



**Ailelerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarıyla Gerçekleştirdikleri
Öğretimsel Uyarlamalarına İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma**
Esra ORUM-ÇATTIK* Ahmet İlkhan YETKİN Veysel AKSOY*****

• **Geliş Tarihi:** 30.11.2020 • **Kabul Tarihi:** 18.01.2021 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 29.01.2021

Öz

OSB’li çocuğa sahip aileler kendilerine sistematik öğretim süreçleri sunulduğunda çocuklarına birçok beceri ve davranışı kazandırmada olumlu çıktılar elde etmektedirler. Bununla birlikte elde edilen bu öğrenme çıktıları ailelere sistematik eğitimler verildiğinde ve etkili uygulamaları yüksek uygulama güvenilirliğiyle OSB’li çocuklarına uyguladıklarında mümkün olmaktadır. Çeşitli nedenlerden dolayı her aile etkili uygulamaları öğrenebilme fırsatına sahip olamamaktadır. Bu araştırmada OSB olan bireylerin eğitimine yönelik herhangi bir sistematik uygulama sürecine katılmamış OSB’li çocuk ailelerinin evde çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretimsel uygulamalara ilişkin görüş ve deneyimlerine ilişkin derinlemesine bilgi toplamak amaçlanmıştır. Çalışmaya bireysel veya grup eğitimi alan yaşları 0-6 yaş arasında değişen OSB tanısı almış 10 çocuk, bu çocukların aileleri ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada ailelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak derinlemesine bilgi toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerden bilgi formları aracılığıyla OSB olan çocuklar ve gerçekleştirilen uygulamalar hakkında veri toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları ailelerin etkili uygulamaları kendi çabalarıyla ve eğitsel uygulamaları gözleyerek evde çocuklarıyla çalışırken kullanabildiklerini, belirli düzeyde araç-gereç ve ortam uyarlaması yapabildiklerini göstermiştir. Buna ek olarak evdeki öğretim deneyimlerinin hem ailelere hem de OSB olan çocuklara pek çok olumlu katkılarının olduğu görülmüştür. Ancak bulgular ailelerin bu uygulamaları yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanabilmek için hala desteğe gereksinim duyduklarını ortaya koymuştur. Buna ek olarak özel eğitim öğretmenlerinin ailelerin çocuklarının eğitimlerini evde sürdürebilmelerinde önemli kaynaklar olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Otizm Spektrum Bozukluğu, aile katılımı, erken özel eğitim hizmetleri, bilimsel dayanaklı uygulamalar, etkili uygulamalar.

Atıf:

Orum-Çatık, E., Yetkin, A.İ. ve Aksoy, V. (2021). Ailelerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretimsel uyarlamalarına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-491
doi:10.9779.pauefd.833843

* Arş.Gör. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0002-9080-3311> , eocattik@ogu.edu.tr

** Arş. Gör. Anadolu Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0003-1199-7283>, ahmetilkhanyetkin@gmail.com

*** Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0003-1020-8326> , yaksoy@anadolu.edu.tr

Giriş

Erken çocukluk dönemi her çocuk için gelişimsel açıdan oldukça önemlidir. Bu dönemde birincil bakıcıyla gerçekleştirilen her türlü etkileşim deneyimi çocukların gelecekteki davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Diken ve Diken 2008; Marvin vd., 2020; Zyga ve Dimitropoulos, 2020). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) gibi gelişimi doğrudan ve erken dönemde etkileyen bir yetersizlik söz konusu olduğunda bu türden etkileşimlerin önemi daha da artmaktadır (Parladé vd., 2020). Erken müdahale ve erken özel eğitim hizmetleri 0-6 yaş aralığındaki OSB olan çocuklarda belirtilerinin azaltılması ve OSB'nin getirdiği diğer olumsuz etkilerin en aza indirilmesi ya da ortadan kaldırılması için disiplinler arası uzmanların katılımıyla gerçekleştirilen aile ve çocuğa ilişkin kapsayıcı desteklerin tümüdür (Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Odom ve Wolery, 2003, Selimoğlu ve Özdemir, 2018). Aile erken özel eğitim hizmetlerindeki en kritik ögedir ve bu dönemde ailenin çocuğunun eğitiminde aktif rol alması gelişimi olumlu yönde etkilemektedir (Conyers vd., 2003; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006). Başka bir ifadeyle erken müdahale hizmetlerinde çocukta var olan gelişimsel gecikmelerin ve yetersizliğin çocuk üzerindeki etkilerinin azaltılması, ailenin öğretimsel becerilerinin artırılmasıyla doğrudan ilişkilidir. (Conyers vd., 2003; Mahoney ve Wheedon, 1997; Minjarez vd., 2020). Erken çocukluk döneminde sağlanan özel eğitim hizmetlerinin çocuğun günün büyük bir bölümünü birlikte geçirdiği kişiler tarafından ve yaşadığı doğal çevrede sunulması öğrenilen becerilerin kalıcılığı ve genellenmesi açısından oldukça kritiktir (Heidlage vd., 2020; Minjarez vd., 2020). Bu nedenle OSB olan çocukların ailelerinin onların eğitim sürecine katılmaları önemlidir (Orum-Çattık vd., 2020).

Aileler erken eğitim döneminde OSB olan çocuklarının eğitimlerine aktif olarak katıldıklarında gün içinde karşılaştıkları öğrenme fırsatlarını daha fazla değerlendirebilmekte (Minjarez vd., 2020) problem davranışlar ile başa çıkmaya ilişkin özgüvenleri artmakta (Hoffmann vd., 2019), nitelikli sosyal ilişkiler geliştirebilmekte (Shriver vd., 1993), çocuklarının yetersizliğini ve yeterliliklerini daha iyi tanımakta ve öğretimsel amaçlar hakkında söz sahibi olmaktadır (O'Connor vd., 2019). Bunlara ek olarak OSB olan çocuklarının eğitim süreçlerine dahil olmak ailelerin kendilerine olan güvenlerini arttırmakta ve stres düzeylerini azaltmaktadır (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016). Ailenin erken özel eğitim hizmetlerine katılımı OSB'li çocuk için eğitim kurumunda başlayan eğitimin evde de sürmesi, doğal pekiştirici kazanma ve davranış kontrolünün evde de sağlanması gibi pek çok fayda sağlamaktadır (NPDC, 2011). Son yıllarda OSB olan çocukların aileleri ile gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ailelere sistematik öğretim süreçleriyle etkili

466 E, Orum-Çattık, A. İ., Yetkin ve V., Aksoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-491, 2021 uygulamalar öğretildiğinde, ailelerin çocuklarına sosyal etkileşim ve iletişim becerileri (Ertürk vd., 2020; Green vd., 2010; Hsing-Hsiu vd., 2011), özbakım becerileri (Boutain vd., 2020; Najdowski vd., 2010) ve ortak dikkat becerileri gibi birçok beceriyi etkili şekilde öğretebildikleri ve problem davranışlarını (Akemoğlu ve Meadan, 2018) azaltabildiklerini ortaya koymaktadır (NPDC, 2011; Orum-Çattık vd., 2020). Yukarıda sıralanan olumlu deneyimler ve öğrenme çıktıları ailelere sistematik eğitimler verildiğinde ve bu uygulamaları OSB'li çocuklarına yüksek uygulama güvenirliliğiyle uyguladıklarında mümkün olmaktadır (NPDC, 2011; Wong vd., 2015). Bununla birlikte her aile kısıtlı zaman ve maddi kaynaklar, uzmanlarla iletişim ve işbirliğinde yaşanan sıkıntılar gibi çeşitli nedenlerden dolayı etkili uygulamaları öğrenebilme fırsatına sahip olamamaktadır (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016; Greeff ve Walt, 2010; Nuri vd., 2018). Yukarıda sözü edilen engeller nedeniyle aileler evde çocuklarıyla nasıl çalışacakları konusunda çaresiz kalmakta, yetersizlikle baş etmede zorlanmakta bu durum onların stres düzeylerini arttırmakta ve OSB'li olan çocuklarının eğitim süreçleri eğitim kurumlarıyla sınırlı kalmaktadır (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016). Bu durumda ailelerin evde OSB olan çocuklarıyla nasıl zaman geçirdikleri bilinmemektedir.

OSB'li çocukların ailelerinin herhangi bir eğitim almadan çocuklarıyla nasıl çalıştıklarına ilişkin yalnızca bir bilimsel çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışma yalnızca annelerle gerçekleştirilmiş olup annelerin bu süreçte kullandıkları öğretimsel uygulamalardan ziyade yaşadıkları psikolojik ve sosyal süreçlere odaklanılmıştır (Kidd ve Kaczmarek, 2010). Buna karşın alanyazında ebeveynlere etkili uygulamaları kazandırmayı amaçlayan araştırmaların ön-test bulguları ebeveynlerin etkili uygulamalara ilişkin bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ebeveynlerin etkili uygulamalara ilişkin bilgileri bu araştırmalardan elde edilen verilerle sınırlıdır (Çattık, 2019; Gıcı-Vatansever, 2018). Bu bilgiler ışığında bu çalışmada OSB olan bireylerin eğitimine yönelik herhangi bir sistematik uygulama sürecine katılmamış OSB'li çocuk ailelerinin evde çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretimsel uygulamalara ilişkin deneyimleri ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: (1) *Ailelerin evde kullandıkları öğretimsel uygulamalar hakkındaki deneyimleri sonucunda oluşan bilgi düzeyleri nedir?* (2) *Ailelerin evde kullandıkları öğretimsel uygulamaları kullanma deneyimlerine ilişkin bilgi düzeyleri nelerdir?* (3) *Ailelerin öğretimsel uygulamaları kullanırken destek aldığı uzmanlarla olan deneyimlerine ilişkin bilgi düzeyleri nelerdir?* (4) *Ailelerin evde kullandıkları öğretimsel uygulamaları kullanmanın katkılarına ilişkin bilgi*

E, Orum-Çattık, A. İ., Yetkin ve V., Aksoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-491, 2021 467
düzeyleri nelerdir? İzleyen başlıkta araştırmanın yöntem bölümüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada OSB olan çocuğa sahip ailelerin çocuklarıyla evde gerçekleştirdikleri uygulamaları çoklu verilere göre incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji, hakkında yeterince bilgi sahibi olunmayan durum, olay ya da olguların farklı bireyler tarafından algılanma şeklini o bireylerin gözünden tecrübeleri ve anlama biçimleriyle tanımlamaya çalışan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell vd., 2013). Bu araştırmada fenomenoloji OSB olan çocuğa sahip ailelerin öğretimsel uygulamalara ilişkin algılarını, bakış açılarını ve deneyimlerini anlayabilme ve açıklayabilmek amacıyla kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmaya bir üniversitenin özel gereksinimli çocuklara destek eğitim hizmeti sağlayan uygulama biriminde bireysel veya grup eğitimi alan ve yaşları 0-6 yaş arasında değişen OSB tanısı almış 10 çocuk, bu çocuklardan sekizinin annesi, birinin babası ve birinin de dedesi katılmıştır. Araştırmada katılımcılar belirlenirken amaçlı örneklem seçimi yapılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan ailelerin (a) OSB'li 0-6 yaş aralığında bir çocuğa sahip olmak, (b) daha önce etkili uygulamalara ilişkin herhangi bir sistematik eğitim almamış olmak, (c) çalışmaya gönüllü olarak katılmak kriterlerine sahip olması beklenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerde aranan koşullar ise (a) lisans ve/veya lisansüstü eğitimini özel eğitim alanında yapmış olmak, (b) araştırmaya katılan OSB'li çocuklarla hali hazırda bireysel ve/veya grup eğitimi vererek çalışıyor olmak ve (c) çalışmaya gönüllü olarak katılmak şeklindedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaşları 29 ile 36 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 35.2'dir. Katılımcı ebeveynlerin sadece biri ortaokul mezunu diğer dokuz ebeveyn lisans mezunudur. Katılımcı ebeveynlerin tümü evlidir ve aylık gelirlerine bakıldığında 0-2000 tl arasında iki, 2000-4000 tl arasında dört ve 4000-8000 tl arasında dört ebeveyn olduğu görülmektedir. Buna göre ebeveynlerin aylık gelirlerinin ortalaması 2200 tl olarak hesaplanmıştır. Türkiye'de asgari ücretin 2200 tl olduğu düşünüldüğünde katılımcı ailelerin aylık gelir ortalamasında orta ve alt gelir grubunda yer aldıklarını göstermektedir. Katılımcı ebeveynlerin çocuk sayıları bir ve iki çocuk olarak farklılık göstermektedir. Bir çocuğu olan üç, iki çocuğu olan yedi ebeveyn

468 E, Orum-Çattık, A. İ., Yetkin ve V., Aksoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-491, 2021 katılımcı bulunmaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %50'sinde anne ve baba birlikte dir. Geri kalan yüzdelik kısımda ise anne, baba, büyük anne ve baba ile kardeşler çocuğun bakımında sorumlu aile üyeleri olarak yer almaktadır. Araştırmanın çocuk katılımcılarına bakıldığında toplam OSB olan 10 çocuk katılmıştır. Çocukların yaşları 18-72 ay arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 49 aydır. Çocukların yedisi erkek üçü kızdır. Ayrıca katılımcı çocukların yarısı birinci diğer yarısı ikinci çocuktur. Çocukların yalnızca biri ilgili birimde özel eğitime yeni başlarken diğerleri aynı birimden altı aydan fazla süredir eğitim hizmeti almaktadır. Katılımcı çocukların ailelerinin %90'ı çocuklarının eğitimleri esnasında çocukları ve öğretmenlerinin uygulamalarını haftada en az iki saat dersi gözlemlemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere bakıldığında öğretmenlerin yaşları 27-44 yaş arasında değişmekte olup yaşları ortalaması 33.6'dır. Öğretmenlerin yedisi erkek üçü kadındır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında dört tanesi lisans, altı tanesi lisansüstü eğitime sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin katılımcı çocuklar ile çalışma şekilleri incelendiğinde altı tanesi bireysel, dört tanesi grup eğitimi içinde çalışmaktadır. Araştırmanın diğer katılımcıları ise üç araştırmacıdır. Araştırmacılardan biri özel eğitim alanında doçentlik derecesine sahip, diğer iki araştırmacı da özel eğitim alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Üç araştırmacı da nitel araştırma yöntemlerine ilişkin dersler almış ve nitel araştırma yöntemlerine ilişkin bilgi sahibidir.

Ortam

Araştırma bir üniversitenin özel gereksinimli çocuklara destek eğitim hizmet sağlayan uygulama biriminde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada toplamda dört farklı veri türü toplanmıştır. Bunlar yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem ve saha notları tutma ile bilgi formu aracılığı ile bilgi toplama şeklindedir. Bilgi formları aracılığıyla ailelerden bilgi toplama aşaması ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapma ikinci araştırmacı tarafından ilgili birimde yer alan veli görüşme odasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gözlem ve saha notları birinci ve ikinci araştırmacı tarafından gelişimsel destek biriminin bireysel ve grup sınıflarında ders saatlerinde ve yapılan görüşmeler sırasında toplanmıştır. Bireysel eğitim sınıfları tek taraflı bir gözlem aynası ile ikiye bölünmüş ve duvarlarında ses yalıtımı olan sınıflardır. Bu sınıfların öğrenci ile çalışılan kısmında bir adet akıllı tahta, bireysel çalışma amacıyla kullanılan küçük boy bir masa ve iki sandalye, araç gereç dolabı yer almaktadır. Sınıfın gözlem bölmesindeyse bir adet sandalye sınıfın içini gösteren bir gözlem aynası ve içerideki sesi gözlem odasına aktaran bir ses sistemi bulunmaktadır. Bu

E, Orum-Çattık, A. İ., Yetkin ve V., Aksoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-491, 2021 469
ses sistemi ile ebeveynler sınıf içerisinde yapılan uygulamaları detaylı şekilde dinleyebilmektedir (Araştırmacı günlüğü, 17.2.20).

