dediklerini veya bu akademik çevreden gelen ee tavsiyeleri dikkate alacak bi defa dikkate almaları şart. ...Alttan almayı bilsinler, alttan almayı öğrensinler ee psikolojik olarak kendini bi defa çocukla ee iyi bi iletişim kurmaya hazırlasınlar, onu da mutlaka öğretmenlerden alacaklar. Yani çocuğa nasıl davranması gerektiğini öğretmenler veriyolar. Eee biz onlardan çok şey öğrendik, ciddiyetle dinlesinler.”

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında katılımcılardan elde edilen bulgular ulaşılabilen alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bu çalışmada herhangi bir aile eğitimi programlarına katılan ebeveynlerin çocuklarına, aile-içi etkileşimlerine, toplumsal etkileşimlerine ve katıldıkları programa ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda aile eğitim programına katılan sekiz aileden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular izleyen bölümde tartışılmıştır.

Ailelerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgular ailelerin sıklıkla çocuklarında problem davranışlarla karşılaştıklarını ve bu problem davranışları ağlama-bağırma, izin istememe, başkalarına zarar verme, eşyalara zarar verme ve inatlaşma olarak tanımladıklarını göstermektedir. Araştırma bulgularından ailelerin en çok karşılaştıkları problem davranışın ağlama-bağırma olduğu, baş etmede en çok zorlandıkları problem davranışların ise ağlama-bağırma ve başkalarına zarar verme olduğu anlaşılmıştır. Görüşme yapılan ailelerin ifadelerine paralel olarak OSB’li çocuklarda karşılaşılan problem davranışların alan yazında da saldırganlık, hiperaktivite, ağlama, bağırma, gürültü yapma, yaralama, kendini soyutlama, aşırı duyarlılık olarak tanımlandığı görülmektedir (Kim, Szatmari, Bryson, Streiner ve Wilson, 2000; Fox, Vaughn, Wyatt ve Dunlap, 2002; Higgins, Bailey ve Pearce, 2005; Lecavalier, Leone ve Wiltz, 2005; Lecavalier, 2006; Farmer ve Aman, 2011; Kanne ve Mazurek, 2011). Aileler problem davranışların çoğunlukla toplumsal ortamlarda ortaya çıktığını vurgularken bu durum alan yazında “toplumda uygun olmayan davranışlar” olarak açıklanmaktadır (Higgins, Bailey ve Pearce, 2005).

Aileler katıldıkları eğitim programı sonrası çocuklarının problem davranışlarıyla daha kolay başa çıkabildiklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan katılımcılardan biri problem davranışlarla nasıl baş etmeleri gerektiğini öğrendiklerini aynı zamanda problem davranışları fırsat olarak görmeye başladıklarını ve bu durumun eşiyle ve çocuklarıyla olan etkileşimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. İgili alanyazın incelendiğinde çocuklarının problem davranışlarını kontrol etmenin ebeveynlerin olumlu duygularını arttırdığı, olumsuz duygularını azalttığı görülmektedir (Bourgondien, Dawkins ve Marcus, 2014; Kurtz-Nelson ve McIntyre, 2017).

Aileler çocuklarıyla olan iletişimlerine ilişkin yaptıkları değerlendirmede, aile eğitimine katılmadan önce ve aile eğitimine katıldıktan sonra iletişimlerinin farklılık

gösterdiğini ifade etmişlerdir. Aileler eğitim programına katılmadan önce çocuklarıyla iletişimlerinin yok denecek kadar az olduğunu ve iletişim kurma çabasına girmediklerini ifade ederken katıldıkları eğitim sonrası çocukla daha kolay iletişim kurabildiklerini, iletişimlerinin artmasıyla birlikte birbirlerini daha rahat anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde OSB'li çocuğun iletişim becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı ve ailelerin de aktif olarak katıldığı eğitim programlarının aile ile çocuk arasında daha nitelikli iletişim kurulmasını sağladığını göstermektedir (Aldred, Green ve Adams, 2004; Howlin, 1981; Howlin ve Rutter, 1989; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Kashinath, Woods ve Goldstein, 2006; Pekçağlıyan, Bütün, Talaş ve Özüllü, 2015). OSB'li çocuklar vakitlerinin çoğunu aileleriyle geçirdikleri için ailelerin çocuklarıyla doğru ve etkili iletişim kurmayı öğrenmeleri çocuklarının gelişimi için önem arz etmektedir.

Ailelerin katıldıkları aile eğitimi programı sonrasında yaşamlarında meydana gelen değişiklikler değerlendirildiğinde, aile bireyleri yaşamları üzerindeki etkilerini, çocuklarının OSB tanısı alma sürecinden başlayarak katıldıkları eğitim programının sonrasına kadar geniş bir sürece vurgu yaparak değerlendirmişlerdir. Aileler OSB ile ilgili bilgi eksikliği ve tanı sonrası yaşadıkları şok durumunun çocuklarının OSB'li olduğunu kabullenmelerine engel olduğunu ve OSB'yi geçici bir hastalık gibi algıladıklarını belirtmişlerdir (Gürel-Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2014). Aileler çocuklarının OSB tanısı aldıktan sonra kabullenme sürecinin psikolojik olarak yıprandıkları bir dönem olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan annelerden biri eşinin, çocuğun OSB'li olduğunu ve OSB'yle yaşamak zorunda olduklarını kabul etmediğini, başka bir anne ise çocuğu doktora götürdüklerinde ve OSB olma ihtimalinin olduklarını öğrendiklerinde eşinin karşı çıktığını ve bir sene boyunca bir daha doktora gitmediklerini belirtmiştir. Bu araştırmada doğrudan kendisi ile görüşme yapılan babalar ise çocuklarının OSB'li olmasını ve yaşadıkları zorlu süreci kısa zamanda kabullenebildiklerini ancak kabullenmelerinde dini inançların etkisi olduğunu vurgulamıştır. Dini inançların kabullenme sürecine etkisi alan yazınla desteklenmektedir (Skinner, Bailey, Correa ve Rodriguez, 1999; Tarakeshwar ve Pargament, 2001). Ancak alanyazında ulaşılan bir araştırmada katılımcı, dini inancının OSB'li çocuğu kabullenmesine olan etkisini *“OSB'li bir çocuğumun olmasının dini inancımınla bir alakası yok. Bunun Tanrı'yla bir ilgisi olamaz. Benim çocuğumun OSB'li olmasının birinin isteği ya da iradesine bağlı olduğunu düşünmüyorum. Bunun için*

daha iyi bir sebep bulmayı tercih ederim.” sözleriyle ifade etmiştir. (Bennett, Deluca ve Allen, 1995). Gerçekleştirilen bu araştırmanın verileri bahsi geçen araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Bulgular OSB ile ilgi bilgi edinmek için ailelerin internette araştırma yapma, makale okuma, kitap okuma, TV programlarını takip etme, öğretmenlere ve doktorlara soru sorma yöntemlerini kullandıklarını göstermektedir. Bu araştırmaya katılan ailelerin OSB ile ilgili bilgi alma kaynakları alan yazında yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Alan yazında da internet, yazılı kaynaklar ve OSB’yle ilişkili kişilerle konuşma ailelerin OSB ile ilgili bilgi edinme kaynakları olarak yer almaktadır (Green, 2007; Rhoades, Scarpa ve Salley, 2007). Araştırmaya katılan ailelerin bir kısmı otizmle yaşamının zor olduğunu, sabırlı ve anlayışlı olmak gerektiğini ancak psikolojik olarak da yıprandıkları için antidepresan kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. OSB’li çocuğu olan bazı ailelerin antidepresan kullandıklarına dair ifadeleri alanyazındaki bulgularla örtüşmektedir (Eriksson, Westerlund, Anderlind, Gillberg ve Fernell, 2012; Lovell, Moss ve Wetherell, 2012).

