

# Ev Temelli Koçluk Uygulamalarının Doğal Dil Öğretimi Stratejileri ve Çocuk Çıktıları Üzerindeki Etkileri\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

Salih RAKAP<sup>1</sup>, Şerife BALIKÇI<sup>2</sup>, Emrah GÜLBOY<sup>3</sup>, Sinan KALKAN<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Doç. Dr., University of North Carolina at Greensboro/Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Özel eğitim, sarakaptr@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7853-3825

<sup>2</sup> Uzm. Öğretmen, University of North Carolina at Greensboro/Çarşamba İlçe Millî Eğitim, s\_rakap2@uncg.edu. ORCID: 0000-0003-3740-8037

<sup>3</sup> Arş. Gör. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Özel eğitim, emrah.gulboy@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7802-6839

<sup>4</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Özel eğitim, sinan.kalkan@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6890-6421

Gönderilme Tarihi: 24.02.2023 Kabul Tarihi: 17.07.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1256041

**Atf:** “Rakap, S., Balıkcı, Ş., Gülboy, E., ve Kalkan, S. (2024). Ev temelli koçluk uygulamalarının doğal dil öğretimi stratejileri ve çocuk çıktıları üzerindeki etkileri. *Millî Eğitim*, 53(244), 2073-2108. DOI: 10.37669/milliegitim.1256041”

### Öz

*Dil, konuşma ve iletişim becerilerinin erken yaşlardan itibaren gelişimsel dönemlere uygun olarak kazanılması çocukların bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu alanlarda yaşanan gecikmelerin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak ya da hafifletmek amacıyla, çocukların dil, konuşma ve iletişim becerilerini geliştirmeye odaklı kanıt temelli müdahaleleri içeren erken müdahale programlarının mümkün olduğu kadar erken yaşlarda sunulması oldukça önemlidir. Erken müdahale programlarının hedeflenen çocuk çıktılarına ulaşabilmesi için kanıt dayalı uygulamaların yüksek uygulama güvenirliğiyle uygulanması gerekir. Bu bağlamda öğretmenler ve ebeveynlerin koçluk ya da mentörlük gibi uygulama destekleri yardımıyla desteklenmeleri üretilen bilginin uygulama ortamlarında kullanılması sağlar. Bu çalışmanın amacı, eğitim oturumunu takiben ev temelli koçluk desteği içeren aile eğitim programının bir özel gereksinimli çocuk annesinin doğal dil öğretimi (DDÖ) stratejilerini doğru uygulama becerilerini edinmesi ve anne tarafından sunulan DDÖ'nün özel gereksinimli küçük bir çocuğun ifade edici dil becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Araştırmaya bir anne ve dil konuşma yetersizliği olan çocuğu katılmıştır. Araştırmada tekdenekli deneysel desenlerden davranışlar arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Bulgular eğitim oturumları ardından sunulan ev temelli koçluk desteği içeren aile eğitim programı annenin DDÖ stratejileri olan model olma, talep etme, bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretimini uygulama becerilerini edinmesinde, korumasında ve genellemesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra bulgular anne tarafından sunulan DDÖ stratejilerinin çocuğunun kullandığı sözcüklerdeki ortalama sözce uzunluğunu, farklı sözcük sayısını ve toplam sözcük sayısını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmanın bulguları alan yazınıyla karşılaştırılmış ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** doğal dil öğretimi stratejileri, ebeveyn koçluğu, aile eğitimi, doğal öğretim, dil ve konuşma bozukluğu

\*Çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi tarafından PYO.EGF.1902-B.15.003 No.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

## Effects of Home-Based Coaching on Mother's Use of Milieu Teaching Strategies and Child Outcomes

### **Abstract**

*Acquiring language and communication skills during early years of life is very important for children to continue their lives independently. To eliminate or alleviate the adverse effects of delays in these areas, early intervention programs that include evidence-based practices focused on improving children's language and communication skills should be offered as early as possible. For early intervention programs to reach the targeted child outcomes, evidence-based practices must be implemented with high fidelity. The purpose of this study was to examine impact of a parent training program consisted of training sessions followed by home-based coaching on a parent's use of Milieu Teaching (MT) strategies with fidelity during typical home activities or routines. The relationships between parent's use of MT strategies and her child's expressive language skills were also investigated. A mother and her child with speech and language impairment participated in the study. A multiple baseline design across behaviors single-case experimental design was used. The findings show that the parent training program that included training sessions followed by home-based coaching support is effective in supporting mother's skill acquisition, maintenance, and generalization in relation to MT strategies. In addition, the findings show that the mother's use of MT strategies with high fidelity was associated with increases in her child's expressive language skills including the mean length of utterance, the number of different words, and the total number of words used. The study's findings were discussed based on the literature, and suggestions for further research were presented.*