Grup eğitim sınıfları ise bireysel eğitim sınıfları ile aynı tasarıma sahip (gözlem ve uygulama odası olmak üzere iki bölüm) ancak bireysel eğitim sınıflarına göre metrekare açısından daha geniş ve daha çok materyalin yer aldığı sınıflardır. Bilgi formları ile öğretmenlerden bilgi toplama birinci araştırmacı tarafından öğretmenlerin bireysel odalarında gerçekleştirilmiştir. Bu odalar grup ya da bireysel eğitim saatleri dışında üç öğretmenin ortak kullandığı çalışma ofisleridir. Bu odalarda masa, kitaplık, sandalye ve keson gibi ofis araç ve gereçlerinden üçer tane bulunmaktadır (Araştırmacı günlüğü, 17.2.20).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğretmen ve aile bilgi formları ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları

Formlar tüm araştırmacılar tarafından alanyazına dayalı olarak hazırlanmış ve görüş alınmak üzere beş alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorulara son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Formun bu halinin araştırma verilerini doğru bir biçimde ortaya koyabilecek nitelikte olduğuna karar vermek amacıyla OSB'li çocuğa sahip ve araştırmanın katılımcısı olmayan bir baba ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme sonunda formun ve soruların görüşme yapmaya uygun olduğuna karar verilmiştir.

Öğretmen ve aile bilgi formları

Çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı öğretmen ve aile bilgi formlarıdır. Öğretmen bilgi formları OSB'li çocuklarla çalışan öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren birinci bölüm ve öğrencileriyle gerçekleştirdikleri uygulamaların türü, niteliği ve uygulamalar sürecinde aileler ile olan iletişim ve işbirliğine ilişkin bilgi almak amacıyla hazırlanan sorulardan oluşan ikinci bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde öğrencilerle gerçekleştirilen eğitsel uygulamalara ilişkin 8 tane kapalı uçlu soruya (örn. Öğrencinizle yaptığınız uygulamaların detaylarını aileyle paylaşıyor musunuz?) 5 tane de açık uçlu soruya (örn.Öğrencinizle

470 E, Orum-Çattık, A. İ., Yetkin ve V., Aksoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-491, 2021
gerçekleştirdiğiniz öğretim uygulamaları sonrasında ne tür genelleme çalışmaları yapıyorsunuz?) yer verilmiştir.

Aile bilgi formları ise görüşme yapılan aile üyesinin demografik bilgilerinin yer aldığı ilk bölüm, OSB’li çocuğa ilişkin demografik bilgilerin yer aldığı ikinci bölüm ve çocuğun aldığı eğitsel uygulamalara ilişkin 3 tane kapalı uçlu sorunun (örn. Çocuğunuz kaç yıldır bu kurumdan eğitim alıyor?) yer aldığı üçüncü bölümden oluşmaktadır.

Araştırmacı günlükleri

Çalışmada kullanılan son veri toplama aracı araştırmacı günlükleridir. Araştırmacı günlükleri iki araştırmacı tarafından tutulmuştur. Araştırmacı günlükleri eğitsel desteklerin verildiği bireysel/grup eğitim sınıflarında dersler esnasında ve aile-öğretmen görüşmelerinin yapıldığı zaman dilimlerinde gözlem ve saha notları şeklinde tutulmuştur. Araştırmacı günlükleri araştırmanın başından sonuna kadar gerçekleştirilen bireysel derslerin öncesi, ders araları ve ders sonrasında olmak üzere haftanın beş günü tutulmuştur. Buna ek olarak ebeveyn ve öğretmenlerle gerçekleştirilen oturumlar öncesinde, sırasında ve sonrasında her ebeveyn ve öğretmen için birer kez gözlem notu tutulmuştur.

İnandırıcılık

Çalışmanın sistematik olarak ilerleyebilmesi ve herhangi bir aksama yaşanmaması amacıyla süreç boyunca üç araştırmacı düzenli olarak toplantılar düzenlemiş ve bu toplantılarda araştırma sürecine ilişkin her konu detaylı olarak tartışılarak veri alışı verişi sağlanmıştır. Toplanan veriler her araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak incelenmiş ve aralarında mutabakat sağlanmıştır. Tüm süreçler kayıt altına alınarak dosyalanmıştır. Araştırma sürecinde araştırmacıların kendi aralarında gerçekleştirdikleri toplantılar sonucunda verilerin toplanması, analiz edilmesi aşamalarındaki fikir alışverişleri araştırmacıların süreci daha rahat kontrol etmelerini sağlamış ve araştırmanın raporlaştırılmasını kolaylaştırmıştır. İnandırıcılığı arttırmak amacıyla katılımcılardan elde edilen verilerin araştırmacılar tarafından incelenmesinin yanı sıra katılımcıların da onayı esas alınmış ve veri toplama süreci tamamlandıktan sonra katılımcılara tekrar ulaşılarak kendilerinin de onayı alınmıştır. Bu çalışmada inandırıcılığı arttırmak amacıyla birden çok yolla (görüşme, gözlem, toplantı notları gibi.) veri toplanarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Toplanan verilerin tutarlılığına nitel araştırma yöntemlerine ilişkin bilgisi olan alan uzmanlarından görüş alma yoluyla bakılmıştır. Son olarak araştırmadan elde edilen bulgular alanyazınla ilişkilendirilmiştir.

Etik konular

Araştırma sürecine başlanmadan önce araştırmanın gerçekleştirilebilmesi amacıyla ilgili üniversitenin etik kurulundan gerekli başvurular yapılarak araştırma izni alınmıştır. Araştırmada etik açıdan herhangi bir problem yaşanmaması amacıyla araştırmanın başından aile ve öğretmenlerden gerekli tüm izinler alınmış ve gönüllük esası her süreçte katılımcılara hatırlatılmıştır. Buna ek olarak özel gereksinimli bireylere eğitsel hizmetlerin verildiği ilgili birimden çalışmanın ortamda gerçekleştirilmesi için herhangi bir sakınca olmadığına ilişkin gerekli yazılı izinler alınmıştır. Katılımcılardan kendileriyle yapılan görüşmeler öncesinde yazılı ve sözlü izinler alınmış kod isimler (A1, A2; Ö1, Ö2 gibi.) verilerek bilgi gizliliği sağlanmıştır. Görüşmeler öncesinde ailelere görüşmelerin amacı, görüşmelerde ses kaydı alınacağı ve kayıtlarının yalnızca araştırmacılar tarafından dinlenerek, verilerin bilimsel çalışmada kullanılacağı belirtilmiştir. Formlar öğretmenlere ve ailelere verilmeden önce bilgilerin hangi amaçla toplandığı açıklanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veri elde etmek amacıyla çoklu veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Çoklu veri kaynakları kullanılmasının nedeni çalışmanın geçerliği ve güvenilirliğini yükseltmek ve araştırma hakkında ulaşılan sonuçlara daha geniş ve derinlemesine bir bakış açısıyla bakmayı sağlamaktır.

Araştırmada veri kaynaklarından elde edilen bulgular bir veri tabanı oluşturularak organize edilmiş ve dökümanlar haline getirilmiştir. Bunun nedeni eldeki ham verilerin tek başına bir anlam ifade etmezken veri tabanı sayesinde bulguları daha kolay yorumlayabilmektir. Ayrıca çoklu kaynaklardan (görüşmeler, bilgi formları, gözlem, saha notları gibi.) elde edilen verilerle bir kanıt zinciri oluşturulmak amaçlanmış ve bu sayede bulgular birbiriyle daha iyi ilişkilendirilmiştir. Böylece alt problemlerden sonuçlara nasıl ulaşıldığını gösteren bir örüntü oluşturmak amaçlanmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ikinci araştırmacı tarafından ses kaydı tutularak toplanmıştır. Görüşme sürelerinin ortalaması 39 dakika 3 saniye olarak hesaplanmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen 10 adet ses kaydı üçüncü araştırmacı tarafından üzerinde hiç bir müdahale yapılmaksızın duyulduğu gibi yazıya dökülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen dökümler 9654 sözcük ve 2354 satırdan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik analizi açık kodlama kurallarına dayanarak elde edilen

birçok veriyi daha az içerik kategorisine sığdırmak amacıyla kullanılan sistematik ve tekrarlanabilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013). Ses kayıtları birinci araştırmacı tarafından yeniden dinlenerek dökümlerle karşılaştırılmış ve verilerin tutarlılığına bakılmıştır. Oluşturulan bu çözümler üç araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış, kodların tutarlılığına bakılarak son hali verilmiş ve bir kod listesi oluşturulmuştur. Elde edilen bu listeler daha sonra belirli temalar altında gruplanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerden ve ailelerden bilgi elde etmek amacıyla kullanılan Öğretmen Bilgi Formu ve Aile Bilgi Formları'nda yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ise görüşmelerden ortaya çıkan temalarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Araştırmacı günlükleri çalışmanın başından sonuna kadar araştırmaya katkı sağlaması amacıyla tüm süreçte gerçekleşen olayların (araştırmanın planlanması, formların hazırlanması sırasında gerçekleştirilen toplantı notları, yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesi ve sonrası tutulan notlar, görüşme dökümlerinin incelenmesi sırasında tutulan notlar gibi.), gözlem ve saha notlarının kaydedildiği ve araştırmacıların gözlemlerinin yer aldığı notlardan oluşmaktadır. Araştırmacı günlükleri yazılırken araştırmacılar araştırmanın planlanması sırasında hangi kararlar aldıklarını, bu kararlardan hangilerini uyguladıklarını, araştırma ortamını detaylı olarak gözlemleyerek bu ortamda gözlemledikleriyle diğer veri toplama araçlarından elde edilen bulguların tutarlı olup olmadığını, görüşmeler öncesi ve sonrasında gerçekleşen olayların görüşülen kişi üzerindeki etkilerine bakmışlardır. Ayrıca araştırmacıların kendi aralarında gerçekleştirdikleri toplantılarda araştırma sürecine ilişkin fikir alışverişlerini not etmişlerdir. Buna göre sahada tutulan notlar araştırma ortamı ve görüşülen katılımcılara ilişkin bilgi vermiş olup bu bilgiler araştırmanın bulgular bölümünde ilgili yerlere yazılmıştır.

Araştırmada öğretmen bilgi formlarında yer alan açık ve kapalı uçlu sorulardan elde edilen bulgular ve araştırmacı günlükleri içerisinde yer alan gözlem, saha ve toplantı notları yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen temalarla ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır. Şekil 1.de elde edilen temalar ve alt temalara yer verilmiştir.

Ailelerin etkili uygulamalar hakkındaki bilgi düzeyleri	Etkili uygulamaların aileler tarafından kullanımı
Uygulamaları adlandırmalarına ilişkin görüşler Uygulamaları kullanmayı nasıl öğrendiklerine ilişkin görüşler Hangi etkili uygulamaları kullandıklarına ilişkin görüşler	Uygulamaların kim tarafından gerçekleştirildiğine ilişkin görüşler Uygulamaların ne kadar süreyle gerçekleştirildiğine ilişkin görüşler Uygulamaların hangi araç gereçler kullanılarak gerçekleştirildiğine ilişkin görüşler Uygulamalarda elde edilen öğretim verilerinin kaydedilmesine ilişkin görüşler
Etkili uygulamalara ilişkin alınan destekler	Etkili uygulama kullanımının ail eve çocuğa katkıları
Özel eğitim öğretmenlerinden alınan desteklere ilişkin görüşler Diğer uzmanlardan alınan desteklere ilişkin görüşler	Uygulamaların ailelere getirdiği katkılara ilişkin görüşler Uygulamaların çocuklara getirdiği katkılara ilişkin görüşler

Şekil 1. Tema ve alt temalar

Bulgular

Bu araştırmada bulgular çoklu veri kaynaklarından elde edilen bulgularla oluşturulan tema ve alt temalarla sunulmuştur. Aynı zamanda aileler ve öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bilgiler alıntı yapılmıştır. İzleyen başlıklarda bulgular detaylı olarak açıklanmıştır.

Ailelerin Etkili Uygulamalar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri

Ailelerin evde kullandıkları öğretimsel uygulamalar hakkındaki bilgi düzeyine ilişkin deneyim ve görüşler ana temasından üç alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar (a) uygulamaları adlandırmalarına ilişkin görüşler (b) uygulamaları kullanmayı nasıl öğrendiklerine ilişkin görüşler ve (c) hangi etkili uygulamaları kullandıklarına ilişkin görüşler şeklindedir.

Uygulamaları adlandırmalarına ilişkin görüşler

Uygulamalar aileler tarafından özel eğitimde kullanılan uygulamalar, bilimsel dayanakları olan uygulamalar, çocuğa yararlı uygulamalar ve doğal öğretim uygulamaları olarak adlandırılmıştır. Öğretimsel uygulamalara ilişkin bilgisi sorulan ailelerden dördü bu

474 E, Orum-Çattık, A. İ., Yetkin ve V., Aksoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-491, 2021 uygulamaları *özel eğitimde kullanılan uygulamalar* şeklinde adlandırmıştır. Bu ailelerden A3 “*İşte özel eğitim yani, özel eğitimde kullanılan yöntemler bunlar...*” yanıtını vermiştir. Etkili uygulamaları *bilimsel dayanaklı uygulamalar* olarak isimlendiren üç aile vardır. Bu ailelerden A1 soruya ilişkin görüşlerini “*Ama tabii bu uygulamaların hepsi düşünülmüş, eee bilimsel dayanakları var.*” şeklinde açıklamıştır. Etkili uygulamaların çocuğa yararlı uygulamalar olduğunu düşünen iki aileden A8 “*Yani bildiğime göre bunlar çocuğa yararlı olduğu düşünülen yöntemler*” yanıtını vermiştir. Son olarak öğretim uygulamalarını *doğal öğretim* olarak adlandıran bir aile vardır ve bu aile (A5) “*Doğal öğretim yani, bu bence etkili uygulama demek.*” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin doldurdukları bilgi formları incelendiğinde benzer şekilde öğretmenlerin de etkili uygulamalara ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Örneğin Ö1 ilgili soruya “*Etkili olması, daha önce denenmiş ve etkili olduğunu bildiğim uygulamalar...*” yanıtını verirken Ö9 “*Birim sorumlularımdan aldığım geri bildirimler sonucu bunların bilimsel dayanaklı olduğunu düşünüyorum.*” yanıtını vermişlerdir.

Uygulamaları kullanmayı nasıl öğrendiklerine ilişkin görüşler

Katılımcı ailelerin etkili uygulamaları nasıl öğrendiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde bu ailelerden altısının etkili uygulamaları kullanmayı kendi çocuklarına sunulan dersleri izleyerek öğrendikleri, altısının bu uygulamalara internet üzerinden ulaştıkları videolardan öğrendikleri, beşinin ise kitaplardan okuyarak öğrendikleri görülmüştür. Etkili uygulamaları dersleri izleyerek öğrendiklerini ifade eden ailelerden A1 sorulan soruya “*Öncelikle buraya geldiğimde öğretmeni çok güzel takip ettim. Evde de devam ettirmeye, tekrar ettirmeye çalıştım.*” yanıtını verirken; etkili uygulamaları kitaplardan okuyarak öğrendiklerini ifade eden ailelerden A4 sorulan soruya “*Çocukların eğitiminde kullanılan dikkat geliştirici kitaplardan temin edip, evde onları bitirdim. Bir seti bitirdim, bir set daha aldım, onu da bitirmeyi düşünüyorum.*” yanıtını vermiştir. Etkili uygulamaları internetten öğrendiklerini ifade eden ailelerden A2 ise sorulan soruya “*İnternette portallar var, videolar var, böyle uygulamaları videodan öğretiyorlar. Onları evde uyguluyorum ben de çocuğuma.*” yanıtını vermiştir. Buna ek olarak öğretmen bilgi formlarından elde edilen bulgular incelendiğinde ailelerin dersleri izleyip izlemediklerine ilişkin sorulan kapalı uçlu soruya öğretmenlerin tamamının “*Evet.*” yanıtı verdikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmacı günlüklerinde “*Ebeveynler dersi dikkatle izliyorlar, bir ebeveyn not alıyor.*” anekdotuna yer verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 10.2.20).