Ailelerin katıldıkları eğitim programı sonrası bilinçlenme durumlarına ilişkin *“hatalarımızın farkına vardık”* ifadesi dikkat çekmektedir. Aileler katıldıkları eğitim programı sayesinde çocuklarına nasıl davranmaları gerektiğini ve çocuklarıyla nasıl çalışılacağını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklarına fırsat sunmadıklarını fark ettiklerini, eğitim programı sonrası çocuklarına öğrenmeleri için daha çok fırsat sunmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüşme yapılan babalardan biri eşinin çocuklarıyla masa başı etkinlik yapmadığını, ancak eğitim programı sonrası nasıl çalışılacağını öğrendiği için çocukla çalışmaya başladığını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Ha eşim Berkhan’ı masa başında pek çalıştıramıyordu. O biraz çalıştırmasını öğrendi. Ona daha çok etkisi oldu yani bu konunun masa başında çalışmaya. Maya biraz daha iyi motive oldu kendisi.”* Araştırmanın bu bulguları ilgili alan yazın ile de benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmalarda da ailelerin katıldıkları eğitim programı sonrası çocuklarına fırsat sunmaya başladıklarını ifade ettikleri görülmektedir (Crockett, Fleming, Doepke ve Stevens, 2007; Harris, Wolchik ve Milch, 1982; Nefdt, Koegel, Singer ve Gerber, 2010; Pillay, Anderson-Day, Wright, Williams ve Urwin, 2011). Ayrıca aileler katıldıkları eğitim programı kapsamında öğrendiklerini genelledebildiklerini ve evde çocuklarına öğretim oturumları düzenleyebildiklerini belirtmişlerdir. İlgili alan yazında ailelerin öğrendikleri becerileri farklı ortamlara ve

farklı becerilere genelleyebildiklerini gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Sheinkopf ve Siegel, 1998; Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Kashinath, Woods ve Goldstein, 2006; Crockett, Fleming, Doepke ve Stevens, 2007).

Görüşme yapılan annelerden ikisi katıldıkları aile eğitimi programı öncesi ve sonrasında eşleriyle olan etkileşimlerini değerlendirirken, çocukları OSB tanısı aldıktan sonra eğitim almaları için başka bir şehire taşınmak zorunda kaldıklarını, eşlerinin işleri dolayısıyla gelemediğini ifade etmişlerdir. Ancak bu durumun eşleriyle olan etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemediğini belirtmişlerdir. Bazı aileler eğitim programı öncesinde de eşleriyle uyumlu olduklarını ifade ederken bazı aileler çatıştıklarını, eşlerinin sorumluluk almayı reddettiklerini belirtmiştir. Aileler eğitim programı sonrası neyi nasıl yapmaları gerektiğini öğrendikleri için birbirlerine karşı daha anlayışlı olmaya başladıklarını ve etkileşimlerinin daha olumlu hale geldiğini ifade etmişlerdir. Aile eğitiminin aile içi etkileşimi arttırdığına ilişkin alan yazındaki araştırmalar, ailelerin ifadelerini desteklemektedir (Bayat, 2007; Grindle, Kovshoff, Hastings ve Remington, 2009; Koegel, Bimbela ve Schreibman, 1996). Ancak alanyazında OSB'li çocuklara yönelik ev temelli aile eğitim programlarına katılan ailelerin, katıldıkları program sonrası eşleriyle etkileşimlerinin daha kötüye gittiğini, eşler arasında boşanmaların söz konusu olduğu araştırma bulgularına da rastlanmaktadır (Brobst, Clopton ve Hendrick, 2009; Ciğerli, Topsever, Alvur ve Görpelioğlu, 2014; Grindle, Kovshoff, Hastings ve Remington, 2009; Hartley, Barker, Seltzer, Floyd, Greenberg, Orsmond ve Bolt, 2010; Orsmond, Lin ve Seltzer, 2007). Bu araştırmanın verileri sıralanan araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Görüşme yapılan ailelerden bazıları akraba ilişkilerinin olmadığını belirtirken bazı aileler akrabaların desteği sayesinde aile birliklerinin bozulmadığını ifade etmişlerdir. Çocuklarının eğitimi için şehir değiştirmek zorunda kalan annelerden birisi eşinin işleri dolayısıyla gelemediğini ancak kayınvalidesinin kendileriyle birlikte geldiğini, çocukların bakımıyla ilgilendiğini, maddi ve manevi destek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde eşinin kardeşlerinin de her anlamda destek verdiklerini ifade etmiştir. Annelerden bir diğeri kız kardeşinden destek gördüğünü ve okullar kapandıktan sonra kız kardeşinin yaşadığı şehire taşınacağını belirtmiştir. Görüşme yapılan babalardan biri akrabalık ilişkilerinin olmadığını, yalnızca kendi annesinin destek verdiğini ve bir tek annesinin evine gittiklerinde rahat edebildiklerini ifade etmiştir. Babalardan bir diğeri de benzer şekilde sadece kendi annesinin destek

verdiğini, akraba ziyaretlerinde bir tek annesinin evine gittiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada en çok destek alınan akrabaların ailelerin birinci dereceden aile yakınları olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları ilgili alan yazın bulguları ile örtüşmektedir. Alan yazında da OSB’li çocuğu olan ailelerin en çok kendi ailelerinden destek aldığı görülmektedir (Allen, Sharon ve Sharon, 1995; D’Astous, Wright, Wright ve Diener, 2013; Denham ve Smith, 1989; Green, 2001; Hornby ve Ashworth, 1994; Sullivan, Winograd, Verkuilen ve Fish, 2012).

Aileler toplumsal yaşama katılımlarını değerlendirirken, toplumun OSB konusunda bilinçsiz olmasına vurgu yapmışlardır. Aileler aile eğitim programına katılmadan önce insanların çocuklarına olan bakışlarından rahatsız olduklarını, bu nedenle gittikleri mekânların تنها olmasına özen gösterdiklerini ya da kendilerini tümüyle toplumdan soyutladıklarını belirtmişlerdir. Bu süreçte eve kapanmak zorunda kaldıklarını, asosyal olmaya başladıklarını ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini sonlandırmak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulgularına paralel olarak ilgili alan yazında, OSB’li çocuğa sahip ailelerin sosyal yaşamdan uzaklaştıklarına ya da kendilerini toplumdan soyutladıklarına ilişkin sonuçlar bulunmaktadır (Bulton, Macdonald, Pickles, Rios, Goode, Crowson, Baley ve Rutter, 1996; Myers, Mackintosh ve Goin-Kochel, 2009; Woodgate, Ateah ve Secco, 2008;). Ancak katıldıkları aile eğitimi programından sonra aileler çocuklarının durumlarına ilişkin kendi farkındalıklarının artmasıyla birlikte toplumdaki insanların davranışlarından rahatsız olmadıklarını, özellikle kalabalık mekânları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Aileler çocuklarında büyümenin de etkisiyle toplumsal ortamlarda problem davranışlarının azaldığını, toplumsal ortamlara daha rahat girebildiklerini ifade etmişlerdir. Katıldıkları eğitim programı sonrası problem davranışların azalmasıyla birlikte ailelerin toplumsal ortamlara daha rahat girmeleriyle ilgili alan yazında ulaşılan araştırmalar, ailelerin ifadelerini desteklemektedir (Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000).