**Keywords:** milieu teaching, parent coaching, parent training naturalistic teaching, speech and language delay

### **Giriş**

Normal gelişim gösteren çocuklar dil ve iletişim becerilerini sosyal çevreleri ile etkileşim kurarak doğal bir şekilde kazanabilirler (Brodin ve Renblad, 2020). Ancak özel gereksinimli küçük çocuklar, normal gelişim gösteren akranları ile kıyaslandığında dil, konuşma ve iletişim becerilerini herhangi bir ek yardım olmadan aynı hızda edinemeyebilirler (Rakap ve Rakap, 2014; Lücke vd., 2020). Dil ve iletişim becerilerinin erken yaşlardan itibaren gelişimsel dönemlere uygun olarak kazanılması bireylerin ilerleyen yıllardaki okul yaşamlarında ve günlük hayatlarında başarılı olabilmeleri için oldukça önemlidir. Araştırmalar bu dönemlerde dil, konuşma ve iletişim becerilerinde sorun yaşayan çocukların ilerleyen yıllarda akademik başarısızlıklar yaşadıklarını, akranlarıyla iletişim kurma ve sosyalleşme gibi alanlarda da sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır (Roth vd., 2002; Young vd., 2002; Snow ve Powell, 2012). Bu nedenle dil, konuşma ve iletişim

bozukluklarının gelişim ve akademik başarı üzerindeki olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak ya da hafifletmek amacıyla, çocuklara bu alanlardaki becerilerini geliştirmeye odaklı erken müdahale programlarının hazırlanması ve bu programların mümkün olduğu kadar erken yaşlarda sunulması gerekmektedir (Rakap ve Rakap, 2014).

Dil, konuşma ve iletişim becerilerinde yaşanan sınırlılıkların ve gecikmelerin, eğitim ve sosyal gelişim başta olmak üzere diğer gelişim alanları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı (Lipkin vd., 2020) ve çocuklarda dil ve konuşma geriliklerinin yaygınlık oranları çocukların yaşına ve herhangi bir tanıya sahip olup olmama durumlarına bağlı olarak farklılık gösterdiği ve özel gereksinimli çocuklarda dil ve konuşma bozukluklarının görülme sıklığının daha fazla olduğunu bilinmektedir (Rosenbaum ve Simon, 2016). Buna göre Amerika Birleşik Devletleri'nde okul öncesi yaş grubundaki çocuklarda dil ve konuşma gecikmelerinin görülme sıklığı yaklaşık olarak %9 civarında iken bu oran özel gereksinimli çocuklarda %70 civarındadır (Black vd., 2015). Ülkemizde okul öncesi dönemde dil ve konuşma bozukluklarına sahip çocukların sayısını belirlemek amacıyla yapılmış sistematik bir çalışma olmamasına karşın son yirmi yıl içerisinde çeşitli illerde yapılan tarama çalışmalarının bulguları dil ve konuşma bozukluklarına sahip çocukların oranının %3.5 ile %5.1 arasında değiştiğini göstermektedir (Topbaş vd., 2002; Maviş, 2012).

Veriler göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimi olan çocukların dil, iletişim ve konuşma becerilerinin mümkün olan en erken dönemden itibaren desteklenmesi ortaya çıkabilecek olası olumsuzlukları önlemek açısından oldukça önemlidir (Rakap ve Rakap, 2014). Bu nedenle özel gereksinimli çocukların dil, konuşma ve iletişim becerileri başta olmak üzere diğer alanlardaki gelişimlerini desteklemek amacıyla erken müdahale programları hazırlanmalı ve hazırlanacak erken müdahale programları; (a) etkililiği araştırmalarca ortaya konmuş kanıt temelli müdahaleleri içermeli, (b) çocuğun gelişimsel yaşına uygun olmalı ve (c) çocuğun doğal ortamında ve doğal uygulamacılar (ör. anne, baba, öğretmen vb.) tarafından uygulanmalıdır (Odom vd., 2010; Meadan vd., 2013; Rakap ve Rakap, 2014; Snyder vd., 2015). Bu temel ilkeler çerçevesinde planlanan erken müdahale programları doğal öğretim yaklaşımlarının yaygın bir şekilde kullanılmasına katkı sağlamıştır (Roberts ve Kaiser, 2011; Meadan vd., 2013; Rakap, 2017a). Doğal öğretim

yaklaşımlarına dayalı uygulamalar, çocukların öğrenmelerini desteklemek amacıyla öğrenme denemelerinin düzenli olarak gerçekleştirilen sınıf ya da ev etkinlikleri içine gömülmesini amaçlayan kanıta dayalı uygulamalardır (Rakap, 2017a; Steinbrenner vd., 2020).