Hangi etkili uygulamaları kullandıklarına ilişkin görüşler

Katılımcı ailelere hangi etkili uygulamaları kullandıklarına ilişkin görüşleri sorulduğunda ailelerden sekizi *fırsat öğretimini*; dördü *eş zamanlı ipucuyla öğretimi*; üçü *ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimi* ve biri *video modelle öğretimi* kullandıklarını ifade etmişlerdir. Fırsat öğretimini kullandığını söyleyen ailelerden A5 kendisine sorulan hangi etkili uygulamaları kullanıyorsunuz sorusuna “*İşte şey var fırsat veriyorsun söylemesi için, fırsat öğretimi yani...*” yanıtını verirken; eş zamanlı ipucuyla öğretimi kullanan bir başka aile A6 “*Koyuyorum önüne, ee malzeme işte ne soracaksam. Önce ben gösteriyorum öğretmenin yaptığı gibi sonra hemen ona soruyorum. Ne diyorlar eş zamanlı ipucu mu? Öyle bir şey...*”. İpucunun giderek azaltılması yöntemini kullandığını söyleyen ailelerden A8 ise “*Öğretmeden öğrenmiştim. Önce en çok yardımla başlıyorum. Sonra yavaş yavaş giderek azaltıyorum ipucunu.*” yanıtını vermiştir. Son olarak video modelle öğretimi kullanan aile (A7) de kendisine sorulan soruya “*Ben videoya çekiyorum, önce kendim yapıyorum tabii. Eşim çekiyor beni. Öğretmenimiz söylemişti böyle yapabilirsiniz diye. Sonra izliyoruz beraber o da yapıyor işte.*” yanıtını vermiştir. Benzer şekilde öğretmen bilgi formlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin uygulamalar sırasında kullandıkları yöntemlerin ailelerin sözünü ettikleri yöntemlerle tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin öğretmenlerden dördü dersler sırasında yaygın olarak fırsat öğretimini kullandıklarını belirtirken; iki öğretmen de hem doğal öğretim yöntemlerini hem de yanlışsız öğretim yöntemlerini derslerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Etkili Uygulamaların Aileler Tarafından Kullanımı

Ailelerin etkili uygulamaları kullanmalarına ilişkin deneyim ve görüşleri ana temasından dört alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar (a) uygulamaların kim tarafından gerçekleştirildiğine ilişkin görüşler (b) uygulamaların ne kadar süreyle gerçekleştirildiğine ilişkin görüşler (c) uygulamaların hangi araç gereçler kullanılarak gerçekleştirildiğine ilişkin görüşler (d) uygulamalarda elde edilen öğretim verilerinin kaydedilmesine ilişkin görüşler şeklindedir.

Uygulamaların kim tarafından gerçekleştirildiğine ilişkin görüşler

Katılımcı ailelere uygulamaların kim tarafından gerçekleştirildiğine ilişkin görüşleri sorulduğunda sekizi uygulamaların anneler tarafından; altısı babalar tarafından; beşi ise kardeşler tarafından gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Uygulamaları sadece annelerin gerçekleştirdiğini belirten ailelerden A3 “*Sadece ben.*” yanıtını verirken; annelerin ve babaların birlikte gerçekleştirdiğini söyleyen ailelerden A1 sorulan soruya “*Hafta sonları*

476 E, Orum-Çattık, A. İ., Yetkin ve V., Aksoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-491, 2021
baba da oturup çalışır ama en çok benimle çalışıyor.” yanıtını vermiştir. Son olarak bir başka aile A7 *“Baba da en az benim kadar ilgili. Kardeşi bile çalışıyo.”* yanıtını vermiştir. Araştırmacı günlüğünde yer alan saha notları incelendiğinde *“Dersi iki baba üç anne izliyor.”*, *“Baba yapılan uygulamaları not alıyor.”* gibi notların yer aldığı görülmektedir. (Araştırmacı günlüğü, 10.2.20).

Uygulamaların ne kadar süreyle gerçekleştirildiğine ilişkin görüşler

Ailelerin üçü günde en az bir saat; üçü günde en az iki saat; ikisi günde en az üç saat ve son olarak ikisi günde en az dört saat süreyle uygulamaları gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir. Günde en az bir saat çalıştıklarını belirten ailelerden A4 *“Haftada akademik anlamda evde her gün en az bir saat masa başı çalışıyoruz.”* yanıtını verirken günde iki saat çalıştığını belirten aile A8 *“Bir iki saati geçmez”* yanıtını vermiştir. Günde üç saat çalıştıklarını belirten ailelerden A2 *“günde en az iki buçuk üç saat arası çalışıyoruzdur mutlaka”* şeklinde yanıtlarken günde dört saat çalıştığını belirten ailelerden A9 ise *“Günde üç saati geçiyor yani”* yanıtını vermiştir.

Uygulamaların hangi araç gereçler kullanılarak gerçekleştirildiğine ilişkin görüşler

Ailelerin 10’u evde yer alan doğal malzemeleri kullanarak, sekizi lego, eşleme kartları gibi eğitici araç gereçler kullanarak beşi ise kitap setlerini kullanarak uygulamaları gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Evdeki eşyaları kullandıklarını söyleyen ailelerden A10 *“Kendimiz de evdeki atıklardan araçlardan kullanıyoruz. Mandalla falan zaten çok güzel oynuyoruz”* yanıtını vermiştir. Eğitici araç gereçleri kullandıklarını söyleyen ailelerden A9 ise *“Mıknatıslı oyuncaklar, legolar, atmalı tutmalı araçlar vesaire.”* yanıtını vermiştir. Son olarak kitap setlerini araç gereç olarak kullandıklarını söyleyen ailelerden A6 ise *“Çocukların eğitiminde kullanılan ee bu dikkat geliştirici kitaplardan temin edip evde onları bitirdim.”* yanıtını vermiştir. Araştırmacı günlüklerinde bu bulguları destekleyici *“Grup etkinliği sırasında yemek saatinde kullanılan plastik kaşık, çatal ve tabaklar kullanılarak renkler çalışıldı”* (Araştırmacı günlüğü, 12.2.20), *“Ders araç gereci olarak legolar, oyun hamurları tutamaklı ahşap yapbozlar kullanılıyor”* (Araştırmacı günlüğü, 14.2.20) şeklinde notlar yer almaktadır. Bu bilgiler araştırmacılara ailelerin evde kullandıkları araç-gereçleri derste gözlemledikleri araç gereçlerden yola çıkarak hazırladıklarını düşündürmektedir.

Uygulamalarda elde edilen öğretim verilerinin kaydedilmesine ilişkin görüşler

Uygulamalarda ailelerin tamamı öğretim verilerini kaydetmediklerini ifade etmişlerdir. Ailelerden A5 *“Hayır. Bunu yapmadığımız fark ettim şu an. Ama artık bıktığı şeyleri*

E, Orum-Çattık, A. İ., Yetkin ve V., Aksoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-491, 2021 477
çalışmayı bırakarak devam ediyoruz. Ama bunu kayıt altına almıyorum“ yanıtını vermiştir. Başka bir aile A8 soruyu *“Yani kaydetmiyorum açıkçası. Öyle bi kayıt yok.”* şeklinde yanıtlamıştır. Öğretmen bilgi formlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yalnızca altısının veri kaydı yaptıklarını ancak bu kayıtları ders bittikten sonra defterlerine kaydettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ebeveynlerin veri kaydına ilişkin olumsuz yanıtlar vermesinin nedeninin dersler sırasında bir veri kaydı tutulmasına ilişkin gözlemlerinin olmaması nedeniyle olduğu düşünülebilir.

Etkili Uygulamalara İlişkin Alınan Destekler

Ailelerin etkili uygulamaları kullanırken kimlerden destek aldığına ilişkin deneyim ve görüşleri ana temasından iki alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar (a) özel eğitim öğretmeninden alınan desteklere ilişkin görüşler ve (b) diğer uzmanlardan alınan desteklere ilişkin görüşler şeklindedir.

Özel eğitim öğretmeninden alınan desteklere ilişkin görüşler

Aileler çocuklarının eğitimleri sırasında çocuklarıyla bire bir çalışan özel eğitim öğretmenlerinden aldıkları desteklere ilişkin görüşleri sorulduğunda ailelerin beşi özel eğitim öğretmenlerinin kendilerine *bilgi sağlayıcı* olduğunu, dördü öğretim uygulamalarına ilişkin kendilerine *geri bildirim sunan kişiler olduğunu* ifade ederken ailelerden biri ise kendilerine evde gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin *herhangi bir destek verilmediğini* ifade etmişlerdir. Etkili uygulamaları kullanırken özel eğitim öğretmeninden bilgi desteği aldıklarını ifade eden ailelerden A10 *“Sağolsun hocamız eee hep bize anlatıyo ee soruyoruz sürekli söylüyor ne yapacağımızı. Biz de yapıyoruz onun söylediklerini, tavsiyelerini.”* yanıtını verirken öğretmenlerin kendilerine geri bildirim verdiğini ifade eden ailelerden biri A3 *“Yanlış yaptığımız yerleri öğretmenimiz düzeltmeye çalışıyor hatta bazen gösteriyor nasıl yapılır diye.”* yanıtını vermiştir. Son olarak öğretmenlerin kendilerine herhangi bir destek vermediğini ifade eden aile A1 *“Yani bu yaptığımız şeyler için ekstra konuşmadık, açıkçası yani biz de pek sormuyoruz.”* yanıtını vermiştir. Öğretmen bilgi formlarına bakıldığında ailelere geri bildirim vermelerine ilişkin sorulara Ö2 *“Ders bittikten sonra mutlaka derse ilişkin dönütlerim olur. Aileyi dersle ilgili bilgilendiririm”* yanıtını verirken bir başka öğretmen Ö6 *“Aileler ders bitiminde ne çalışıldığı hakkında bilgi alırlar. Neyi nasıl öğrettiğimizi konuşuruz”* yanıtını vermiştir. Buna ek olarak araştırmacı günlüklerinde *“Çocuklar ayakkabılarını giyerken öğretmen ebeveynlerle ders hakkında konuşuyor”* anekdotu yer almaktadır (Araştırmacı günlüğü, 14.2.20).

Diğer uzmanlardan alınan desteklere ilişkin görüşler

Ailelere diğer uzmanlardan alınan desteklere ilişkin görüşleri sorulduğunda ailelerin beşi dil ve konuşma terapistinden; üçü psikolog ya da pedagoğdan ve ikisi çocuklarının kaynaştırma eğitimine devam ettiği sınıfta görev yapan okulöncesi öğretmeninden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Etkili uygulamaları kullanırlarken dil ve konuşma terapistinden destek alan ailelerden A6 *“Haftada iki saat dil terapistinden özel destek alıyoruz ve ona anlamadığımız yerleri sorabiliyoruz”* şeklinde cevap verirken psikolog ve pedagoğtan destek aldığını belirten ailelerden A4 *“Mesela psikoloğtan uyku eğitimi için destek aldık”* yanıtı vermiştir. Son olarak okulöncesi öğretmenlerden destek aldıklarını belirten ailelerden A9 *“Bir de bizim şansımıza anaokulundaki öğretmeni çok iyi sürekli bize ne yapacağımızı anlatıyor”* şeklinde cevap vermiştir.

Etkili Uygulama Kullanımının Aile ve Çocuğa Katkıları

Etkili uygulamaları kullanmanın katkılarına ilişkin görüş ve deneyimler ana temasından iki alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar (a) uygulamaların ailelere getirdiği katkılara ilişkin görüşler, (b) uygulamaların çocuklara getirdiği katkılara ilişkin görüşler şeklindedir.

Uygulamaların ailelere getirdiği katkılara ilişkin görüşler

Ailelerin tamamı çocuklarıyla olan sosyal etkileşimlerinin ve çocuklarının yetersizlik durumlarına ilişkin farkındalıklarının arttığını ifade etmişlerdir. Ailelerden dokuzu çocuklarının yetersizlikleriyle daha kolay baş edebildiklerini, sekizi çocuğunun yetersizliği yanında yeterliliklerini de görebildiklerini ve gün içinde karşılaştıkları öğrenme fırsatlarını daha iyi değerlendirebildiklerini, altısı problem davranışlarla daha iyi baş edebildiklerini ve üçü her ortamı öğrenme ortamına çevirme yeteneklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Uygulamaları kullanmalarının kendilerine ne gibi katkılar getirdiğine ilişkin sorulara çocuklarıyla sosyal etkileşimlerinin arttığını belirten ailelerden A5 *“Çocuğumu sevme şeklim bile değişti. Bazen iyi oldu diyebilecek duruma geliyorum. Aslında olması gereken buymuş çocuklarımla iletişim açısından ve onlarla nasıl etkileşim kuracağımı öğrendim.”* Yetersizliğe ilişkin farkındalığın artması noktasında katkısı olduğunu belirten ailelerden A7 *“Çocukları boş bırakmamak gerekiyo bunu anladım. Özellikle otizmlili çocuklar boş kaldığında geriye gidiyorlar. Yemek yaparken bile içim içimi yiyor. Ablasına söylüyorum sen ilgilen ben yaparken diye...”* şeklinde yanıtlamıştır. Bir başka aile (A3) aynı soruya *“Şimdi onunla da daha çok ilgileniyorum. Ben farkındalığımı gördüm. İki çocuğumu karşılaştırdımnın desteklenmeye ihtiyacı olduğunu farkettim”* şeklinde yanıt vermiştir. Yetersizlikle baş etme durumunun artması açısından katkı olduğunu belirten ailelerden A1 ise *“Savaşımız*

E, Orum-Çattık, A. İ., Yetkin ve V., Aksoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-491, 2021 479
çok erken başladı bizim. Anne olamadım çok fazla. Erken doğdu. Hastaneler Otizm falan derken. Hiçbir şeyin keyfini çıkartamıyorsun. Ama fark şu. Artık daha ümitliyim. Eğitim bakımından daha bilinçliyim.' a nasıl davranacağımın daha farkındayım. Kesin ve kararlı olduğumda işin değişebileceğini gördüm.” şeklinde yanıtlamıştır. Çocuğun yeterli yönlerini fark etme konusunda katkı olduğunu belirten ailelerden A9 *“Mesela komşuluk bu arada... Ben 10 yıl sonra komşuluk ilişkilerine başladım. Dört çocuk normal onlar üçü tipik gelişimsel çocuklar sadece benim oğlum tabağını getiriyor. Sadece ağzını siliyor. Diğerleri normal ve ondan büyükler. Demek istediğim bu eğer ki bu Otizmin etkisinden kurtulabilirse daha başarılı sosyal olarak da daha başarılı olacağını düşünüyorum ben.”* şeklinde yanıtlamıştır. Etkili uygulamaların öğrenme fırsatlarını değerlendirme noktasında katkı sağladığını düşünen ailelerden A10 *“Mesela mavi kalem kaç tane gibi. Onu da renklerin içine gömüyorum. Ya da kahvaltıda mesela uzun peynir mi almak istersin kısa mı gibi”* şeklinde cevap vermiştir. Problem davranışlarla baş etmenin artması noktasında katkı sağladığını düşünen ailelerden A2 *“Yani evet bide şey la mesela şöyle bi şey oldu. artık ona ver dediği zaman her şeyi ona vereceğimizi düşünmeye başladı. Çok ciddi sinir krizleri geçirirdi ne yapacağımı bilemezdim. Ama şimdi bunları kontrol altına alabiliyorum”* şeklinde yanıt vermiştir. Etkili uygulamalar sayesinde her ortamı eğitsel ortama çevirme yeteneğinin geliştiğini ifade eden ailelerden A4 *“Parka gidiyoruz turuncudan mı kaymak istersin maviden mi. Yani her şeyi fırsata çeviriyoruz. Bunları onunla çalıştığımızı hissettirmeden yapmaya çalışıyoruz hep”* şeklinde yanıtlamıştır.