Ailelerin katıldıkları eğitim programlarıyla ilgili genel görüşleri çocuklarını daha iyi tanımasını, problem davranışların nelerden kaynaklandığını anlamaları ve problem davranışlarla nasıl başa çıkacaklarını öğrenmeleri noktasında büyük önem taşımaktadır. Aileler bu sayede çocuklarına fırsat vermeye başladıklarını ve çocuklarının gelişimine katkıda bulduklarını belirtmiştir. Ailelerin katıldıkları aile eğitim programları ve bu programların aileler üzerindeki etkisi incelendiğinde her iki aile eğitim programının da

UDA temelli olduğu dikkat çekmekte, UDA temelli aile eğitim programlarının OSB’li çocuklar ve aileleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Aileler eğitim programlarına katıldıkları için kendilerini şanslı hissettiklerini ancak her ailenin bu şansa sahip olmadığını dolayısıyla bu tür eğitimlerin çoğaltılıp yaygınlaştırılmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Ailelerin katıldıkları eğitim programından yüksek düzeyde yararlandıklarını ve böylece çocuklarının çeşitli beceri alanlarındaki gelişimlerine katkıda bulduklarını belirten alan yazındaki araştırmalar bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Solomon, Necheles, Ferch ve Bruckman, 2007; Ünlü, 2012).

Ailelerden bazıları eğitimlerin masa başı yapıldığını ve katılımcı olarak yüksek işlevli OSB’li çocuk seçildiğini, ağır otizmlili çocukların seçilmeyi beklediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca yapılacak olan aile eğitimlerinin daha uzun süreli planlanmasını talep etmişlerdir. Bunun nedeni olarak OSB’li çocuğu olan ailelere yönelik yapılan eğitimlerin sınırlı olması ve bu eğitimlerin üniversitelerde yapılan araştırmalarla sınırlı olması, aile eğitimlerine katılma durumlarının şans etmenine bağlı olması ve dolayısıyla ailelerin bu şanstaki daha uzun süreli yararlanmak istemeleri gösterilebilir. Bu durum OSB’li çocuğu olan ailelerin, aile eğitim programlarına olan ihtiyacını göz önüne sermektedir.

4.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi bünyesinde yer alan ÖZEP AR-GE Uygulama Birimi’nde sistematik aile eğitimine katılan daha fazla aile olmasına karşın ulaşılabilen 8 aileyle sınırlıdır. Araştırmanın diğer sınırlılığı ise zamanın kısıtlı olması nedeniyle ailelerle tek bir görüşme yapılmış olması ve yalnızca anne veya babaların görüşlerine dayalı olmasıdır. Annelerin ve babaların ayrı ayrı görüşlerine yer verilememiştir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde;

1. OSB’li çocuğu olan ailelerin çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkma konusunda zorlandıklarını göstermektedir. Ailelerin problem davranışlarla başa etme konusunda yeterliklerini arttırmaya yönelik; seminerler, konferanslar ve aile eğitimi programları düzenlenebilir.

2. OSB'li çocuğu olan annelerin, eşlerinin dzenlenen aile eğitim programlarına katılmamalarından dolayı üzüntü duyduklarını göstermektedir. Babaların katılımını arttırmaya yönelik babaların evde olduğu günlerde ya da saatlerde eve dayalı aile eğitim programları planlanabilir.
3. OSB'li çocuğu olan ailelerin, çocuklarının eğitim alması için şehir değiştirmek zorunda kaldıkları ve maddi sıkıntı yaşadıkları görölmektedir. OSB'li çocukların her şehirde aynı kalitede eğitim alabilmeleri için düzenlemeler yapılabilir.
4. OSB'li çocuğu olan ailelerin toplumun tepkilerinden dolayı psikolojik olarak etkilendikleri görölmektedir. Toplumun OSB konusunda farkındalığının artmasına ve bilinçlenmesine yönelik seminerler, konferanslar, kamu spotları ve farkındalık etkinlikleri gerçekleştirilebilir.
5. Aile eğitimi programına katılan ailelerin, katıldıkları programı kısa süreli buldukları görölmüştür. OSB'li çocuğu olan ailelere yönelik internet tabanlı eğitim programlarının geliştirilebilir ve ailelerin diğer ailelerle sıkıntılarını paylaşıp, soru sorabileceği bir platform düzenlenebilir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. OSB'li çocuğu olan ailelerin katıldıkları aile eğitimine ilişkin görüşlerini hem annelerden hem babalardan almaya yönelik araştırmalar planlanabilir.
2. Aile eğitim programının sunulmasına ilişkin araştırmalar sona erdikten belli bir süre sonra uygulanabilirliğine ilişkin araştırmalar planlanabilir.
3. OSB'li çocukların büyükannelerinin/büyükbabalarının OSB'li torunu olma durumundan nasıl etkilendiklerine ilişkin araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2014). Özel eğitim. A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitim rehberi: Zihinsel engelli çocuklar* (s. 43-59). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Acar, Ç. (2015). *Otizmlili çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Akçin, N., Çapa-Tayyare, B. ve Mandan, S. (2014). Bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezinde yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (2), 61-84.
- Alberta Learning (2003). *Teaching students with autism spectrum disorders*. Canada: Alberta Learning Cataloguing in Publication.
- Aldred, C., Green, J. and Adams, C. (2004). A new social communication intervention for children with autism: pilot randomised controlled treatment study suggesting effectiveness. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (8), 1420-1430.
- Allen, S., Sharon, W. and Sharon, R. (1995). Grandparents as a source of support for parents of children with disabilities: A brief report. *Mental Retardation*, 33 (4), 248-250.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (DSM-IV). (4. Baskı). Washington DC: APA.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (DSM-V). (5. Baskı). American Psychiatric Pub: Arlington.
- Anderson, S.R., Avery, D.L., DiPietro, E.K., Edward, G.L. and Christian, W.P. (1987). Intensive home-based early intervention with autistic children. *Education and Treatment of Children*, 10 (4), 352-366.
- Barakat, L. P.,& Linney, J. A. (1992). Children with physical handicaps and their mothers: The interrelation of social support, maternal adjustment and child adjustment. *Journal of Pediatric Psychology*, 17 (6), 725– 739.
- Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51 (9), 702-714.

- Bearss, K., Burrell, T.L., Stewart, L. and Scahill, L. (2015). Parent training in autism spectrum disorder: What's in a name? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18 (2), 170-182.
- Bearss, K., Johnson, C., Handen, B., Smith, T. and Scahill, L. (2013). A pilot study of parent training in young children with autism spectrum disorders and disruptive behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43 (4), 829-840.
- Beckman, P.J. (1991). Comparison of mothers' and fathers' perceptions of the effect of young children with and without disabilities. *Am J Ment Retard*, 95 (5), 585-595.
- Bennett, T., Deluca, D.A. and Allen, R.W. (1995). Religion and children with disabilities. *Journal of Religion and Health*, 84 (4), 301-312.
- Benson, P., Karlof, K.L. and Siperstein, G.N. (2008). Maternal involvement in the education of young children with autism spectrum disorders. *Autism*, 12(1), 47-63.
- Birkan, B. (2002). Erken Özel Eğitim Hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 99-109.
- Bourgondien, M.E., Dawkins, T. and Marcus, L. (2014). Families of adults with autism spectrum disorders. F. R. Volkmar, B. Reichow and J. McPartland (Eds.), *Adolescents and adults with autism spectrum disorders* (s. 15-40). New York: Springer.
- Bozkuş-Genç, G. (2017). *Anne-babalara temel tepki öğretimini kullanmaya yönelik sunulan aile eğitim programının etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bristol, M.M., Cohen, D.J., Costello, E.J., Denekla, M., Eckberg, T.J., Kallen, R., Kraemer, H.C., Lord, C., Maurer, R., McIlvane, W.J., Minshew, N., Sigman, M. and Spence, M.A. (1996). State of the science in autism: Report to national institutes of health. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (2), 121-154.
- Brobst, J.B., Clopton, J.R. and Hendrick, S.S. (2009). Parenting children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24 (1), 38-49.
- Brookman-Frazee, L., Stahmer, A. Baker-Ericzen, M.J. and 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), 181-200.