Amerika Birleşik Devletleri'nde faaliyet gösteren National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP) tarafından 2020 yılında yayımlanan rapora göre kanıta dayalı doğal öğretim uygulamalarından birisi doğal dil öğretimidir (Milieu Teaching; DDÖ; Steinbrenner vd., 2020). DDÖ, model olma, talep etme, doğal bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretimini temel alan dil, konuşma ve iletişim becerilerinin doğal bağlamlarda öğretilmesini amaçlayan bir doğal öğretim yaklaşımıdır (Warren ve Kaiser, 1986). DDÖ, (a) öğretim için günlük etkinlik ve rutinlerin kullanılması, (b) talep etme davranışını ortaya çıkarmak amacıyla çevresel düzenlemelerin yapılması, (d) öğretim sırasında çocuğun tercih ettiği etkinlik ve materyallerin kullanılması, (e) sıra alma rutinlerine yer verilmesi, (f) çocuğun etkileşim/iletişim başlatmasının desteklenmesi, (g) çocuğun etkileşim/iletişim başlatmak için girişimde bulunmasının beklenmesi, (h) çocuğun etkileşim/iletişim girişimine uygun dil/iletişim modellerinin sunulması ve (ı) çocuğun iletişim becerisinin pekiştirilmesi olmak üzere sekiz temel bileşenden oluşmaktadır (Rakap, 2017a).

Özel eğitim alanında DDÖ gibi kanıta dayalı müdahaleleri belirlemek amacıyla her geçen gün yeni çalışmalar yapılmakta ve kanıta dayalı uygulamalara ilişkin farklı kuruluşlar tarafından raporlar yayımlanmaktadır (Cook vd., 2014; Steinbrenner vd., 2020; What Works Clearinghouse, 2022). Araştırmaların sistematik olarak gözden geçirilmesiyle üretilen bu bilgilerin kullanıcı dostu uygulamalara dönüştürülmesi başka bir ifadeyle öğretmen ya da ebeveynler tarafından kullanılması özel eğitim alanındaki en önemli sorunlardandır. Bu nedenle kanıta dayalı uygulamaların yüksek kaliteli eğitim oturumlarını takiben öğretmenlerin/ebeveynlerin güçlü yönlerinin belirlenerek bu yönleri gerçek sınıf/ev uygulamalarına dönüştürmelerine, edindikleri bilgi ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olan koçluk gibi uygulama destekleri yardımıyla öğretmenler ve ebeveynler tarafından kullanımının desteklenerek üretilen bilginin uygulama ortamlarında kullanılması sağlanmalıdır (Rakap, 2017b; Gallagher ve Bennet, 2018). Bu bağlamda ebeveynlerin koçluk uygulaması aracılığıyla desteklenmeleri onların DDÖ

gibi kanıta dayalı uygulamaları öğrenmeleri, yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabilmeleri ve günlük yaşantıları içerisinde yer alan etkinlik, rutin ve geçişleri çocukları için birer öğrenme fırsatı olarak kullanabilmeleri açısından oldukça önemlidir (Kaiser vd., 1998; Rakap ve Rakap, 2014). Ebeveynlerin, kanıta dayalı müdahaleler hakkında eğitilmeleri ve ebeveyn/aile koçluğu yoluyla desteklenmeleri, özel gereksinimli çocuklarına daha etkili ve yoğun bir müdahale sunulmasına katkı sağladığı gibi (Ingersoll ve Wainer, 2013) ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimi de olumlu şekilde etkilemektedir (Koegel vd., 1996; Moes ve Frea, 2002). Bunların yanı sıra, ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine dâhil olmaları çocuklarının edindikleri davranış(lar)ı/ beceri(ler)i koruyup genelleyebilmelerine de katkı sağlamakta (Matson vd., 1996) ve ebeveynlerin çocuklarının gereksinimlerini erken dönemde fark edip gerekli tedbirleri alabilmelerini kolaylaştırmaktadır (Solish ve Perry, 2008).

Son dönemde kanıta dayalı uygulamaların, ailelere öğretilmesini amaçlayan başka bir ifadeyle aileleri uygulamacı olarak erken müdahale programlarına dâhil eden erken müdahale araştırmalarının sayısı artmaktadır (ör. Kaiser vd., 1995; Kaiser vd., 2000; Kaiser ve Roberts, 2013; Çattık, 2019; Bilmez, 2020; Rakap vd., 2023). Bu bağlamda uluslararası alan yazınında ebeveyn aracılığı ile sunulan DDÖ'nün ya da bileşenlerinin etkililiğini inceleyen çok sayıda araştırma yer almasına karşın (ör. Hester vd., 1996; Kaiser vd., 2000; Peterson vd., 2005; Kaiser ve Roberts, 2017; Slane, 2020) ulusal alan yazınında ebeveyn aracılı sunulan DDÖ'nün ya da bileşenlerinin (ör. talep etme, fırsat öğretimi) etkililiğini inceleyen sınırlı sayıda araştırma yer almaktadır (ör. Yakın, 2009; Aktaş ve Çifci-Tekinarslan, 2018; Çattık, 2019; Bilmez, 2020). Ülkemizde sınırlı sayıda araştırma olmasına karşın hem ulusal hem de uluslararası alan yazınındaki çalışmaların bulgularının tutarlı olduğunu söylemek mümkündür.