Uygulamaların çocuklara getirdiği katkılara ilişkin görüşler

Etkili uygulamaları kullanmalarının çocuklarına getirdiği katkılara ilişkin görüşleri sorulduğunda ailelerin tamamı çocuklarının kendileriyle daha fazla nitelikli etkileşime girdiğini ve çocuklarının problem davranışlarında azalma gözlemlediklerini, altısı çocuklarının akranlarıyla daha fazla sosyal etkileşim kurduklarını ve beşi de çocuklarının OSB belirtilerinde azalma gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Nitelikli etkileşim vurgusu yapan ailelerden A1 *“Ya açıkçası biz bi çocuğa nasıl davranılması gerektiğini bilmiyoduk. Hani onla onun yaptığı hareketleri yapıyoduk ama çocuk gibi değil yetişkin gibi yapıyoduk şimdi onun seviyesine iniyoruz. Çocuk bize daha çok bağlanmaya başladı. Ben çalışıyorum arada gidiyorum. Geldiğimde bana sarılmaya başladı. Bu çok büyük bi değişim bizim için”* ifadesini kullanmıştır. Problem davranışların azalmasına ilişkin ailelerden A2 *“boş kaldığında daha çok hırçınlaşıyor ama gel birlikte oynayalım dediğimizde sakinleşiyor ve bizimle etkileşime giriyor”* demiştir. Akranlarıyla olumlu ilişkilere ilişkin katkılara dair A5

“Arkadaşlarıyla birarada olmasını sağlıyorum. O zaman görüyorum mesela onlarla iletişim kurduğunu. top at bana gibi. Üçgeni sen al. vesaire.” . OSB belirtilerinde azalma hususunda katkılar olduğunu belirten ailelerden A9 yaşanan gelişmeyi *“başta evde çalışırken göz teması bile kurmuyordu artık gözümüze bakıyo yani”* derken bir başka aile ise *“Önceden Kreşte kendi halinde oynardı, kendi başına. Biz onu parklara götürdük ee öğrendiklerimizi eşimle orada arkadaşları ile oynarken çalıştık. Artık kendiliğinden oynayalım mı demeseler de yanlarına gidiyor çocukların.”* şeklinde ifade etmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada OSB olan bireylerin eğitimine yönelik herhangi bir sistematik uygulama sürecine katılmamış OSB’li çocuk ailelerinin evde çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretimsel uygulamalara ilişkin deneyimleri ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İzleyen paragraflarda elde edilen bulgular alanyazına dayandırılarak tartışılmıştır. Buna göre araştırmanın ilk bulgusu ailelerin etkili uygulamalar hakkındaki bilgi düzeylerinin ortaya konmasıdır. Ailelerin görüşlerine göre etkili uygulamalar özel eğitimde kullanılan bilimsel dayanaklı ve çocuğa yararlı olduğu düşünülen uygulamalardır. Ailelerin yalnızca üçünün bu uygulamaların bilimsel dayanaklı uygulamalar olarak adlandırması olumlu bir bulgu olsa da bu bulgunun ailelerin uygulamaları günlük yaşamlarında kullanabilmeleri açısından yeterli olmadığı düşünülmektedir. Buna ek olarak ailelerin etkili uygulamalara ilişkin farklı ve yeterince doğru olmayan görüşlerde bulunmaları öğretmenlerin öğretmen bilgi formunda sorulan etkili uygulamalara ilişkin soruya verdikleri yanıtların yetersiz olmasıyla da ilişkilendirilebilir. Alanyazın incelendiğinde ailelerin OSB olan çocuklarına sistematik eğitim vermelerini amaçlayan ve aile merkezli uygulamaların kullanıldığı sınırlı sayıda araştırmanın varlığının bu bulguyu desteklediği düşünülebilir (Orum-Çattık vd., 2020; Shertz ve Odom, 2007; Reagon ve Higbee, 2009; Whittingham vd., 2009).

Ailelerin uygulamaları kullanmalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde dersleri izleyerek, kitaplardan okuyarak ya da internetten ulaşarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmalar ebeveynler için internetin birbirleriyle iletişim sağlama ya da uzmanların bilgilerinden yararlanma açısından oldukça önemli bir bilgi kaynağı olduğunu söylemektedir (Ersoy ve Çürük, 2009; Hallahan ve Kaufman, 2003). Elde edilen bu bulgular olumlu olmakla birlikte ailelerin bu uygulamaları öğrendikleri kaynakların güvenilirliğine ilişkin somut bir bulgu yoktur. Ayrıca alanyazında sistematik bir öğretim süreci uygulanmadığında ailelerin evde gerçekleştirdikleri uygulamaları nasıl öğrendiklerine ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Bununla birlikte aile merkezli uygulamaların da içinde yer aldığı bilimsel

E, Orum-Çattık, A. İ., Yetkin ve V., Aksoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-491, 2021 481
dayanaklı uygulamaların yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanılmasının ancak sistematik öğrenme süreçleriyle mümkün olduğu belirtilmektedir (Hendricks, 2009). Bu açıdan bakıldığında hangi kaynaktan bilgi edinilirse edinilsin, etkili uygulamaların güvenilir biçimde kullanılması için ailelerin sistematik bir öğrenme deneyimi yaşamaları gerektiği düşünülmektedir.

Ailelerin hangi etkili uygulamaları kullandıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğu fırsat öğretimi, yarısına yakını da eş zamanlı ipucuyla öğretim yanıtını vermiştir. Bu durum ailelerin gözlemledikleri uygulamalarda daha çok bu yöntemlerin ya da uygulamaların kullanıldığına ilişkin okuyucuya fikir verebilir. Ayrıca bu bilgiler öğretmenlerin bilgi formunda yer alan ilgili sorulara verdikleri yanıtlarla da tutarlıdır. Bu durum ailelerin kullandıkları yöntemleri öğretmeni izleyerek, bilgi ve geri bildirim olarak öğrendiklerini de doğrulamaktadır. Araştırmalar aile merkezli uygulamaları kullanan ailelerin sunduğu eğitsel desteklerin yararlı olabilmesi için aile ve çocuğun gereksinimlerinin ve hedeflenen becerilerin ancak işbirliği içinde planlama yapma, uygulama takibi ve geri dönütlerle mümkün olduğunu ifade etmektedir (Brookman-Fraze, vd., 2006; Hendricks, 2009). Buna ek olarak ailenin kaygı düzeyini azaltacak şekilde bir uzman yaklaşımı ve karşılıklı iletişimin oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Brookman-Fraze vd., 2004; Hendricks, 2009; NPDC, 2011). Aileler evde etkili uygulamaların anne, baba ve kardeşler tarafından sunulduğu ifade etmişlerdir. Bu durum OSB’li bireyin eğitiminde evde işbirliği içinde çalışıldığını ve dersleri gözlemleyen kişiye göre OSB’li çocukla çalışanın değiştiğini göstermektedir.

Buna karşın annelerin belirgin bir biçimde eğitim sürecine diğer paydaşlardan daha fazla süreyle katıldığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde aile merkezli uygulamaların kullanıldığı araştırmaların incelendiği bir araştırmada 25 araştırma içerisinde dokuz araştırmadan uygulamanın anneler tarafından yürütüldüğü bulgusu elde edilmiştir (Orum-Çattık vd., 2020). Gerçekleştirilen araştırmalarda ayrıca babaların ve kardeşlerin de uygulamacı olarak yer aldığı ortaya konmuştur (Moes ve Frea, 2002). Buna karşın hiçbir araştırmada babaların yalnız başına uygulamacı olmadıkları görülmüştür. Söz konusu bulgu bu çalışmada elde edilen aile görüşleriyle tutarlı olmakla birlikte babaların uygulamacı olarak yer aldığı çalışmalara olan gereksinimi de ortaya koymaktadır.

Uygulamaların ne kadar süreyle gerçekleştirildiğine ilişkin görüşlere bakıldığında sürelerin 1 ve 4 saat arasında değiştiği görülmektedir. Bu sürelerin neye göre farklılık gösterdiği sorulduğunda aileler çocuklarının gün içerisinde katıldıkları diğer faaliyetler

(rehabilitasyon merkezi, dil ve konuşma terapisi, fizyoterapi ve diğer spor faaliyetleri gibi...), aile üyelerinin evde geçirdikleri süreler (ebeveynin çalışma saatleri, kardeşim okulda bulunma süresi gibi...) ve etkili uygulamaları kullanabilme becerilerine göre değişebildiği anlaşılmıştır. Aile merkezli uygulamaların kullanıldığı bazı araştırmalar incelendiğinde ailelerin çocuklarıyla günlük çalışma sürelerinin bu araştırmadaki aile görüşleriyle benzerlik gösterdiği görülmüştür (Ducharme ve Drain, 2004; Green vd., 2010; McConachie vd., 2005; Najdowski vd., 2010; Reagon ve Higbee, 2009).

Ailelere uygulamaların hangi araç-gereçler kullanılarak gerçekleştirildiğine ilişkin görüşleri sorulduğunda tamamı evdeki doğal araç-gereçleri eğitsel materyal olarak kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum ailelerin uyarılma becerilerini geliştirebilmeleri açısından önemli bir bulgudur. Buna ek olarak ailelerin büyük bir kısmı eğitici araç-gereçleri, yarısı kitap setlerini eğitsel materyal olarak kullanabilmektedir. Ailelere bu araç gereçleri neden tercih ettikleri sorulduğunda izledikleri eğitim uygulamalarını genellemek amacıyla öğretmenlerin önerileri doğrultusunda edindiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim araç-gereçleri öğretimi kolaylaştırma ve zenginleştirme bakımından oldukça önemlidir (Avcıoğlu, 2012; Kargın, 2010). Özel eğitim alanında bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak özellikle günlük rutinler sırasında ve doğal öğretim süreçleri gerçekleştirilirken ulaşılması kolay ve uyarlanabilir materyal kullanımının esas olduğu düşünüldüğünde ailelerin evde bulunan materyalleri kullanmalarının önemli bir bulgu olduğu söylenebilir (Diken, 2014). Buna ek olarak erken çocuklukta kullanılan aile öğretim programlarında da (Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı gibi.) ailelere zamanı verimli kullanma, genellemeye hizmet etme gibi gerekçelerle evdeki araç-gereçleri öğretim materyali olarak kullanmaları önerilmektedir (Birkan, 2002).

Uygulamalar sonrasında elde edilen öğretim verilerinin kaydedilmesine ilişkin görüşleri sorulduğunda ailelerin tamamı evde gerçekleştirdikleri uygulamalar sonrasında veri kaydı tutmadıklarını ifade etmişlerdir. Ailelere bu durumun nedeni sorulduğunda buna ilişkin uzmanlar ve öğretmenlerden bir geri bildirim almadıklarını, veri kaydına gerek duymadıklarını, çocuklarının gelişimlerini veri kaydı tutmadan da takip edebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgulara bakıldığında öğretmen bilgi formlarından elde edilen verilerle ailelerin ifadeleri arasında bir tutarsızlık mevcuttur. Öğretmenlerin yalnızca küçük bir kısmı veri kaydı tutmadıklarını ifade ederken ailelerin tamamı bunu gözlemlediklerini ve öğretmenlerden buna ilişkin bir geri bildirim almadıklarını belirtmişlerdir. Bu bilgiler ailelerin veri kaydının önemine ilişkin bir bilgi yetersizlikleri olduğunu, öğretmenlerinde

ailelere veri kaydına ilişkin yeterli düzeyde bilgi vermediklerini göstermektedir. Öğretim başında, sırasında ve sonrasında öğrencide gerçekleşen değişiklikleri gözlemlemek, hedef davranışın tutarlılığını ve kullanılan öğretim yöntemini sorgulamak amacıyla kullanılan veri kaydı uygulamacıya önemli ipuçları vermesi bakımından oldukça önemlidir (Alberto ve Troutman, 2013). Ancak öğretim verilerinin toplanmasına ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları öğretmenlerin öğretim etkinlikleri sırasında ve sonrasında çeşitli nedenlerle istenilen düzeyde veri kaydı tutmadıklarını göstermektedir (Sandall vd., 2004; Ruble vd., 2018). Bu durumun ailelerin veri kaydına ilişkin düşüncelerini bu araştırmada olduğu gibi doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir.

Ailelere uygulamalar hakkında hangi uzmanlarda destek alındığına ilişkin görüşleri sorulduğunda aileler özel eğitim öğretmeninin en önemli bilgi kaynağı olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak öğretmen bilgi formunda sorulan kalıcılık, genelleme ve ortam düzenlemesine ilişkin açık uçlu sorularda ailelere bazı sorumluluklar (ev ödevi gibi) verdiklerini ve bu görüşmeleri yüzyüze yaptıklarını belirtmelerinin ailelerin uygulamaları kullanırken destek aldığı birincil kaynağın özel eğitim öğretmeni olduğu doğrulamaktadır. Alanyazında ailelerle gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular bir uzmandan destek almanın hem bilgi alışverişi hem de sosyal destek anlamında önemli katkıların olduğunu, ailelerin uzman desteğiyle çocuklarının yeterliliklerine ve yetersizliklerini daha iyi anladıkları ya da sistematik bir uygulamayı öğrenebildiklerini, uygulama yapmaya ilişkin inançlarının arttığını göstermektedir (Brookman-Fraze vd., 2006; Hendricks, 2009). Ailelerin etkili uygulamaları kullanmalarının yaygınlaşması açısından özel eğitim öğretmeninin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırmadan elde edilen bu bulgu benzer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

Öğretim uygulamalarını kullanmalarının ailelere getirdiği katkılara ilişkin görüşlere bakıldığında, ailelerinin tamamı çocuklarıyla sosyal etkileşimlerinin ve OSB'ye ilişkin farkındalıklarının arttığını ifade ederken, ailelerin neredeyse tamamı yetersizlikle baş etme becerilerinin arttığını, büyük bir çoğunluğu çocuklarının yetersizliklerinin yanında yeterliliklerini de fark ettiklerini (Hoffmann vd., 2019; Minjarez vd., 2020; O'Connor vd., 2019; Shriver vd., 1993) ve öğrenme fırsatlarını değerlendirebildiklerini belirtmişlerdir. Ailelerin yarısından çoğu problem davranışlar daha iyi baş edebildiklerini (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016) ve küçük bir kısmı her ortamı eğitim fırsatına çevirme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular alanyazında sistematik bir eğitim olarak eğitsel uygulamaları OSB'li çocuklarıyla kullanan ailelerle gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla

484 E, Orum-Çattık, A. İ., Yetkin ve V., Aksoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-491, 2021
doğrudan tutarlılık göstermektedir (Green vd., 2010; Hsing-Hsiu vd., 2011; Moes ve Frea, 2002; Orum-Çattık vd., 2020).