- Buhrmester, D. and Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development*, 61 (5), 1387-1398 .
- Cameron, R.J. (1996). Early intervention for young children with developmental delay: the portage approach. *Child: Care, Health and Development*, 23 (1), 11-27.
- Carr, E.G. and McDowell, J.J. (1980). Social control of self-injurious behavior of organic etiology. *Behavior Therapy*, 11, 402-409.
- Carr, E.G., Langdon, N.A. and Yarbrough, S.C. (1999). Hypothesis- based intervention for severe problem behavior. A.C. Repp and R.H. Horner (Ed.), *Functional analysis of problem behavior* (s. 9-31). USA: Wadsworth Publishing.
- Carr, D. and Felce, J. (2006). The Effects of PECS teaching to phase on the communicative interactions between children with autism and their teachers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (4), 724-737.
- Cavkaytar, A. (2013). Ailelerle işbirliği. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (s.53-65). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Charlop-Christy, M.H. and Carpenter, M.H. (2000). Modified incidental teaching sessions: a procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2 (2), 98-112.
- Chiang, H. (2014). A parent education program for parents of chinese american children with autism spectrum disorders (ASDs): A pilot study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29 (2), 88-94.
- Çiğirli, Ö., Topsever, P., Alvur, T.M. ve Görpelioğlu, S. (2014). Engelli çocuğu olan anne-babaların tanı anından itibaren ebeveynlik deneyimleri: Farklılığı kabullenmek. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 8 (3), 75-81.
- Cochran, S.V. and Rabinowitz, F.E. (2000). *Men and depression: Clinical and empirical perspectives*. San Diego, CA: Academic Press.
- Coffey, A. and Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Corsello, C.M. (2005). Early intervention in autism. *Infants & Young Children*, 18 (2), 74-85.
- Cook, B.G. and Schirmer, B.R. (2003). What is special about special education? overview and analysis. *The Journal of Special Education*, 37 (3), 200-205.

- Coolican, J., Smith, I.M. and Bryson, S.E. (2010). Brief parent training in pivotal response treatment for preschoolers with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (12), 1321-1330.
- Cooper, J.O., Heron, T. E. and Heward, W.L. (2014). *Applied behavior analysis* (2.bs). England: Pearson.
- Crockett, J.L., Fleming, R.K., Doepke, K.J. ve Stevens, J.S. (2005). Parent training: Acquisition and generalization of discrete trials teaching skills with parents of children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28 (2007), 23-36.
- Çetinkaya, Z ve Öz, F. (2000). Serebral palsili çocuğu olan annelerin bilgi gereksinimlerinin karşılanmasına planlı bilgi vermenin etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 4 (2), 1-8.
- Çolak, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğunu anlamak. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu içinde* (s. 21-52). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- D'Astous, V., Wright, S.D., Wright, C.A. and Diener, M.L. (2013). Grandparents of grandchildren with autism spectrum disorders: Influences on engagement. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11 (2), 134-147.
- Davis, N.O. and Carter, A.S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 38 (7), 1278-1291.
- Denham, T.E. and Smith, C.W. (1989). The influence of grandparents on grandchildren: A review of the literature and resources. *National Council on Family Relations*, 38 (3), 345-350.
- Dib, N. and Sturmey, P. (2007). Reducing student stereotypy by improving teachers' implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40 (2), 339-343.
- Downs, A., Downs, R.C., Fossum, M. and Rau, K. (2008). Effectiveness of discrete trial teaching with preschool students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43 (4), 443-453.
- Dumas, J.E., Wolf, L.C., Fisman, S.N. and Culligan, A. (1991). Parenting stress, child behavior problems, and dysphoria in parents of children with autism, down syndrome, behavior disorders and normal development. *Exceptionality: A Research Journal*, 2 (2), 97-110.

- Dunlap, G. and Fox, L. (1999). A demonstration of behavioral support for young children with autism. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 2 (1), 77-87.
- Dunlap, G., Ester, T., Langhans, S. and Fox, L. (2006). Functional communication training with toddlers in home environments. *Journal of Early Intervention*, 28 (2), 81-96.
- Dyson, L.L. (1993). Response to the presence of a child with disabilities: Parental stress and family functioning over time. *American Journal on Mental Retardation*, 98 (2), 207-218.
- Eriksson, M.A., Westerlund, J., Anderlind, B.M., Gillberg, C. and Fernell, E. (2012). First-degree relatives of young children with autism spectrum disorders: Some gender aspects. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1642-1648.
- Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eryorulmaz, A. (1993). Kuramsal okulöncesi eğitimde ailenin rolü. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri, İstanbul.
- Farmer, C.A. and Aman, M.G. (2011). Aggressive behavior in a sample of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (1), 317-323.
- Fırat, S. (2016). Otistik çocukların anne-babalarının depresyon ve kaygı düzeyleri. *Cukurova Medical Journal*, 41 (3), 539-547.
- Fitzgerald, M., Matthews, P., Birkherk, G. and O'Connor, J. (1997). Irish families under stress: Vol. 6 planning for the future of autistic persons a prevalence and psychosocial study in the eastern health board area of dublin.
- Flippin, M., Reszka, S. and Watson, L.R. (2010). Effectiveness of the picture exchange communication system (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 178-195.
- Flores, M.M., Nelson, C., Hinton, V., Franklin, T.M., Strozier, S.D., Terry, L. and Franklin, S. (2013). Teaching reading comprehension and language skills to students with autism spectrum disorders and developmental disabilities using direct instruction. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48 (1), 41-48.

- Foster, J. (2007). History of autism. A.M. Bursztyn (Ed.), *The praeger handbook of special education* (s.6-8). Newyork: Greenwood Publishing Group.
- Fox, L.F., Vaughn, B.J., Wyatte, M.L. and Dunlap, G. (2002). "We can't expect other people to understand": Family perspectives on problem behavior. *Exceptional Children*, 68 (4), 437-450.
- Foxx, R.M. (1996). Twenty years of applied behavior analysis in treating the most severe problem behavior: Lessons learned. *The Behavior Analyst*, 19(2), 225-235.
- Frith, U. (1991). Asperger and his syndrome. U. Frith (Ed.), *Autism and asperger syndrome* (s. 1-36). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. J. Miles and P. Gilbert (Eds.), *The handbook of research methods for clinical & health psychology* (s. 65–78). New York: Oxford University Press.
- Ganz, J.B. and Simpson, R.L. (2004). Effects on communicative requesting and speech development of the picture exchange communication system in children with characteristics of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (4), 395-409.
- Ganz, J.B. and Flores, M.M. (2008). The effectiveness of direct instruction for teaching language to children with autism spectrum disorders: identifying materials. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (1), 75-83.
- Gillett, J.N. and LeBlanc, L.A. (2006). Parent-implemented natural language paradigm to increase language and play in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1 (2007), 247-255.
- Girli, A. ve Atasoy, S. (2010). Otizm tanıli kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (3), 990-1006.
- Granpeesheh, D., Tarbox, J. and Dixon, D.R. (2009). Applied behavior analytic interventions for children with autism: a description and review of treatment research. *Annals of Clinical Psychiatry*, 21 (3), 162-173.
- Green, S.E. (2001). Grandma's hands: Parental perceptions of the importance of grandparents as secondary caregivers in families of children with disabilities. *Int'l. J. Aging and Human Development*, 53 (1), 11-33.
- Green, V.A. (2007). Parental experience with treatments for autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 91-101.

- Grindle, C.F., Kovshoff, H., Hastings, R.P. and Remington, B. (2009). Parents' experiences of home-based applied behavior analysis programs for young children with autism. *Journal of Autism Development Disorder*, 2009 (39), 42-56.
- Gül, S. O. & Diken, İ. H. (2009). A review of master and doctoral dissertations in the field of early childhood special education in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1 (1), 46-78.
- Güleç-Aslan, Y. (2011). Bir vaka sunumu: Otizm için risk taşıyan bir çocukta uygulamalı davranış analizine dayalı eğitim. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3 (2), 129-147.
- Gürel-Selimoğlu, Ö., Özdemir, S., Töret, G. ve Özkubat, U. (2014). Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5 (2), 129-167.
- Harris, S.L. (1994). Treatment of family problems in autism. Eric Schopler and Gary B. Mesibov (Ed.), *Behavioral Issues in Autism* (s. 161-175). New York: Plenum.
- Harris, S.L. and Handleman J.S. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four- to six-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (2), 137-142.
- Harris, S.L., Wolchik, S.A. and Milch, R.E. (1982). Changing the speech of autistic children and their parents. *Child&Family Behavior Therapy*, 4 (2), 152-173.
- Hartley, S.L., Barker, E.T., Seltzer, M.M., Greenberg, J., Floyd, F., Orsmond, G. and Bolt, D. (2010). The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder. *Journal of Family Psychology*, 24 (4), 449-457.
- Hassan, K. and İnam, A. (2013). Factors contributing to stress among parents of children with autism. *Nurture*, 7 (1), 1-8.
- Hastings, R.P. (2003). Child behaviour problems and partner mental health as correlates of stress in mothers and fathers of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47 (4/5), 231-237.
- Higgins, D.J., Bailey, S.R. and 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.

- Hornby, G. and Ashworth, T. (1994). Grandparents support for families who have children with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 3 (4), 403-412.
- Howlin, P. (1981). the results of a home-based language training programme with autistic children. *British Journal of Disorders of Communication*, 16 (2), 73-86.
- Howlin, P. and Rutter, M. (1989). Mothers' speech to autistic children: A preliminary causal analysis. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30 (6), 819-843.
- Howlin, P., Gordon, R.K., Pasco, G, Wade, A. and Charman, T. (2007). The effectiveness of picture exchange communication system (PECS) Training for teachers of children with autism: a pragmatic, group randomised controlled trial. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (5), 473-481.
- Hoyson, M., Jamieson, B. and Strain, P.S. (1984). Individualized group instruction of normally developing and autistic-like children: The LEAP curriculum model. *Journal of Early Intervention*, 8 (2), 157-172.
- Ingersoll, B. and Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8 (2), 79-87.
- Ingersoll, B., Meyer, K. and Becker, M.W. (2011). Increased rates of depressed mood in mothers of children with ASD associated with the presence of the broader autism phenotype. *Autism Research*, 4 (2), 143-148.
- Johnson, B. and Christensen, B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. United States of America: Sage Publication.
- Johnson, J.W. and Donnell, J. (2004). An exploratory study of the implementation of embedded instruction by general educators with students with developmental disabilities. *Education and Treatment of Children*, 27 (1), 46-63.
- Jones, E.A. and Feeley, K.M. (2007). Parent implemented joint attention intervention for preschoolers with autism. *The Journal of Speech- Language Pathology and Applied Behaviour Analysis*, 2 (3), 253-268.
- Kanık, N. (1993). Özürlü bebeklerin eğitimi ve aile katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (3), 14-17.
- Kanne, S.M. and Mazurek, M.O. (2011). Aggression in children and adolescents with asd: Prevalence and risk factors. *J Autism Dev Disord*, 41 (7), 926-937.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.

- Kanner, L. (1951). The conception of wholes and parts in early infantile autism. *The American Journal of Psychiatry*, 108 (1), 23-26.
- Kasari, C. (2002). Assessing change in early intervention programs for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (5), 447-461.
- Kashinath, S., Woods, J. and Goldstein, H. (2006). Enhancing generalized teaching strategy use in daily routines by parents of children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 466-485.
- Kavale, K. A., Forness, S. R. and Siperstein, G. N. (1999). *Efficacy of special education and related services*. American Association on Mental Retardation.
- Kavaliotis, P. (2017). Accurate diagnosis of the syndrome in children with autism spectrum disorders and parents' resilience. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7 (1), 218-228.
- Kim, J.A., Szatmari, P., Bryson, S.E., Streiner, D.L. and Wilson, F. (2000). The prevalence of anxiety and mood problems among children with autism and asperger syndrome. *The National Autistic Society*, 4 (2), 117-132.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 17-44). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Koegel, R.L., Schreibman, L. and Loss, L.M., Dirlich-Wilhelm, H., Dunlap, G. and Robbins, F.R., Plienis, A.J. (1992). consistent stress profiles in mothers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22 (2), 205-216.
- Koegel, R.L., Bimbela, A. ve Scheribman, L. (1996). collateral effects of parent training on family interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (3), 347-359.
- Koegel, L.K., Koegel, R.L., Harrower, J.H. and Carter, C.M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24 (3), 174-185.
- Koegel, R.L., Koegel, L.K. and McNeerney, E.K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (1), 19-32.
- Kravits, T.R., Kamps, D.M., Kemmerer, K. and Potucek, J. (2002). Brief report: Increasing communication skills for an elementary-aged student with autism using

- the picture exchange communication system. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (3), 225-230.
- Kuloğlu-Aksaz, N. (1992). *Bilgi verici danışmanlığın otistik çocuğu olan anne-babaların kaygı düzeyleri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuhn, L.R., Bodkin, A.E., Devlin, S.D. and Doggett, R.A. (2008). Using pivotal response training with peers in special education to facilitate play in two children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43 (1), 37-45.
- Kuoch, H. ve Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18 (4), 219-227.
- Kurtz-Nelson, E. and McIntyre, L.L. (2017). Optimism and Positive and Negative Feelings in Parents of Young Children with Developmental Delay. *Journal of Intellectual Disability Research*.
- Kker, S. (1993). zrl ocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *zel Eğitim Dergisi*, 1 (3), 23-29.
- Lafasakis, M. ve Sturmey, P. (2007). Training parent implementation of discrete-trial teaching: Effects on generalization of parent teaching and child correct responding. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40 (4), 685-689.
- Lai, W.W., Goh, T.J., Oei, T.P. and Sung, M. (2015). Coping and well-being in parents of children with autism spectrum disorders (ASD). *Journal of Autism Developmental Disorder*, 45 (8), 2582-2593.
- Lainhart, J.E. (1999). Psychiatric problems in individuals with autism, their parents and siblings. *International Review of Psychiatry*, 11 (4), 278-298.
- Lang, M. and Fox, L. (2004). Breaking with tradition: Providing effective professional development for instructional personnel supporting students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 27 (2), 163-173.
- Leaf, J.B., Leaf, R., McEachin, J., Taubman, M., Ala-i Rosales, S., Ross, R.K., Smith, T. and Weiss, M.J. (2016). Applied behavior analysis is a science and, therefore, progressive. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (2), 720-731.
- Lecavalier, L. (2006). Behavioral and emotional problems in young people with pervasive developmental disorders: Relative prevalence, effects of subject

- characteristics, and empirical classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (8), 1101-1114.
- Lecavalier, L., Leone, S. and Wiltz, J. (2005). The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (3), 172-183.
- Lee, M. and Gardner, J.E. (2010). Grandparents' involvement and support in families with children with disabilities. *Educational Gerontology*, 36 (6), 467-499.
- Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviewing and focus groups. N. Clifford, M. Cope, T. Gillespie and S. French (Eds.), *Key methods in geography* (s. 117-132). London: Sage Publications.
- Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55 (1), 3-9.
- Lovell, B., Moss, M. and Wetherell, M.A. (2012). With a little help from my friends: psychological, endocrine and health corollaries of social support in parental caregivers of children with autism or ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, 33 (2), 682-687.
- Loovas, O.I., Freitag, G., Gold, V.J. and Kasorla, I.C. (1965). Experimental studies in childhood schizophrenia: Analysis of self- destructive behaviour. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2, 67-84.
- Lovaaas, O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q. and Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 6 (1), 131-166.
- Lord, C. and McGee, J.P. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academy Press.
- Marcus, L.M., Lansing, M., Andrews, C.E. ve Schopler, E. (1978). Improvement of teaching effectiveness in parents of autistic children. *Journal Academy Child Psychiatry*, 17 (4), 625-639.
- Martin, P.L. and Foxx, R.M. (1973). Victim control of the aggression of an institutionalized retardate. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 4, 161-165.
- Martin, G. and Pear, J.J. (2016). *Behavior modification: What it is and how to do it*. (Tenth Edition). New York: Routledge.