Uygulamaların aileler tarafından kullanılmasının çocuklara getirdiği katkılara ilişkin görüşleri sorulduğunda ailelerin tamamı çocuklarının kendileriyle olan etkileşimlerinin arttığını ve problem davranışlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Ailelerin yarısından çoğu çocuklarının akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmaya başladıklarını ve yarısı çocuklarının OSB belirtilerinde azalma gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu durum yine alanyazında ebeveynlerin sistematik bir eğitime katılarak yüksek uygulama güvenilirliğiyle gerçekleştirdikleri uygulamaların incelendiği araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Green vd., 2010; Hsing-Hsiu vd., 2011; Moes ve Frea, 2002, Orum-Çattık vd., 2020, NPDC, 2011). Alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları, evde eğitim desteği alan çocukların akranlarına kıyasla akademik olarak daha iyi performans gösterdiklerini göstermektedir (Kidd ve Kaczmarek, 2010; Medlin, 2000; Thomas ve Binduu-Seizure, 1999). Buna ek olarak sosyalleşme açısından evde eğitim eğitsel olarak desteklenen çocukların sağlıklı bir benlik saygısı ve sosyal ve duygusal olarak iyi gelişmiş bireyler oldukları belirtilmektedir (Barratt-Peacock, 1997; Kidd ve Kaczmarek, 2010; Thomas ve Binduu-Seizure, 1999).

Sonuç, Sınırlılık ve Öneriler

Bu araştırma ailelerin erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocuklarıyla herhangi bir sistematik öğretim süreci olmaksızın etkili uygulamaları ne düzeyde kullanabildiklerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları ailelerin yalnızca gözlem ve karşılıklı görüşme yoluyla edindikleri bilgilere göre etkili uygulamaları kısmen uygulayabildiklerini göstermiştir. Ancak bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aynı zamanda sistematik öğretim süreçleriyle ailelere etkili uygulamaları kazandırmanın başka bir deyişle aile merkezli uygulamaların (Parent mediated instruction) önemini ve gerekliliğini bir kere daha ortaya koymuştur. Aileler görüşmeler sırasında çocuklarıyla evde geçirdikleri zamanları yalnızca kendi çabalarıyla gerçekleştirdiklerinde yetersiz kalabildiklerini ifade etmişler ve sıklıkla uzman desteğine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durum ailelerin bir bakıma evde geçirdikleri sürede kaderleriyle başbaşa kaldıklarının da bir göstergesidir. Buna ek olarak bu araştırmada üzerinde durulan etkili uygulamalara ilişkin bilgi düzeyi, destekler, uygulama süreci ve katkılar ana temalarının birbirlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkiledikleri düşünülmektedir. Buna göre ailelerin etkili uygulamalara ilişkin uzmanlardan aldıkları desteklerin niteliği ve niceliği arttıkça bilgi düzeylerinin de

E, Orum-Çattık, A. İ., Yetkin ve V., Aksoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-491, 2021 485
olumlu yönde artacağı görülmektedir. Benzer şekilde alınan desteklerle artan bilgi düzeyi ailelerin uygulama sürecinde araç-gereç hazırlama, uyarlama yapma, veri kaydetme gibi değişkenleri daha sistematik biçimde kontrol altına almasını sağlamaktadır. Buna ek olarak etkili uygulamaları kullanmanın çocuğa ve ebeveyne getireceği katkıların da çift yönlü olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle eğitsel uygulamalara ilişkin sağlanan destekler ve uygulama deneyimi arttıkça ebeveyn ve çocuktaki olumlu katkılar artmakta aynı şekilde bu katkıların yarattığı olumlu sonuçlar ebeveynlerin nitelikli uygulama yapma isteğini de doğrudan etkilemektedir.

Bu çalışmanın birtakım sınırları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırmaya 10 ebeveyn, 10 öğretmen katılmıştır. Nitel araştırmalarda bu sayı çalışmanın gerçekleştirilmesi için yeterli görülmektedir. Bu araştırmaya katılan ebeveynlerin tümü lisans mezunudur. Bu durum diğer eğitim seviyelerinden mezun olan ebeveynlerin düşüncelerini yansıtmayabilir ve elde edilen bulguların genellenebilirliği açısından bir sınırlılık olarak görülebilir. Benzer şekilde bu araştırmaya katılan ebeveynler ve öğretmenler aynı kurumda yer almaktadırlar. Deneyimlerin benzerliği, kurumda yer alan imkânların (uygulamaların gözlenebilirliği, öğretmenlerle görüşme yapma sıklığı gibi.) diğer kurumlara görece daha fazla olması, bakımından bu durum bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ileride gerçekleştirilecek araştırmalarda ailelere etkili uygulamaları nasıl kullanacaklarının farklı süreçler kullanılarak (koçluk, aile merkezli uygulamalar gibi.) yüzyüze ya da uzaktan öğretildiği araştırmalar ile ailelerin evde çocuklarıyla gerçekleştirdikleri eğitsel uygulamalar sırasında yaşadıkları sosyal ve psikolojik süreçlerin incelendiği araştırmaların planlanması önerilebilir. Buna ek olarak farklı kurumlardan farklı hizmetler alan, farklı eğitim seviyelerindeki ebeveynlerin görüşleri alınarak daha zengin veriler elde edilebilecek araştırmalar planlanabilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'nun 14.05.2019 tarihli 40899 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması: *Bu çalışmada yazarlar arasında ya da herhangi bir kişiyle çıkar çatışması bulunmamaktadır.*

Yazar Katkısı: *Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmeleri ikinci araştırmacı gerçekleştirmiştir. Araştırmacı günlüğü ve gözlemlere ilişkin verileri birinci ve ikinci araştırmacı birlikte toplamışlardır. Birinci araştırmacı görüşme dökümlerini hazırlamıştır. Verilerin analizi ve araştırmanın raporlaştırılması üç araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.*

References

- Alberto, P., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Akamoglu, Y., & Meadan, H. (2018). Parents' use of naturalistic language and communication strategies. A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* 5(3), 294-309.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin araç-gereç kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(2), 118-133.
- Barratt-Peacock, J. (1997). *The why and how of Australian Home Education: A thesis submitted in total fulfilment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Graduate School of Education*, Doctoral dissertation. Australia: La Trobe University.
- Birkan, B. (2002). Erken Özel Eğitim Hizmetleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2) 99-109.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Research for education: An introduction to theories and methods*. US: United States Edition.
- Boutain, A. R., Sheldon, J. B., & Sherman, J. A. (2020). Evaluation of a telehealth parent training program in teaching self-care skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(3), 1259-1275. Doi: <https://doi.org/10.1002/jaba.743>.
- Brookman-Fraze, L., Stahmer, A., Baker-Ericzen, M. J., & Tsai, K. (2006). Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: Opportunities for cross-fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(3-4), 181-200. Doi: 10.1007/s10567-006-0010-4.
- Cattik, M. (2019). *The effect of using mand-model procedure through parent coaching on social skills level of children with autism spectrum disorder*. Unpublished doctoral dissertation. Education Sciences Institute: Anadolu University
- Conyers, L. M., Reynolds, A. J., & Ou, S. R. (2003). The effect of early childhood intervention and subsequent special education services: Findings from the Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 75-95. Doi: <https://doi.org/10.3102%2F01623737025001075>.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F0011000006287390>.

- 488 E, Orum-Çattık, A. İ., Yetkin ve V., Aksoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-491, 2021
- Diken, I. H., & Diken, O. (2008). Turkish mothers' verbal interaction practices and self-efficacy beliefs regarding their children with expressive language delay. *International Journal of Special Education*, 23(3), 110-117.
- Diken, İ. H. (2014). *Erken çocukluk döneminde doğal ortamlarda öğretim*, Ankara: Pegem Akademi
- Ducharme, J. M., & Drain, T. L. (2004). Errorless academic compliance training: Improving generalized cooperation with parental requests in children with autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(2), 163-171. doi: 10.1097/00004583-200402000-00011
- Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-55). Springer, Cham.
- Ersoy, Ö., & Çürük, A. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 104-110.
- Erturk, B., Hansen, S. G., Machalicek, W., & Kunze, M. (2020). Parent-implemented early social communication intervention for young children with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*. 1-23.
- Gıcı-Vatansever, A. (2019). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri*. Unpublished doctoral dissertation. Social Sciences Institute: Trakya University
- Green, J., Charman, T., McConachie, H., Aldred, C., Slonims, V., Howlin, P., ... & Barrett, B. (2010). Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): a randomised controlled trial. *The Lancet*, 375(9732), 2152-2160. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)60587-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)60587-9).
- Hallahan, D., & Kauffman, J. (1977). Labels, categories, behaviors: ED, LD, and EMR reconsidered. *The Journal of Special Education*, 11(.), 139-149. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F002246697701100202>.
- Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2020). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 6-23. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.006>.

- Hendricks, D. R. (2009). *Overview of parent-implemented intervention*. Chapel Hill, NC: The National Professional Development Center on ASD, Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina.
- Hoffmann, A. N., Bogoev, B. K., & Sellers, T. P. (2019). Using telehealth and expert coaching to support early childhood special education parent-implemented assessment and intervention procedures. *Rural Special Education Quarterly*, 38(2), 95-106. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F8756870519844162>.
- Hsing-Hsieh, H., Wilder, D. A., & Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(1), 199-203. Doi: <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-199>.
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(3), 179-187. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F02711214060260030501>.
- Kargın, T. (2010). *Öğretimin uyarlanması*. B. Sucuoğlu, & T. Kargın, (Ed.), *İlköğretim’de kaynaştırma uygulamaları içinde* (p. 36-52). Ankara: Kök Yayınları.
- Kidd, T., & Kaczmarek, E. (2010). The experiences of mothers home educating their children with autism spectrum disorder. *Issues in Educational Research*, 20(3), 257-275.
- Mahoney, G. & Wheeden, C. A. 1997. Parent-child interaction - the foundation for family-centered early intervention practice: a response to Baird and Peterson. *Topics in Early Childhood Special Education* 17, 165-184. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F027112149701700204>.
- Marvin, C. A., Moen, A. L., Knoche, L. L., & Sheridan, S. M. (2020). Getting Ready strategies for promoting parent-professional relationships and parent-child interactions. *Young Exceptional Children*, 23(1), 36-51. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F1096250619829744>.
- McConachie, H., Randle, V., Hammal, D., & Le Couteur, A. (2005). A controlled trial of a training course for parents of children with suspected autism spectrum disorder. *The Journal of Pediatrics*, 147(3), 335-340. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.03.056>.
- Medlin, R. G. (2000). Home schooling and the question of socialization. *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 107-123. Doi: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2000.9681937>

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. revised and expanded from" Case study research in education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Minjarez, M. B., Karp, E. A., Stahmer, A. C., & Brookman-Fraze, L. (2020). *Empowering parents through parent training and coaching*. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (p. 77-98). Washington DC: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Moes, D. R., & Frea, W. D. (2002). Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 519-533.
- Najdowski, A. C., Wallace, M. D., Reagon, K., Penrod, B., Higbee, T. S., & Tarbox, J. (2010). Utilizing a home-based parent training approach in the treatment of food selectivity. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 25(2), 89-107.
Doi: <https://doi.org/10.31461/ybpd.423322>
- Nuri, C., Rüştioglu, O., & Abidoğlu, Ü. P. (2018). The problems of the families who have autistic children: A qualitative research. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(3), 97-111. Doi: <https://doi.org/10.31461/ybpd.423322>.
- O'Connor, R. A., Stockmann, L., & Rieffe, C. (2019). Spontaneous helping behavior of autistic and non-autistic (Pre-) adolescents: A matter of motivation?. *Autism Research*, 12(12), 1796-1804. Doi: <https://doi.org/10.1002/aur.2182>.
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37, 164–173 Doi: <https://doi.org/10.1177/00224669030370030601>.
- Orum-Çattık, E., Yetkin, A. İ., & Diken, İ. H. (2020). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğunda aile merkezli müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 589-610.
Doi: <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.543446>.
- Parladé, M. V., Weinstein, A., Garcia, D., Rowley, A. M., Ginn, N. C., & Jent, J. F. (2020). Parent-child interaction therapy for children with autism spectrum disorder and a matched case-control sample. *Autism*, 24(1), 160-176.
Doi: <https://doi.org/10.1177%2F1362361319855851>

- Reagon, K. A., & Higbee, T. S. (2009). Parent-implemented script fading to promote play-based verbal initiations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 659-664.
- Ruble, L. A., McGrew, J. H., Wong, W. H., & Missall, K. N. (2018). Special education teachers' perceptions and intentions toward data collection. *Journal of Early Intervention*, 40(2), 177-191.
- Sandall, S. R., Schwartz, I. S., & Lacroix, B. (2004). Interventionists' perspectives about data collection in integrated early childhood classrooms. *Journal of Early Intervention*, 26(3), 161-174. Doi: <https://doi.org/10.1177/105381510402600301>
- Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1562-1575. doi: 10.1007/s10803-006-0290-z.
- Selimoğlu, Ö. G., & Özdemir, S. (2018). Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı'nın (ETEÇOM) Otizm Spektrum Bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 514. Doi:10.24130/eccd-jecs.196720182399.
- Shriver, M. D., Kramer, J. J., & Garnett, M. (1993). Parent involvement in early childhood special education: Opportunities for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 30(3), 264-273.
- Thomas, S. V., & Bindu, V. B. (1999). Psychosocial and economic problems of parents of children with epilepsy. *Seizure*, 8(1), 66-69.
Doi: <https://doi.org/10.1053/seiz.1998.0241>
- Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J., & Sanders, M. R. (2009). Stepping Stones Triple P: An RCT of a parenting program with parents of a child diagnosed with an autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(4), 469-480.
Doi: 10.1007/s10802-008-9285-x
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. Doi: 10.1007/s10803-014-2351-z
- Zyga, O., & Dimitropoulos, A. (2020). Preliminary characterization of parent-child interaction in preschoolers with prader-willi syndrome: The relationship between engagement and parental stress. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 125(1), 76-84. Doi: <https://doi.org/10.1352/1944-7558-125.1.76>.



A Phenomenological Study on the Instructional Practices of Families with Their Children with Autism Spectrum Disorders

Esra ORUM-ÇATTIK* Ahmet İlkhân YETKİN** Veysel AKSOY***

• *Received:* 30.11.2020 • *Accepted:* 18.01.2021 • *Online First:* 29.01.2021

Abstract

When parents of children with ASD are offered systematic instruction processes, achieve positive results. However, these positive result are possible when families are provided systematic instruction and they implement these methods with their children with high reliability. For various reasons, parents don't have the opportunity to learn evidence-based practices. The present study aims to collect in-depth data on the instructional practices of parents of children with ASD who previously did not participate in any systematic intervention for the education of individuals with ASD. Ten children diagnosed with ASD between the ages of 0-6, their parents and teachers participated in the study. In the study, data were collected with semi-structured interviews conducted with the parents. Furthermore, information was obtained from teachers about children with ASD and the practices implemented by using information forms. Results indicate that parents can use effective practices while working with their children at home, and they can adapt a certain level of materials and environment by observing educational practices and their own efforts; however, they still need support to implement these interventions with high reliability. Furthermore, it was revealed that teachers were important resources for the parents to continue their children's education at home.

Keywords: Autism spectrum disorder, parent participation, early special education services, evidence-based practices, effective interventions.