- Matson, J.L. and Nebel-Schwalm, M. (2007). Assessing challenging behaviors in children with autism spectrum disorders: A review. *Research in Developmental Disabilities, 28* (6), 567-579.
- McConkey, R., Truesdale-Kennedy, M., Crawford, H., McGreevy, E., Reavey, M. and Cassidy, A. (2008). Preschoolers with autism spectrum disorders: Evaluating the impact of a home-based intervention to promote their communication. *Early Child Development and Care, 180* (3), 299-315.
- McEachin, J.J., Smith, T. and Lovaas, O.I. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal of Mental Retardation, 97* (4), 359-372.
- Meadan, H., Ostrosky, M.M. Zaghawan, H.Y. and Yu, S.Y. (2009). Promoting the social and communicative behavior of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 29* (2), 90-104.
- Mesibov, G.B., Shea, V. and Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer Science & Business Media.
- Miller, A.C., Gordon, R.M., Daniele, R.J. and Diller, L. (1992). Stress, appraisal, and coping in mothers of disabled and nondisabled children. *Journal Pediatrics Psychol, 17* (5), 587-605.
- Minjarez, M.B., Williams, S.E., Mercier, E.M. and Hardan, A.Y. (2010). Pivotal response group treatment program for parents of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41* (1), 92-101.
- Moes, D., Koegel, R.L., Schreibman, L. and Loos, L.M. (1992). Stress profiles for mothers and fathers of children with autism. *Psychological Reports, 71* (3), 1272-1274.
- Moh, T.A. and Magiati, I. (2011). Factors associated with parental stress and satisfaction during the process of diagnosis of children with Autism Spectrum Disorders, *Research in Autism Spectrum Disorders, 6* (2012), 293-303.
- Morgan, D. L. (1993). Qualitative content analysis: A guide to paths not taken. *Qualitative Health Research, 3*, 112-121.
- Myers, S.M. and Johnson, C.P. (2016). Management of children with autism spectrum disorders. *American Academy of Pediatrics, 120* (5), 1162-1184.

- Naoui, N. (2009). Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders. J.L. Matson (Ed.), *Intervention and treatment methods for children with autism spectrum disorders* (s. 67-81). New York: Springer.
- National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council (2001). *Educating children with autism, phase 2*. Washington, DC: National Academy Press.
- Neally C.E., O'Hare, L., Powers, J.O. and Swick, D.C. (2011). The impact of autism spectrum disorders on the family: A qualitative study of mothers' perspectives. *Journal of Family Social Work*, 15 (3), 187-201.
- Nefdt, N., Koegel, R., Singer, G. and Gerber, M. (2010). The use of a self-directed learning program to provide introductory training in pivotal response treatment to parents of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12 (1), 23-32.
- Olçay-Gül, S., Olgunsoylu, B. ve Ünal, Y. (2015). Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin travma sonrası stres belirti ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32 (12), 221-245.
- Olley, J.G. (1999). Curriculum for students with autism. *School Psychology Review*, 28 (4), 595-607.
- Olsson, M.B. and Hwang, C.P. (2001). Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45 (6), 535-543.
- Openen, D. (2005). *Pivotal response treatment for multiple families of children with autism: Effects of a 4-day group parent education workshop*. Unpublished dissertation.
- Orsmond, G.I., Lin, L. and Seltzer, M.M. (2007). Mothers of adolescents and adults with autism: Parenting multiple children with disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45 (4), 257-270.
- Ozonoff, S. and Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 28 (1), 25-32.

- Öncül, N. (2014). Türkiye’de erken çocuklukta özel eğitim ile ilgili yapılmış makalelerin gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6 (2), 247-284.
- Özdemir, O. (2013). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması. A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitimi ve rehberliği* (s.178-214). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özen, A., Çolak, A. ve Acar, Ç. (2002). Zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 1-13.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2012. <https://orgm.meb.gov.tr>
- Özşenol, F., Işıkhani, V., Ünay, B., Aydın, H.İ., Akın, R. ve Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45 (2), 156-164.
- Pekçağlıyan, N., Bütün, İ., Talaş, T. and Özsüllü, Ş. (2015). İletişime dayalı çok yönlü etkileşim programı (İDÇEP). *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1 (2), 114-119.
- Pierce, K. and Schreibman, L. (1997). Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism: Results from trained and untrained peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30 (1), 157-160.
- Pillay, M., Alderson-Day, B., Wright, B., Williams, C. and Urwin, B. (2011). Autism spectrum conditions enhancing nurture and development (ASCEND): An evaluation of intervention support groups for parents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 16 (1), 5-20.
- Quintero, N. and Mclyntre, L.L. (2010). Sibling adjustment and maternal well-being: an examination of families with and without a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25 (1), 37-46.
- Randall, P. and Parker, J. (1999). *Supporting the families of children with autism*. England: John Wiley & Sons.
- Reichler, R.J. and Schopler, E. (1976). *Psychopathology and child development*. New York: Plenum Press.
- Renshaw, T.L. and Kuriakose, S. (2011). Pivotal response treatment for children with autisms: Core principles and applications for school psychologists. *Journal of Applied School Psychology*, 27 (2), 181-200.

- Rhoades, R.A., Scarpa, A. and Salley, B. (2007). The importance of physician knowledge of autism spectrum disorder: results of a parent survey. *BMC Pediatrics*, 7 (37), 1–10.
- Rocha, Scheribman and Stahmer, 2007. Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29 (2), 154-172.
- Rodrigue, J.R., Morgan, S.B. and Geffken, G. (2010). Families of autistic children: Psychological functioning of mothers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (4), 371-379.
- Sanders, P. (1982). Phenomenology: A new way of viewing organizational research. *The Academy of Management Review*, 7 (3), 353-360.
- Sazak-Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2), 71-83.
- Seifer, R., Sameroff, A. J., Baldwin, C. P., & Baldwin, A. L. (1992). Child and family factors that ameliorate risk between 4 and 13 years of age. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 3 (1), 893-903.
- Seltzer, M.M., Krauss, M.W., Shattuck, P.T., Orsmond, G. Swe, A. and Lord, C. (2003), The symptoms of autism spectrum disorders in adolescence and adulthood, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (6), 565-581.
- Schopler, E., Mesibov, G.B. and Baker, A. (1982). Evaluation of treatment for autistic children and their parents. *Journal American Academy Child Psychiatry*, 21 (3), 262–267.
- Schreibman, L., Whalen, C. and Stahmer, A.C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behaviour Intervention*, 2 (1), 3-11.
- Sharpley, C.F., Bitsika, V. and Efremidis, B. (2009). Influence of gender, parental health, and perceived expertise of assistance upon stress, anxiety, and depression among parents of children with autism. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 22 (1), 19-28.
- Shattuck, P.T., Seltzer, M.M., Greenberg, J.S., Orsmond, G. I., Bolt, D., Kring, S., Lounds, J. and Lord, C. (2007). Change in autism symptoms and maladaptive behaviors in adolescents and adults with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism Development Disorder*, 37 (9), 1735-1747.