Cited:

Orum-Çattık, E., Yetkin, A.İ., & Aksoy, V. (2021). A phenomenological study on the instructional practices of families with their children with autism spectrum disorders. *Pamukkale University Journal of Education*, 52, 464-492 doi:10.9779.pauefd.833843

* Res. Assist. Dr., Eskişehir Osmangazi University, <https://orcid.org/0000-0002-9080-3311> , eocattik@ogu.edu.tr

** Res. Assist. Anadolu University, <https://orcid.org/0000-0003-1199-7283>, ahmetilkhanvetkin@gmail.com

*** Assoc. Prof. Dr. Anadolu University, <https://orcid.org/0000-0003-1020-8326> , yaksoy@anadolu.edu.tr

Introduction

Early childhood is significant in the development of every child. Any interaction experience with the primary caregiver in this period affects the future behavior of children (Diken & Diken, 2008; Marvin et al., 2020; Zyga & Dimitropoulos, 2020). The significance of these interactions is more important when there is a disorder such as autism spectrum disorder (ASD) that affects child development directly during the early ages (Parladé et al., 2020). Early intervention and early special education services include all parent and child support services provided with the participation of interdisciplinary experts to reduce the symptoms of children with ASD between the ages of 0-6 and to minimize or eliminate other negative effects of ASD (Ingersoll & Dvortcsak, 2006; Odom & Wolery, 2003, Selimoğlu & Özdemir, 2018). Parents are key components in early special education services, and the parents' participation in the education of their child during this period positively affects child development (Conyers et al., 2003; Ingersoll & Dvortcsak, 2006). Reducing the effects of developmental delays is directly related to the improvement of parents' teaching skills (Conyers et al., 2003; Mahoney & Wheedon, 1997; Minjarez et al., 2020). The provision of special education services in early childhood by the individuals with whom the child spends most of the day within her/his natural environment is quite important for the permanence and generalization of the acquired skills (Heidlage et al., 2020; Minjarez et al., 2020). Thus, it is quite important for the parents of children with ASD to participate in the education process (Orum-Çattık et al., 2020).

When parents actively participate in the education of their children with ASD during early education, they could utilize the learning opportunities they face during the day better (Minjarez et al., 2020), their self-confidence in coping with problem behavior increases goals (Hoffmann et al., 2019), they could develop quality social relationships (Shriver et al., 1993), they can recognize their children's inadequacies and competencies better, and have a say in educational (O'Connor et al., 2019); Furthermore, the participation of parents in the education of their children with ASD increases their self-confidence and reduces their stress levels (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016). Participation of the parents in early special education services leads to several benefits such as the continuation of the education that started in the education institution at home for the child with ASD, acquisition of natural reinforcement and providing behavior control at home (NPDC, 2011). The findings reported by the studies conducted with the parents of children with ASD in recent years demonstrated that when parents are instructed effective practices with systematic instruction processes,

parents could effectively teach their children several skills such as social interaction and communication (Erturk et al., 2020; Green et al., 2010; Hsing-Hsiu et al., 2011), self-care (Boutain et al., 2020; Najdowski et al., 2010), and joint attention skills, and could reduce problem behavior (Akemoğlu & Meadan, 2018; NPDC, 2011; Orum-Çattık et al., 2020).

The above-mentioned positive experiences and learning outcomes are possible when parents receive systematic education and implement these interventions to their children with ASD with high reliability (NPDC, 2011; Wong et al., 2015). However, not every parent has the opportunity to learn effective practices due to various factors such as limited time, lack of financial resources, communication and collaboration with experts (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016; Greeff & Walt, 2010; Nuri et al., 2018). Due to these factors, parents experience problems when working with their children at home and in coping with the disorder, which in turn increases their stress levels. By the way these factors limit the education of their children with ASD to educational institutions (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016). Thus, it is not known how parents spend time at home with their children with ASD.

There is only one empirical study on how families of children with ASD work with their children without any training. This study was conducted only with mothers and focused on the psychological and social processes mothers experienced rather than the instructional practices they used in this process (Kidd & Kaczmarek, 2010). On the other hand, the pre-test findings of the studies aiming to provide parents with effective practices in the literature show that the knowledge level of the parents about effective practices is quite low (Çattık, 2019; Gıncı-Vatansever, 2018). For this reason, the knowledge of parents on effective practices is limited to the data obtained from these studies. According to this information, the aim of this study is to examine the experiences and opinions of the parents of children with ASD who have not participated in any systematic intervention process for the education of their children, regarding the instructional practices they have carried out with their children at home. Accordingly, the following questions were sought: (1) What are the levels of knowledge formed as a result of families' experiences about the instructional practices they use at home? (2) What are the knowledge levels of families about their experiences of using instructional practices at home? (3) What are the knowledge levels of families about their experiences with the experts they get support while using instructional practices? In the following section, information about the method of the research is given.

Method

Research model

In this study, it is aimed to examine the practices of parents with children with ASD at home with multiple data. For this purpose, the study was carried out with phenomenological approach, one of the qualitative research methods. Phenomenology is a qualitative research approach that tries to define the way situations, events or facts are perceived by different individuals with the experiences and understanding (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell et al., 2007). In this study, phenomenology was used to understand and explain the perceptions, perspectives and experiences of parents with children with ASD regarding instructional practices.

Participants

Ten 0-6 years old children diagnosed with ASD attending individual or group education at Developmental Support Unit of a University, the mothers of eight, the father of one, and the grandfather of one of these children participated in the study. Furthermore, parents and teachers of all children participated in the study by filling out the information forms. The participants were assigned with the purposive sampling method. Thus, the parents participating in the study should (a) have a child between the ages of 0 and 6 with ASD, (b) with no systematic training on evidence-based practices, and (c) should voluntarily participate in the study. The criteria for the participating teachers included (a) undergraduate and / or graduate degree in the field of special education, (b) experience with children with ASD who participated in the study in individual and/or group education, and (c) voluntary participation in the study. The ages of the parents who participated in the study ranged from 29 to 36 the average age is 35.2. Only one of the participating parents was a middle school graduate and the remaining nine parents had undergraduate degrees. All participating parents were married and the monthly income of two parents was between 0-2000 TL, four parents earned 2000-4000 TL and four earned 4000-8000 TL. Thus, the average monthly income of the parents was 2200 TL. Considering that the minimum wage is TL 2200 in Turkey, the participating parents were in the middle- and lower-income groups. The number of children of the participating parents varied between one and two children. Three parents had a single child, seven parents had two children. Fifty percent of the participating parents lived with their spouses. Mother and father are together in 50% of the parents participating in the study. In the remaining percentage, mothers, fathers, grandparents and siblings are the family members responsible for the care of the child. When the child participants of the study were

examined, a total of 10 children with ASD participated. Children's ages ranged from 18-72 months, the mean age was 49 months. Seven of the children are boys and three are girls. In addition, half of the participating children are the first and the other half are the second child. Only one of the children has just started special education in the relevant unit, while the others have been receiving education service from the same unit for more than six months. nine of the ten families of the participating children observe the practices of their children and teachers during their implementation at least two hours a week. Considering the teachers participating in the study, the ages of the teachers ranged from 27 to 44 and the average age is 33.6. Seven of the teachers are men and three are women. Considering the educational status of the teachers, four of them have undergraduate education and six of them have graduate education. In addition, six of teachers work individually and four work in group education with the participating children with ASD. Other participants of the study are three researchers. One of the researchers has an associate professor degree in special education, and the other two researchers continue their doctorate in the field of special education as a research assistant. All three researchers have taken courses on qualitative research methods and have knowledge of qualitative research methods.

Setting

The study was conducted at Developmental Support Unit of a University. Four types of data were collected in the study. These included a semi-structured interview, observation and field note data, and the data which was collected with the information forms. Data collection from the parents with information forms and semi-structured interviews were conducted by the second author at the parent interview room in the Developmental Support Unit. In the study, observation and field note data were collected by the first and second authors during the observation of individual and group classes in the developmental support unit. Individual education classrooms included two spaces separated by a one-way observation mirror and had sound insulation. In the section where students worked individually, there was a smartboard, a small desk, two chairs, and an equipment cabinet. In the observation section of the classroom, there was a chair, an observation mirror and a sound system that allows the observers to listen to the classroom interventions (Researcher Diary, 17.02.20).

Group education classes, on the other hand, had the same design (two sections of an observation section and an interventions section), but were larger and included more material when compared to the individual education classes. Data were collected from the teachers with the information form by the first author in the teacher offices. Three teachers

E. Orum-Çattık, A.İ. Yetkin, & V. Aksoy / *Pamukkale University Journal of Education*, 52, 464-492, 2021 469
shared these offices. These offices included three tables, bookcases, chairs and caissons
(Researcher Diary, 17.02.20).

Data Collection Tools

In this study, semi-structured interview questions, teacher and family information forms and researcher diaries were used to collect data.

Semi-structured interview forms

The forms were prepared by all researchers based on the literature and sent to five field experts for opinions. In line with the opinions of the experts, the questions in the interview form were finalized. The semi-structured interview form consists of 10 open-ended questions. A pilot interview was conducted with a father who has a child with ASD and who is not a participant of the study in order to decide that this form of the tool is capable of revealing the research data correctly. At the end of this interview, it was decided that the form and questions were suitable for interview.

Teacher and family information forms

Other data collection tools used in the study are teacher and family information forms. Teacher information forms consist of two parts, the first part, which includes the demographic information of teachers working with children with ASD, and the second part, which includes information about the type and quality of the practices they perform with their students, and the communication and cooperation with the parents in the intervention process. In the first part, personal information, in the second part, 8 closed-ended questions (e.g. do you share the details of the practices you performed in the classroom with the parents of your student?) And 5 open-ended questions (e.g. what kind of generalization studies do you do after the teaching practices with your students?) are included.

Family information forms, on the other hand, consist of 3 sections: the first section where the demographic information of the family member interviewed is included, the second section where the demographic information about the child with ASD is included, and the third section, which includes 3 closed-ended questions (e.g. How many years has your child been receiving education from this institution?) about the educational practices the child has received.

Researcher diaries

The last data collection tool used in the study is the researcher diaries. Researcher diaries were kept by first and second researchers of the study. The researcher diaries were kept in the form of observations and field notes during the individual / group classes and during the

family-teacher interviews. Researcher diaries were kept five days a week, before, during and after the individual classes, which were held from the beginning to the end of the research. In addition, one observation note was taken for each parent and teacher before, during and after the sessions with parents and teachers.

Credibility

In order for the study to proceed systematically and to avoid any disruptions, three researchers held regular meetings throughout the process, and each issue related to the research process was discussed in detail in these meetings and data exchange was ensured. The collected data were analyzed simultaneously by each researcher and an agreement was reached between them. All processes are recorded and filed. As a result of the meetings held amongst the researchers during the research process, the exchange of ideas at the stages of data collection and analysis enabled the researchers to control the process more easily and made it easier to report the research. In order to increase credibility, the data obtained from the participants were examined by the researchers, as well as the approval of the participants, and after the data collection process was completed, the participants were contacted again and their approval was obtained. In this study, data triangulation was made by collecting data in multiple ways (such as interviews, observations, meeting notes) in order to increase credibility. The consistency of the data collected was examined by obtaining opinions from field experts who were knowledgeable about qualitative research methods. Finally, the findings obtained from the research are related to the literature.

Ethical Issues

Before starting the research process, necessary applications were made to the ethics committee of the relevant university in order to carry out the research and a research permission was obtained. In order to avoid any ethical problems in the study, all necessary permissions were obtained from the parents and teachers at the beginning of the study and the volunteering principle was reminded to the participants in every process. In addition to this, necessary written permissions were obtained from the relevant unit where educational services are provided to individuals with special needs, stating that there is no inconvenience to perform the study in this unit. Written and verbal permissions were obtained from the participants before the interviews with them, and information confidentiality was ensured by giving code names (such as A1, A2; Ö1, Ö2). Before the interviews, it was stated to the parents that the purpose of the interviews was that they would be recorded in the interviews and that the recordings would be listened to only by the researchers and the data would be

used in the scientific study. The purpose for which the information was collected was explained before the forms were given to teachers and parents.

Data Collection and Analysis

In the present study, multiple data sources were utilized to collect data. This was preferred to improve the validity and credibility of the study and to allow the study findings to reflect a wider perspective. The data collected in the study were organized in a database and transferred to documents. This was conducted to interpret the findings easily due to the facilities available in the database. Furthermore, we aimed to create a chain of evidence based on the data collected with multiple instruments (such as observations, interviews, field notes, etc.); and thus, to obtain better related findings. We aimed to develop a pattern that exhibits how we reached the results from the sub-problems.

In the research, semi-structured interviews were collected by the second researcher by recording a voice record. The average interview time was calculated as 39 minutes and 3 seconds. In the study, 10 audio recordings obtained from semi-structured interviews were written by the first researcher as heard without any intervention. The transcripts obtained from semi-structured interviews consist of 9654 words and 2354 lines. The data obtained from semi-structured interviews were analyzed with content analysis. Content analysis is defined as a systematic and repeatable technique used to fit many data obtained based on open coding rules into fewer content categories (Creswell, 2013). The voice recordings were listened to by the third researcher and compared with the transcripts and the consistency of the data was checked. These analyzes were coded independently by three researchers, finalized by looking at the consistency of the codes, and a code list was created. These lists were then grouped under certain themes and interpreted. The answers given to open-ended questions in the Teacher Information Form and Family Information Forms, which are used to obtain information from teachers and families in the study, were discussed in relation to the themes emerging from the interviews. In order to contribute to the research from the beginning to the end, the researcher diaries are recorded in the whole process (such as planning the research, meeting notes during the preparation of the forms, notes taken before and after semi-structured interviews, notes kept during the analysis of the interview transcripts), observation and field notes are recorded and It consists of notes containing the observations of the researchers. While writing the researcher diaries, the researchers focused on what decisions they made during the planning of the research and which of these decisions they implemented. By observing the research environment in detail, they examined whether the findings obtained from other data collection tools were consistent

with what they observed in this environment, and the effects of the events that took place before and after the interviews on the interviewee. They also noted the exchange of ideas about the research process in the meetings that the researchers held among themselves. Accordingly, the notes kept in the field provided information about the research environment and the interviewed participants, and this information was written in the relevant places in the findings section of the research. In the study, the findings obtained from open and closed-ended questions in the teacher information forms and the observation, field and meeting notes in the researcher diaries were associated and interpreted with the themes obtained from the semi-structured interviews. Figure 1. Shows the themes and sub-themes obtained.

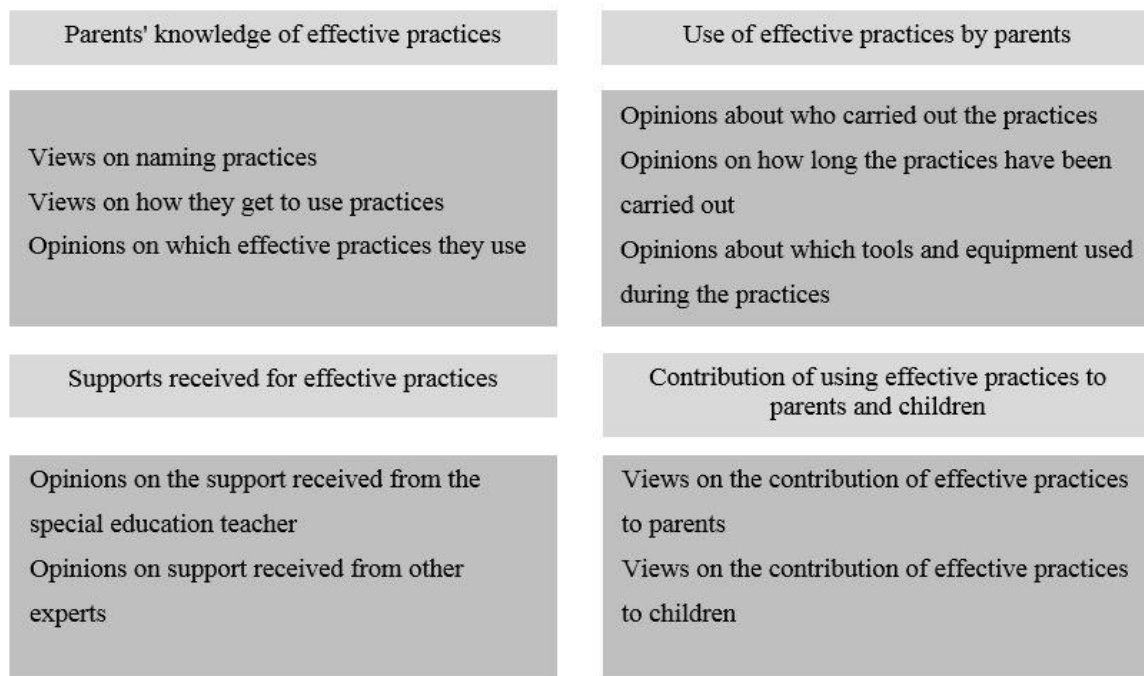


Figure 1. *Theme and sub-themes*

Findings

Findings in this study are presented with themes and sub-themes created with findings from multiple data sources. At the same time, the information obtained from the answers given by parents and teachers to the questions was quoted. Findings are explained in detail in the following titles.