- Singer-Dudek, J., Oblak, M. and Greer, R.D. (2011). Establishing books as conditioned reinforcers for preschool children as a function of an observational intervention. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 44 (3), 421-434.
- Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus On Autism and Other Developmental Disabilities*, 16 (2), 86-92.
- Sönmez, M. (2013). Aile katılımı. A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitimi ve rehberliği* (s.121-144). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Shattuck, P.T., Seltzer, M.M., Greenberg, J.S., Orsmond, G.I., Bolt, D., Kring, S. and Lound, J. (2006). Change in autism symptoms and maladaptive behaviors in adolescents and adults with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (9), 1735-1747.
- Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C. and Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism. *Autism*, 11 (3), 205-224.
- Stahmer, A.C. (1999). Using pivotal response training to facilitate appropriate play in children with autistic spectrum disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 15 (1), 29-40.
- Stahmer, A.C. and Gist, K. (2001). The effects of an accelerated parent education program on technique mastery and child outcome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3 (2), 75-82.
- Steege, M.W., Mace, F.C., Perry, L. and Longenecker, H. (2007). Applied behavior analysis: Beyond discrete trial teaching. *Psychology in the Schools*, 44 (1), 91-99.
- Steiner, A.M., Gengoux, G.W., Klin, A. and Chawarska, K. (2012). Pivotal response treatment for infants at-risk for autism spectrum disorders: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43 (1), 91-102.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sullivan, A., Winograd, G., Verkuilen, J. and Fish, M.C. (2012). Children on the autism spectrum: Grandmother involvement and family functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25 (5), 484-494.
- Şanlı, E. ve Balcı-Çelik, S. (2015). Grup rehberliğinin engelli çocuk sahibi annelerin iyimserlik düzeyini artırmaya etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (41), 841-849.

- Tarbox, R. S. F., Wallance, M. D. and Williams, L. (2003). Assessment and treatment of elopement: A replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36 (2), 239-244.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlırsız öğretim yöntemleri* (2. bs). Ankara: Nobel.
- Taubman, M., Leaf, J. and Kuyumjian, A. (2011). Teaching interactions. M. Taubman, R. Leaf and J. McEachin (Eds.). *Crafting connections* (s. 7-26). New York: DRL Books Inc.
- Uğuz, Ş., Toros, F., Yazgan-İnanç, B. ve Çolakkadioğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7, 42-47.
- Ünlü, E. (2012). *Anne babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayırık denemelerle öğretim programının (ADÖSEP) etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Waterhouse, L., Morris, R., Allen, D. and Dunn, M., Fein, D., Feinstein, C., Rapin, I. and Wing, L. (1996). Diagnosis and classification in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (1), 59-86.
- Weber, R.P. (1990). *Basic content analysis* (2.Edt). Newbury Park, CA: Sage.
- Willis, K., Timmons, L., Pruitt, M., Schneider, H.L., Alessandri, M. and Ekas, N.V. (2016). The relationship between optimism, coping, and depressive symptoms in Hispanic mothers and fathers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (7), 2427-2440.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 111-129.
- Wolf, L.C., Noh, S., Fisman, S.N. and Speechley, M. (1989). Brief report: Psychological effects of parenting stress on parents of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19 (1), 157-166.
- Vardarcı, G. (2011). *Otistik çocuklu ailelere uygulanan aile eğitim programının, aile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Verschuur, R., Didden, R., Lang, R., Sigafoos, J. and Huskens, B. (2013). Pivotal response treatment for children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1 (1), 34-61.
- Vural-Batık, M. (2012). Psikolojik destek programının zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin umutsuzluk ve iyimserlik düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 64-87.
- Yıldırım, H. ve Şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yukay-Yüksel, M. ve Bostancı-Eren, S. (2007). Otistik çocuğa sahip ailelerle yapılan grupla psikolojik danışma çalışmasının ailelerin depresyon ve problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25 (25), 197-210.
- Yukay, M. ve Erturan, N. (1998). Down sendromlu çocuğa sahip ailelerle yapılan grupla psikolojik danışma çalışmasının ailelerin depresyon düzeyleri ve aile yapıları üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 339-354.
- <http://www.cdc.gov> (Erişim Tarihi: 10.08.2016).
- <http://orgm.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 13.08.2016).
- <http://www.dsm5.org/> (Erişim Tarihi: 13.08.2016).

EKLER

- EK-1. Görüşme Soruları
- EK-2. Anne Baba Bilgi Formu
- EK-3. Katılımcı Sözleşmesi
- EK-4. Görüşme Yönergesi
- EK-5. Kod Listesi
- EK-6. Etik Kurul Karar Belgesi

EK-1

Görüşme Soruları

1. Katıldığınız aile eğitimi programının öncesi ve sonrasında problem davranışlarla başa çıkmada sizin farklılaşan davranışlarınız nelerdir, açıklar mısınız? (Örnekler verir misiniz?). Şu anda bu davranışlar bunlar devam ediyor mu?
2. Katıldığınız aile eğitimi programının öncesi ve sonrasında çocuğunuzla olan iletişiminiz hakkında ne düşünüyorsunuz? Neler değişti, örnekler verir misiniz?
3. Katıldığınız aile eğitimi programının öncesi ve sonrasında eşinizle olan etkileşiminizde ne tür farklılıklar oldu? Yaşadığınız değişiklikler konusunda ne düşünüyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
4. Katıldığınız aile eğitimi programının öncesi ve sonrasında akrabalarınızla ilişkilerinizde ne tür değişiklikler oldu? Örnekler verir misiniz?
5. Katıldığınız aile eğitimi programının öncesi ve sonrasında aile olarak toplumsal yaşama katılımınızda ne tür farklılıklar oldu? Örnekler verir misiniz?
6. Katıldığınız aile eğitimi programının öncesi ve sonrasında çocuğunuzun eğitime ve toplumsal yaşama katılımında ne tür değişiklikler oldu? Örnekler verir misiniz?
7. Katıldığınız aile eğitimi programını düşündüğünüzde aile eğitimi programlarına ilişkin neler söylersiniz? Siz aile eğitimi programının içeriğinde neler olması gerektiği, nasıl sunulması gerektiğini düşünüyorsunuz?
8. Diğer ailelere katılacakları aile eğitim programları konusunda neler önerirsiniz?

EK-2

Anne Baba Bilgi Formu

Sizin

Adınız:

Soyadınız:

Doğum yeri ve yılınız:

Eğitim durumunuz:

Mesleğiniz:

Telefon numaranız:

Eşinizin

Adı:

Soyadı:

Doğum yeri ve yılı:

Eğitim durumu:

Mesleği:

Telefon numarası:

Çocuğunuzun

Adı:

Soyadı:

Otizm tanısı aldığı yaş:

Eğitim almaya başladığı yaş:

Hangi kurumlardan eğitim aldı:

Hangi kurumlardan eğitim alıyor:

Devam ettiği okul/sınıf:

Katıldığınız Aile Eğitimi Programı

Aile eğitiminin konusu/içeriği nelerdir?

Bu eğitimi ne zaman aldınız?

Bu eğitimi ne kadar süreyle aldınız?

Eğitimi nerede aldınız?

Eğitim kim/kimler tarafından verilmiştir?

Aile Eğitimi Geçmişi

Daha önce/sonra herhangi bir başka aile eğitim programına katıldınız mı?

.....
Aile eğitiminin konusu/içeriği nelerdir?

.....
Bu eğitimi ne zaman aldınız?

.....
Bu eğitimi ne kadar süreyle aldınız?

.....
Eğitimi nerede aldınız?

.....
Eğitim kim/kimler tarafından verilmiştir?