Parents' knowledge of effective practices

Three sub-themes were reached from the main theme of experience and opinions regarding the level of knowledge about the educational practices used by parents at home. These are

opinions regarding; (a) Views on naming practices (b) Views on how they get to use practices (c) Opinions on which effective practices they use.

Views on naming practices

The practices were named by parents as practices used in special education, evidence based practices, practices beneficial to children and natural teaching practices. Four of the families whose knowledge of instructional practices were asked, named them as practices used in special education. A3, one of these families, replied, "Here are the methods used in special education, that is, in special education...". There are three parents that named effective practices as evidence based practices. A1, one of these families, said his views on the question, "But of course, all of these practices have been considered, well they have scientific basis." explained in the form. A8, from two families who think that effective practices are beneficial practices for children, replied "I mean, these are the methods that are thought to be beneficial for the child." Finally, there is a parent that names teaching practices as natural teaching practices and this parent (A5) "Natural teaching, this means effective practice in my opinion." gave the answer. When the information forms filled out by the teachers are examined, it is seen that similarly, teachers do not have in-depth knowledge about effective practices. For example, T1 replied to the relevant question, "Being effective, these practices have been tried before and practices that I know are effective ..." while T9 said, "I think that these are evidence based as a result of the feedback I received from my unit supervisors."

Views on how they get to use practices

When the opinions of the participating parents about how they learned effective practices were examined, it was seen that six of these families learned how to use effective practices by watching the lessons of their children, six of them learned from the videos they watched from internet and five of them from the books related to field. One of the families who stated that they learned effective practices by watching the lessons, A1, "First of all, when I came to school, I followed the teacher very well. I tried to continue and repeat at home. " A4, from families who stated that they learned effective practices by reading from books, said "I bought attention-enhancing books used in children's education, I finished them at home. I finished a set of books, bought another set, and I'm thinking of finishing that too. " gave the answer. One of the families who stated that they learned effective practices from the internet, A2 "There are portals on the internet, there are videos, they teach such practices from videos. I implemented to my child at home. " gave the answer. In addition, when the

findings obtained from the teacher information forms were examined, the closed-ended question asked about “whether the families watch the lessons or not,” all the teachers were answered "Yes." Also in the researcher diaries, "Parents watch the lesson carefully, one parent takes notes." observation notes were taken. (Researcher's Diary, 10.2.20).

Opinions on which effective practices they use

When the participating parents were asked about their opinions on which effective practices they used; Eight of the parents used the incidental teaching; four of them use simultaneous prompting procedure; three stated that they used most to least prompting and one using video modeling. A5 from the families who said that they used incidental teaching, answered the question, “There is something you are giving an opportunity to tell, incidental teaching...”, Another parent using simultaneous prompting procedure A6 “I put it in front of him, ee material or whatever I ask at work. First I show it, as the teacher did, and then I immediately ask him. Do they say simultaneous prompting? Something like that...”. A8, one of the families who said that used the method of most to least prompting, said, “I learned from the teacher. I start with the most help prompt. Then I gradually reduce it. ” gave the answer. Finally, the parent(A7), who used the video modeling, answered the question, “I am making video, I do it myself first. My wife is recording my video. Our teacher said that you can do this. Then we watch it together and then our child does it. ” has answered. Similarly, when the findings obtained from teacher information forms are examined, it is seen that the methods teachers use during the implementations are consistent with the methods mentioned by the parents. For example, four of the teachers stated that they commonly used incidental teaching during lessons; Two teachers stated that they used both natural teaching methods and errorless learning methods in their lessons.

Use of effective practices by parents

Four sub-themes were reached from the main theme of experiences and opinions on parents' use of effective practices. These are; (a) opinions about who carried out the practices, (b) opinions on how long the practices have been carried out, (c) opinions about which tools and equipment used during the practices, (d) opinions on the recording of teaching data obtained from practices.

Opinions about who carried out the practices

When the participant parents were asked for their opinions on who performed the implementation, eight of the implementation were made by the mothers; six by fathers; five of them stated that it was carried out by siblings. A3, one of the parents who stated that only

mothers performed the practices, answered "Only me"; One of the parents who said that mothers and fathers did it together, A1, "The father also sits and works on weekends, but I work with my child the most." gave the answer. Finally, another parent A7 "Dad is just as interested as I am. Even his brother is working with our child. " gave the answer. When the field notes in the diary of the researcher were examined there are notes such as, "Two fathers and three mothers follow the lesson, and fathers take notes on the practices.". (Researcher diary, 10.2.20).

Opinions on how long the practices have been carried out

Three of the parents are at least one hour a day; three of them at least two hours a day; Two of them stated that they performed the practices at least three hours a day, and finally two of them for at least four hours a day. A4, one of the parents who stated that they work at least one hour a day, "We work at a desk for at least one hour every day at home, in academic skills." One of the parents stating that they work two hours a day, A8 replied, "It does not exceed one or two hours". Among the families who stated that they work three hours a day, A2 answered "We must work for at least two or three hours a day", while A9 from the families who stated that he worked four hours a day answered "It is more than three hours a day".

Opinions about which tools and equipment used during the practices

Ten of the parents stated that they used natural materials in the house, eight of them used educational tools such as Lego and matching cards, and five of them used book sets. A10, one of the parents who said that they use household items, said "We also use tools from household waste. "We are playing very well with clothespins ". A9, one of the parents who said that they used educational tool, said "We play with magnetic toys, Legos, throw and hold vehicles, etc.". Finally, A6, one of the parents who said that they used the book sets as tools, answered, "I got these attention-enhancing books used in the education of children and finished them at home.". Supporting these findings in the researcher's diaries, "The colors were studied using plastic spoons, forks and plates used at meal time during the group activity" (Researcher diary, 12.2.20). There are some notes which is supporting these findings in the researcher's diaries, "The colors were studied using plastic spoons, forks and plates at meal time during the group activity" (Researcher diary, 12.2.20), "Legos and wooden puzzles with handle doughs are used as lesson tools" (Researcher's diary, 14.2 .20). This information suggests to the researchers that parents used tools and equipment at home based on the tools and equipment they observed in the classrooms.

Opinions on the recording of teaching data obtained from practices

During the implementations, all of the parents stated that they did not record the teaching data. A5 from parents said, "No. I realized that we didn't do that right now. But we stop working on things he's tired of doing. But I do not record this ". Another parent A8 said, "So I'm not recording, frankly. There is no such record. ". When the findings obtained from the teacher information forms were examined, it was seen that only six of the teachers stated that they recorded data, but they completed these records in their notebooks after the lesson. It can be thought that the reason for the negative responses of the parents regarding the data recording is because they did not observe a data record during the lessons.

Supports received for effective practices

Two sub-themes were reached from the main theme of the experiences and opinions of parents about who received support while using effective practices. These sub-themes are (a) the opinions about the support received from the special education teacher and (b) the opinions about the support received from other experts.

Opinions on the support received from the special education teacher

When the parents were asked about the support their children received from special education teachers who worked individually with their children, five of the parents stated that special education teachers were providing them with information, four were people who gave them feedback on teaching practices, while one of the parents did not receive any support for their home practices. A10, one of the parents who stated that they received information support from the special education teacher while using effective practices, said, "Thanks to our teacher, he is always telling us. We do what he says and his advice. " A3, one of the parents who stated that the teachers gave them feedback said "Our teacher tries to correct the our mistakes and sometimes shows how to do it.". Lastly, the parent A1, who stated that the teachers did not give them any support, said, "So we didn't talk extra about the things we did. Frankly, we don't ask much either.". In addition to this, there is an anecdote of "The teacher is talking to the parents about the lesson while the children are wearing their shoes" in the researcher's diary (Researcher diary, 14.2.20).

Opinions about the support received from other experts

The views of the parents on the support received from other experts, five of them from speech and language therapists; Three of them stated that they received support from psychologists or pedagogues and two from preschool teachers working in the classroom

where their children attended mainstream education. A6, one of the parents who received support from a language and speech therapist while using effective practices answered as “We receive special support from a language therapist for two hours a week and we can ask him about the things we do not understand”, while A4 from parents who stated that he received support from a psychologist and a pedagogue said “For example, we received support from a psychologist for sleep training”. Finally, A9, one of the parents who stated that they received support from preschool teachers, replied, "Luckily for us, the teacher in the kindergarten is always telling us what to do".

Contribution of using effective practices to parents and children

Two sub-themes were reached from the main theme of views and experiences regarding the contributions of using effective practices. These are (a) views on the contribution of effective practices to parents, (b) Views on the contribution of effective practices to children.

Views on the contribution of effective practices to parents

All of the parents stated that their social interactions with their children and their awareness on their children's disability increased. Nine of the parents stated that they could cope more easily with the disabilities of their children, eight of them were able to see their competencies as well as their inadequacy, and they were able to better use the learning opportunities they encounter during the day, six of them stated that they could cope with problem behaviors better, and three of them stated that their ability to turn every environment into a learning opportunities increased. Stating that their social interactions with their children increased when asked about what kind of contributions their use of the effective practices brought to them, A5 “Even the way I love my child has changed. Sometimes I'm in a position to say it's good. In fact, that was what it should have been, and so I learned how to interact and communicate with my children. ”. A7 from the families who stated that it contributed to the increase of awareness about disability said, “I understood that we should not leave children inactive. Especially when children with autism do not work, they go back. Even while I cook, it eats me up. I am telling his sister that you take care of your brother... ”. Another parent (A3) answered the same question, “Now I am more interested in it too. I saw my awareness. I compared my two children and realized that he needs support ”. A1, one of the families who stated that it contributed to the increase in coping with disability, said, “Our war started very early. I couldn't be a mother too much, my child born early. When doctors say it can be Autism or something. You can't enjoy

anything. But the difference is. I am more hopeful now. I am more conscious about education. I am more aware of how to treat and I saw that the situation can change when I am firm and determined. ". A9, one of the families who stated that it contributed to awareness of strengths of the child, said, "For example, neighborhood, by the way... I started neighborhood relations 10 years later. There are four kids, three of them are normal, they are typical developmental kids, but only my son brings his plate and cleans his mouth after dinner. Others are normal and older than him. What I mean is that if my child can get rid of Autism, I think he will be more successful socially. ". A10 from the families who think that effective practices contribute to the use of learning opportunities, "For example, how many blue pencils. I also embedded colors in it. Or, for example, like long cheese or short cheese for breakfast ". A2, one of the families who thought that it contributed to the increase of coping with problem behaviors, said "So yes, for example something like this happened. He began to think that when he said give it to me, we would give everything to him. He would have serious nervous breakdowns, I didn't know what to do. But now I can take control of them ". Stating that effective practices increase the ability to turn every environment into an educational opportunity, A4 "We go to the park, do you want to be slide down from orange or blue. So we turn everything into opportunity. "We are trying to do these things without letting him know that we are working with him".

Views on the contribution of effective practices to children

When asked about their views on the contribution of effective practices to their children, all of the families stated that their children interacted with them more and observed a decrease in problem behavior, six of them stated that their children had more social interaction with their peers, and five of them observed a decrease in their children's ASD symptoms. A1, one of the families who emphasized qualified interaction, said, "Well, frankly, we didn't know how to treat a child. When we were playing with him, we were imitating the movements he made, but we were acting like an adult, not like a child. Our child has become more attached to us. I am working, I go to work sometimes. He started hugging me when I arrived. This is a huge change for us ". A2, one of the families regarding the decrease in problem behaviors, said, "Our child gets more angry when he is not busy with the activity, but when we say let's play together he calms down and interacts with us". Regarding the effective practices contribution to positive relationships with the peers, A5 said, "I keep him together with his friends. Then I see him communicating with them. throw me a ball, you take the triangle. and so on. ". A9, one of the families who stated the contributions of effective practices to the

reduction of ASD symptoms, said “He did not even make eye contact while working together at home, but now he is looking into our eyes” and another parent said “Before He used to play alone at school, on his own. We took him to the playgrounds and worked with my wife what we learned while he was playing with his friends in that park. Now our child goes and plays with the other children, even if they don't tell him whether or not to play. ”.

Discussion

In this study, it was aimed to examine the experiences and opinions of the families of children with ASD who did not participate in any systematic implementation process for the education of individuals with ASD, regarding the effective practices they carried out with their children at home. The findings obtained in the following paragraphs are discussed based on the literature. Accordingly, the first finding of the study is to reveal the families' level of knowledge about effective practices. According to the opinions of the families, effective practices are scientifically based practices used in special education and thought to be beneficial for the child. Although it is a positive finding that only three of the families call these practices as scientific-based practices, it is thought that this finding is not sufficient for families to use the practices in their daily lives. In addition to this, families' different and not sufficiently correct opinions about effective practices can be related to the insufficient answers given by teachers to the question about effective practices asked in the teacher information form. Considering the literature, it can be thought that the limited number of studies using family-centered practices aiming to provide systematic education to their children with ASD may support this finding (Orum-Çattık et al., 2020; Shertz & Odom, 2007; Reagon & Higbee, 2009; Whittingham et al., 2009).

When the opinions of the families about using the practices were examined, they stated that they learned by following the lessons, reading from the books or accessing from the internet. Studies indicate that the internet is a very important source of information for parents in terms of communicating with each other or benefiting from experts' knowledge (Ersoy & Çürük, 2009; Hallahan & Kaufman, 2003). Although these findings are positive, there is no concrete finding regarding the reliability of the resources from which families learned these practices. In addition, when a systematic teaching process was not applied in the literature, there was no finding about how families learned about the practices they performed at home. However, it is stated that the use of scientific-based practices, including family-centered practices, implementing with high reliability is only possible with

systematic learning processes (Hendricks, 2009). From this point of view, it is thought that families should have a systematic learning experience in order to use effective practices in a reliable way, regardless of the source of information.

When the views of the families on which effective practices they use are examined, most of them responded as incidental teaching and nearly half answered with simultaneous prompting procedure. This may give the reader an idea that these methods or practices are mostly used in the classrooms observed by families. In addition, this information is consistent with the teachers' answers to the relevant questions in the information form. This also confirms that families learn the practices they use by observing the teacher and receiving information and feedback. Studies show that educational support provided by families who use family-centered practices can be beneficial depends on some conditions. These conditions are the planning of the needs of the family and the child and the targeted skills only in cooperation, and the implementation follow-up and feedback (Brookman-Fraze, et al., 2006; Hendricks, 2009). In addition, it is emphasized that an expert approach to the family and mutual communication are very important in a way to reduce the family's anxiety level (Brookman-Fraze et al., 2004; Hendricks, 2009; NPDC, 2011). Families stated that effective practices at home were implemented by mothers, fathers and siblings. This situation shows that in the education of children with ASD, working cooperatively at home and the family member working with the child with ASD changes according to the which member observing the lessons. On the other hand, it is observed that mothers are significantly more involved in the education process than other stakeholders and family members. When the literature was examined, it was found that the practices was carried out by mothers in nine studies among 25 studies in a study in which family-centered practices were examined (Orum-Çattık et al., 2020). Studies have also revealed that fathers and siblings are also involved as practitioners (Moes & Frea, 2002). However, in none of the studies it was observed that fathers were not alone practitioners. Although this finding is consistent with the family views obtained in this study, it also reveals the need for studies involving fathers as practitioners. Considering the views on how long the practices were carried out, it is seen that the durations vary between 1 and 4 hours. When asked how these times differ, the families have other activities (such as rehabilitation center, language and speech therapy, physiotherapy and other sports activities ...), the time family members spend at home (such as the parents' working hours, the time my brother is at school ...) and It has been understood that it can also vary according to their ability to use effective practices.