.....
Eşiniz daha önce/sonra herhangi bir aile eğitimi programına katıldı mı?

.....
Aile eğitiminin konusu/içeriği nelerdir?

.....
Bu eğitimi ne zaman aldı?

.....
Bu eğitimi ne kadar süreyle aldı?

.....
Eğitimi nerede aldı?

.....
Eğitim kim/kimler tarafından verildi?

.....

EK-3

Katılımcı Sözleşmesi

Tanıtım

Öncelikle araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Ben Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda araştırma görevlisiyim. Aynı zamanda yüksek lisans öğrencisiyim ve yüksek lisans tezimi yazmaktayım.

Amaç

Bu araştırmada Uygulamalı Davranış Analizi temelli aile eğitim programlarına katılan ebeveynlerin katıldıkları aile eğitimi programına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktayım.

Uygulama

Bu amaç doğrultusunda sizinle bazı görüşmeler ve toplantılar gerçekleştireceğim.

Bu araştırmada verilerin geçerliği, güvenilirliği ve olabilecek kesintileri önlemek amacıyla ses kaydı yapacağım.

Katılımcı Hakları ve Gizlilik

Araştırma sürecinde istediğiniz zaman araştırmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Ses kayıtlarını sadece bu araştırmada bilimsel veri olarak kullanacağım. İsteğiniz doğrultusunda ses kayıtlarınız veriye dönüştürüldükten sonra sileceğim. Araştırmamda gerçek isimleriniz kullanılmayacak ve herhangi bir kişisel verinize yer verilmeyecektir. Araştırma sonuçları kongre, seminer, ders gibi akademik alanlarda diğer uzmanlarla paylaşılabilir. Ayrıca araştırma sonuçları isterseniz size bildirilecektir.

Teşekkür ve İmzalar

Bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim. Araştırma hakkında başka sorularınız olursa aşağıda yazılı olan telefon numarasını arayabilirsiniz. E-posta gönderebilirsiniz. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de size verdiğim sözleri tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamamızı uygun görüyorum. Araştırmayı kabul ettiğiniz için ve ayrıca gösterdiğiniz ilgi, ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Tarih :

Sözleşme Yapılan Katılımcı

Araştırmacı : Arş. Gör. Selin GÖKÇE

Tel No :

E-posta : selingokce@anadolu.edu.tr

EK-4

Görüşme Yönergesi

Merhaba

Benim adım Selin Gökçe, Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Bu araştırmanın amacı, Uygulamalı Davranış Analizi temelli aile eğitim programlarına katılan ebeveynlerin katıldıkları aile eğitimi programına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda bugün sizinle bir görüşme gerçekleştireceğim. Gerçekleştireceğimiz görüşmede belirteceğiniz tüm bilgiler araştırmamın verilerini oluşturacak ve araştırma için büyük bir önem taşımaktadır.

Görüşme esnasında eğer anlamadığımız bir yer olursa ya da soruyu tekrar sormamı isterseniz lütfen belirtiniz. Bu görüşmeyi ses kayıt cihazı kullanarak kayıt etmek istiyorum. Böylece; söylediklerinizden elde edeceğim veri kaybını en az seviyede tutabilecek, görüşme sırasında olası kesintileri önleyebileceğim. Ek olarak zamanı daha iyi kullanacağım ve sorularıma vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutabileceğim. Verdiğiniz tüm bilgiler saklı kalacak ve araştırma dışında asla kullanılmayacaktır. Araştırmada adınız hiçbir şekilde kullanılmayacak, yerine kod isim kullanılacaktır. Görüşme esnasında ara vermek ya da görüşmeden ayrılmak istediğiniz takdirde belirtmeniz yeterli olacaktır. Sormak istediğiniz bir şey var mı? Hazırsanız başlayalım.

EK-5

Kod Listesi

OSB’li Çocuğun Problem Davranışları	PD
Ailelerin Problem Davranışlarla Başa Çıkma Yöntemleri	BÇY
Ailelerin OSB ile İlgili Bilgi Eksikliği	BE
Ailelerin OSB’li Çocuklarına Nasıl Davranmaları Gerektiğiyle İlgili Bilgi Eksikliği	DBE
Ailelerin OSB’yle İlgili Bilgi Edinme Kaynakları	BEK
Ailelerin Yaşadığı Güçlükler	AYG
Ailelerin Kendilerine Getirdikleri Kısıtlamalar	AGK
Ailelerin Geçirdiği Psikolojik Süreçlere İlişkin Düşünceleri	PSD
Ailelerin OSB’yi Kabullenmede Yaşadığı Güçlükler	KYG
OSB’li Çocuğun Kardeşleriyle Olan İlişkisi	Kİ
Ailelerin Aldıkları Eğitimi Genellemesi	EG
Ailelerin Çocuğa Fırsat Vermediğini Fark Etmesi	FVF
Eğitim Sonrası Çocuğa Fırsat Sunma	FS
Katıldıkları Eğitim sonrası Ailelerin Bilinçlenmesi	AB
Eğitim Öncesi Ailelerin Çocukla Olan İletişimi	EÖİ
Eğitim Sonrası Ailelerin Çocukla olan İletişimi	ESİ
Babanın Çocuğa Karşı Düşünce ve Davranışları	BDD
Eşlerin Aynı Şehirde Yaşama Durumu	ED
Eğitim Öncesi Ailelerin Toplumsal Yaşama Katılımı	EÖTY
Eğitim Sonrası Ailelerin Toplumsal Yaşama Katılımı	ESTY
Toplumun OSB’li Ailelere Karşı Olumsuz Yaklaşımları	TAY
Ailelerin Toplumun Olumsuz Yaklaşımlarına Karşı Öfkesi	ATÖ
Ailelerin Toplumdan Beklentileri	ATB
Ailelerin Çocuklarını Toplumsal Yaşama Hazırlaması	AÇTH
Toplumun OSB’li Çocuğa Karşı Olumsuz Yaklaşımları	TÇOY
OSB’li Çocuğun Toplumsal Yaşama Katılımında Yaşadığı Güçlükler	ÇTYG
OSB’li Çocuğun Akranlarıyla Olan Olumlu İlişkileri	ÇAİ
Akrabaların OSB’yle İlgili Bilgi Düzeyleri	ABD
Akrabaların OSB’li Çocuğa Karşı Düşünce ve Davranışları	ADD

Akrabaların OSB'li Çocuğu Olan Ailelere Karşı Düşünce ve Davranışları	AÇAD
Ailelerin Akrabalara Karşı Düşünce ve Davranışları	AADD
Akrabaların Aileye Maddi Destek Verme Durumları	AMD
Akrabaların Alınan Eğitime İlişkin Olumlu Görüşleri	AEG
Ailelerin Masa Başı Eğitimlere Karşı Olumsuz İnancı	AOİ
Ailelerin Akademik Çalışmalarda Yüksek İşlevli OSB Tercihine İlişkin Tepkisi	AT
Ailelerin Üniversiteden Aldıkları Eğitime İlişkin Olumsuz Görüşleri	AEİG
Ailelerin Üniversiteden Aldıkları Eğitime İlişkin Olumlu Görüşleri	AEOG
Ailelerin Katıldıkları Eğitim Programına İlişkin Olumlu Görüşleri	AEPG
Eğitimin Önemine İlişkin Aile Görüşleri	EÖG
Ailelerin Araştırmacıdan Beklentileri	AAB
Ailelerin Üniversitelerden Beklentileri	AÜB
Ailelerin Yapılacak Olan Aile Eğitim Programlarından Beklentileri	APB
Ailelerin Eğitim Sisteminden Beklentileri	AESB
Ailelerin Diğer Ailelere Aile Eğitimiyle İlgili Tavsiyeleri	ADAT