When studies include family-centered practices were examined, it was seen that the daily working time of families with their children was similar to family reports in this study (Ducharme & Drain, 2004; Green et al., 2010; McConachie et al., 2005; Najdowski et al., 2010; Reagon & Higbee, 2009). When the families were asked about the tools and equipment used during the practices, all of them stated that they could use the household tools and equipment as educational materials. This is an important finding in that families can develop their adaptation skills. In addition, most of the families can use training tools and half of them use book sets as educational materials. When the families were asked why they preferred these tools, they stated that they acquired it in line with the teachers' suggestions in order to generalize the educational practices they followed. Teaching materials are very important in terms of facilitating and enriching teaching (Avcıoğlu, 2012; Kargın, 2010). Considering individual differences in the field of special education, it can be said that it is an important finding that families use household materials, especially during daily routines and when it is considered that the use of adaptable materials is essential (Diken, 2014). In addition, in family education programs used in early childhood (such as Small Steps Early Education Program), families are recommended to use household tools as teaching materials for reasons such as efficient use of time and serving generalization (Birkan, 2002).

When asked about their opinions on recording the teaching data, all of the families stated that they did not keep data records after the implementation they performed at home. When families were asked about the reason for this situation, they stated that they did not receive any feedback from experts and teachers, they did not need data recording, and that they were able to follow their children's development without keeping a data record. Looking at these findings, there is an inconsistency between the data obtained from the teacher information forms and the statements of the families. While only a small part of the teachers stated that they did not keep data records, all of the families stated that they did not observe this and they did not receive any feedback from the teachers. This information shows that there is a lack of knowledge of families about the importance of data recording, and their teachers do not give them sufficient information about data recording. The data recording used to observe the changes in the student at the beginning, during and after the instruction, to question the consistency of the target behavior and the teaching method used, is very important in terms of giving important clues to the practitioner (Alberto & Troutman, 2013). However, the results of the studies conducted on the record of teaching data show that teachers do not keep data at the desired level for various reasons during and after the

teaching practices (Sandall et al., 2004; Ruble et al., 2018). It is thought that this situation will directly affect the thoughts of families on data recording as in this study.

When asked for their opinions about which experts received support about effective practices, the families stated that the special education teacher was the most important source of information. In addition, teachers stated that they gave some responsibilities (such as homework) to the families in open-ended questions regarding permanence, generalization and setting of the environment asked in the information form. They stated that they conducted these interviews face to face confirms that the primary source of support for families when using the effective practices is the special education teacher. Findings obtained from studies conducted with families in the literature show that getting support from an expert has significant contributions in terms of both information exchange and social support, families can better understand their children's competencies and inadequacies or learn a systematic instruction with expert support, and their beliefs about practicing have increased (Brookman-Fraze et al., 2006; Hendricks, 2009). It is seen that the special education teacher is an important variable in terms of widespread use of effective practices by families. From this point of view, this finding obtained from the research is consistent with similar studies. When looking at the views on the contribution of effective practices to families, all of the families stated that their social interactions with their children and their awareness of ASD increased, while almost all of the families had increased their ability to cope with disability and the majority of them noticed their children's competencies as well as their inadequacies (Hoffmann et al., 2019; Minjarez et al., 2020; O'Connor et al., 2019; Shriver, Kramer & Garnett, 1993) and also said that they can use learning opportunities. More than half of the families stated that they could cope with problem behaviors better (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016) and a small portion of them stated that their ability to turn every environment into an educational opportunity has improved. These findings are directly consistent with the findings of the research conducted with families who use educational practices with their children with ASD by receiving a systematic instruction in the literature (Green et al., 2010; Hsing-Hsiu et al., 2011; Moes & Frea, 2002; Orum-Çattık et al., 2020).

When asked about the contribution of the use of the practices to the children, all of the families stated that their children's interactions with them increased and their problem behaviors decreased. More than half of the families stated that their children started positive relationships with their peers and half of them observed a decrease in their children's ASD symptoms. This finding is consistent with the research findings in the literature that examine the implementations of parents with high reliability by participating in a systematic

instruction. (Green et al., 2010; Hsing-Hsiu et al., 2011; Moes & Frea, 2002, Orum-Çattık et al., 2020, NPDC, 2011). The results of the studies conducted in the literature show that children who receive home-based education support perform academically better than their peers (Kidd & Kaczmarek, 2010; Medlin, 2000; Thomas & Binduu-Seizure, 1999). In addition, in terms of socialization, it is stated that children who are supported by homeschooling are socially and emotionally well-developed individuals with a healthy self-esteem (Barratt-Peacock, 1997; Kidd & Kaczmarek, 2010; Thomas & Binduu-Seizure, 1999).

Conclusion, Limitations and Recommendations

This research was carried out in order to gather information about the level at which families can use effective practices with their children with ASD in early childhood without any systematic instruction process. The results of the study showed that families could partially implement effective practices based on the information they obtained only through observation and interviews. However, the results obtained from this study also revealed once again the importance and necessity of parents-centered practices (Parent mediated instruction), in other words, to teach families effective practices through systematic instruction processes. During the interviews, the families stated that they could be inadequate if they could spend the time at home with their children only by their own efforts, and they often stated that they needed expert support. This is an indication that families are in a way that they are alone with their destiny during the time they spend at home. In addition, it is thought that the main themes of knowledge level, supports, implementation process and contributions related to effective practices emphasized in this study are directly or indirectly related to each other. Accordingly, it is seen that as the quality and quantity of the support families receive from experts regarding effective practices increases, their level of knowledge will also increase positively.

Similarly, it is thought that the increased knowledge level with the support received will enable families to control variables such as preparing tools and equipment, adapting activities, and recording data in a more systematic way. In addition, it can be said that the contributions of using effective practices to the child and parent are twofold. In other words, as the support and experience of educational practices increase, the positive contributions to the parents and children increase, and the positive results created by these contributions directly affect the parents' desire to practice systematically. This study has some boundaries and limitations. 10 parents and 10 teachers participated in this research. In qualitative research, this number is considered sufficient to carry out the study. All of the parents

participating in this research has undergraduate degrees. This situation may not reflect the thoughts of parents who graduated from other educational levels and may be seen as a limitation in terms of generalizability of the obtained findings. Similarly, parents and teachers participating in this study are in the same institution. This situation can be considered as a limitation in terms of the similarity of the experiences, the more opportunities in the institution (such as the observability of the practices, the frequency of meeting with teachers) compared to other institutions. Based on the findings from this study, it can be suggested to plan researches in which how to use effective practices are taught face-to-face or remotely using different processes (such as coaching, family-centered practices), and studies that examine the social and psychological processes that families experience during educational practices with their children at home. In addition, studies can be planned to obtain richer data by taking the opinions of parents with different educational levels and receiving different services from different institutions.

Ethical Approval: *This research was conducted with the permission of the Anadolu University ethics committee with the decision no 40899 dated 14.05.2019.*

Conflict Interest: *There is no conflict of interest between the authors or any person.*

Author Contributions: *The second author conducted semi-structured interviews in the study. The researcher's diary and data related to observations were collected by the first and second authors. The first author prepared the interview transcripts. The analysis of the data and the reporting of the research were carried out by three authors.*

References

- Alberto, P., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Akamoglu, Y., & Meadan, H. (2018). Parents' use of naturalistic language and communication strategies. A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* 5(3), 294-309.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin araç-gereç kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(2), 118-133.
- Barratt-Peacock, J. (1997). *The why and how of Australian Home Education: A thesis submitted in total fulfilment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Graduate School of Education*, Doctoral dissertation. Australia: La Trobe University.
- Birkan, B. (2002). Erken Özel Eğitim Hizmetleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2) 99-109.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Research for education: An introduction to theories and methods*. US: United States Edition.
- Boutain, A. R., Sheldon, J. B., & Sherman, J. A. (2020). Evaluation of a telehealth parent training program in teaching self-care skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(3), 1259-1275. Doi: <https://doi.org/10.1002/jaba.743>.
- Brookman-Fraze, L., Stahmer, A., Baker-Ericzen, M. J., & Tsai, K. (2006). Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: Opportunities for cross-fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(3-4), 181-200. Doi: 10.1007/s10567-006-0010-4.
- Cattik, M. (2019). *The effect of using mand-model procedure through parent coaching on social skills level of children with autism spectrum disorder*. Unpublished doctoral dissertation. Education Sciences Institute: Anadolu University
- Conyers, L. M., Reynolds, A. J., & Ou, S. R. (2003). The effect of early childhood intervention and subsequent special education services: Findings from the Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 75-95. Doi: <https://doi.org/10.3102%2F01623737025001075>.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F0011000006287390>.

- Diken, I. H., & Diken, O. (2008). Turkish mothers' verbal interaction practices and self-efficacy beliefs regarding their children with expressive language delay. *International Journal of Special Education*, 23(3), 110-117.
- Diken, İ. H. (2014). *Erken çocukluk döneminde doğal ortamlarda öğretim*, Ankara: Pegem Akademi
- Ducharme, J. M., & Drain, T. L. (2004). Errorless academic compliance training: Improving generalized cooperation with parental requests in children with autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(2), 163-171. doi: 10.1097/00004583-200402000-00011
- Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-55). Springer, Cham.
- Ersoy, Ö., & Çürük, A. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 104-110.
- Erturk, B., Hansen, S. G., Machalicek, W., & Kunze, M. (2020). Parent-implemented early social communication intervention for young children with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*. 1-23.
- Gıcı-Vatansever, A. (2019). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri*. Unpublished doctoral dissertation. Social Sciences Institute: Trakya University
- Green, J., Charman, T., McConachie, H., Aldred, C., Slonims, V., Howlin, P., ... & Barrett, B. (2010). Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): a randomised controlled trial. *The Lancet*, 375(9732), 2152-2160. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)60587-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)60587-9).
- Hallahan, D., & Kauffman, J. (1977). Labels, categories, behaviors: ED, LD, and EMR reconsidered. *The Journal of Special Education*, 11(.), 139-149. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F002246697701100202>.
- Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2020). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 6-23. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.006>.

- Hendricks, D. R. (2009). *Overview of parent-implemented intervention*. Chapel Hill, NC: The National Professional Development Center on ASD, Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina.
- Hoffmann, A. N., Bogoev, B. K., & Sellers, T. P. (2019). Using telehealth and expert coaching to support early childhood special education parent-implemented assessment and intervention procedures. *Rural Special Education Quarterly*, 38(2), 95-106. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F8756870519844162>.
- Hsing-Hsieh, H., Wilder, D. A., & Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(1), 199-203. Doi: <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-199>.
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(3), 179-187. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F02711214060260030501>.
- Kargın, T. (2010). *Öğretimin uyarlanması*. B. Sucuoğlu, & T. Kargın, (Ed.), *İlköğretim’de kaynaştırma uygulamaları içinde* (p. 36-52). Ankara: Kök Yayınları.
- Kidd, T., & Kaczmarek, E. (2010). The experiences of mothers home educating their children with autism spectrum disorder. *Issues in Educational Research*, 20(3), 257-275.
- Mahoney, G. & Wheeden, C. A. 1997. Parent-child interaction - the foundation for family-centered early intervention practice: a response to Baird and Peterson. *Topics in Early Childhood Special Education* 17, 165-184. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F027112149701700204>.
- Marvin, C. A., Moen, A. L., Knoche, L. L., & Sheridan, S. M. (2020). Getting Ready strategies for promoting parent-professional relationships and parent-child interactions. *Young Exceptional Children*, 23(1), 36-51. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F1096250619829744>.
- McConachie, H., Randle, V., Hammal, D., & Le Couteur, A. (2005). A controlled trial of a training course for parents of children with suspected autism spectrum disorder. *The Journal of Pediatrics*, 147(3), 335-340. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.03.056>.
- Medlin, R. G. (2000). Home schooling and the question of socialization. *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 107-123. Doi: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2000.9681937>

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. revised and expanded from " Case study research in education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Minjarez, M. B., Karp, E. A., Stahmer, A. C., & Brookman-Frazee, L. (2020). *Empowering parents through parent training and coaching*. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (p. 77-98). Washington DC: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Moes, D. R., & Frea, W. D. (2002). Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 519-533.
- Najdowski, A. C., Wallace, M. D., Reagon, K., Penrod, B., Higbee, T. S., & Tarbox, J. (2010). Utilizing a home-based parent training approach in the treatment of food selectivity. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 25(2), 89-107. Doi: <https://doi.org/10.31461/ybpd.423322>
- Nuri, C., Rüştioglu, O., & Abidoğlu, Ü. P. (2018). The problems of the families who have autistic children: A qualitative research. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(3), 97-111. Doi: <https://doi.org/10.31461/ybpd.423322>.
- O'Connor, R. A., Stockmann, L., & Rieffe, C. (2019). Spontaneous helping behavior of autistic and non-autistic (Pre-) adolescents: A matter of motivation?. *Autism Research*, 12(12), 1796-1804. Doi: <https://doi.org/10.1002/aur.2182>.
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37, 164–173 Doi: <https://doi.org/10.1177/00224669030370030601>.
- Orum-Çattık, E., Yetkin, A. İ., & Diken, İ. H. (2020). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğunda aile merkezli müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 589-610. Doi: <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.543446>.
- Parladé, M. V., Weinstein, A., Garcia, D., Rowley, A. M., Ginn, N. C., & Jent, J. F. (2020). Parent–child interaction therapy for children with autism spectrum disorder and a matched case-control sample. *Autism*, 24(1), 160-176. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F1362361319855851>

- Reagon, K. A., & Higbee, T. S. (2009). Parent-implemented script fading to promote play-based verbal initiations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 659-664.
- Ruble, L. A., McGrew, J. H., Wong, W. H., & Missall, K. N. (2018). Special education teachers' perceptions and intentions toward data collection. *Journal of Early Intervention*, 40(2), 177-191.
- Sandall, S. R., Schwartz, I. S., & Lacroix, B. (2004). Interventionists' perspectives about data collection in integrated early childhood classrooms. *Journal of Early Intervention*, 26(3), 161-174. Doi: <https://doi.org/10.1177/105381510402600301>
- Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1562-1575. doi: 10.1007/s10803-006-0290-z.
- Selimoğlu, Ö. G., & Özdemir, S. (2018). Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı'nın (ETEÇOM) Otizm Spektrum Bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 514. Doi:10.24130/eccd-jecs.196720182399.
- Shriver, M. D., Kramer, J. J., & Garnett, M. (1993). Parent involvement in early childhood special education: Opportunities for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 30(3), 264-273.
- Thomas, S. V., & Bindu, V. B. (1999). Psychosocial and economic problems of parents of children with epilepsy. *Seizure*, 8(1), 66-69. Doi: <https://doi.org/10.1053/seiz.1998.0241>
- Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J., & Sanders, M. R. (2009). Stepping Stones Triple P: An RCT of a parenting program with parents of a child diagnosed with an autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(4), 469-480. Doi: 10.1007/s10802-008-9285-x
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. Doi: 10.1007/s10803-014-2351-z
- Zyga, O., & Dimitropoulos, A. (2020). Preliminary characterization of parent-child interaction in preschoolers with prader-willi syndrome: The relationship between engagement and parental stress. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 125(1), 76-84. Doi: <https://doi.org/10.1352/1944-7558-125.1.76>.