Yakın (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada aile eğitiminin sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara sahip annelerin DDÖ stratejilerinden model olma, genişletmeler yapma ve talep etme-model olma tekniklerini kullanmaları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Aktaş ve Çifci-Tekinarslan (2018) tarafından yürütülen çalışmada otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan küçük çocuğa sahip annelere yönelik hazırlanan ve DDÖ stratejilerinden talep etme-model olma tekniklerini içeren aile eğitim programının, annelerin öğretim tekniklerini

uygulama becerileri ile çocuklarına yeni sözcükler kazandırmaları üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Çattık (2019) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırma da ise ebeveyn koçluğu uygulamasının OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi doğru bir şekilde uygulama düzeyleri üzerindeki etkililiği ve ebeveynlerin uyguladıkları talep etme-model olmayla öğretimin OSB olan çocukların nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme becerileri üzerindeki etkililiği değerlendirilmiştir. Son olarak Bilmez (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin fırsat öğretimini kullanabilmeleri ve ebeveynler tarafından sunulan fırsat öğretiminin OSB olan küçük çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ulusal alan yazınındaki ebeveyn-çocuk çiftleriyle yürütülen bu araştırmaların bulguları, DDÖ'nün bileşenlerini içeren aile eğitim programlarının hem ebeveynlere öğretim becerileri kazandırmada hem de özel gereksinimli çocuklara hedeflenen dil ve iletişim becerilerini kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Son yıllarda ülkemizde özel gereksinimli küçük çocukların tanılanması ve bu çocuklara sunulan erken müdahale hizmetlerinde olumlu yönde gelişmeler olmasına rağmen uygulanan terapi ve özel eğitim hizmetlerinin büyük çoğunluğu özel eğitim merkezlerinde terapistler ya da özel eğitim öğretmenleri tarafından sunulmaktadır. Öncül (2014) tarafından gerçekleştirilen sistematik derleme çalışmasında ülkemizde erken çocukluk döneminde ebeveyn aracılı sunulan erken müdahale araştırmalarının oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki birçok çocuğun zamanlarının büyük kısmını ebeveynleri ile geçirdikleri, kanıta dayalı uygulamaların özel gereksinimleri olan çocukların günlük yaşantıları içerisinde ebeveynleri tarafından uygulanmasının çocuklara çok sayıda öğrenme fırsatı sunulmasını sağladığı, bu durumun da hedef davranışların edinilmesini ve korunup genellenmesini kolaylaştırdığı dikkate alındığında ulusal alan yazınında ebeveynler tarafından uygulanacak dil, konuşma ve iletişim becerilerinin gelişimini destekleyici erken müdahale programlarının geliştirilmesine ve ebeveyn koçluğu gibi uygulamalar aracılığıyla sunulmasına gereksinim vardır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, eğitim oturumunu takiben ev temelli koçluk desteği içeren aile eğitim programının bir özel gereksinimli çocuk annesinin DDÖ stratejilerini doğru uygulama becerilerini edinmesi ve anne tarafından sunulan DDÖ'nün özel gereksinimli küçük bir

çocuğun ifade edici dil becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada yanıt aranan araştırma sorusu şu şekildedir:

1. Eğitim oturumu ve koçluk desteğinden oluşan ev temelli aile eğitim programı özel gereksinimli çocuğa sahip bir annenin DDÖ stratejilerini uygulama becerilerini edinmesinde, sürdürmesinde ve genellemesinde etkili midir?
2. Anne tarafından uygulanan DDÖ stratejilerinin çocuğun ifade edici dil becerileri üzerindeki etkileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Çalışmada, tek denekli deneysel araştırma desenlerinden davranışlar arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır (Gast vd., 2018). Çalışma kapsamında katılımcı anneye öğretilmesi hedeflenen davranışlar DDÖ kapsamında kullanılan dört stratejiden (model olma, talep etme-model olma, bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretimi) oluşmaktadır. Çoklu başlama deseninde deneysel kontrol, bağımsız değişkenin (koçluk içeren ev temelli ebeveyn eğitim programı) her bir ardışık sunumunda bağımlı değişkende (ebeveynin DDÖ stratejilerini doğru kullanma yüzdesi) tekrarlanan değişikliklerin meydana gelmesi ile sağlanır. Çalışma, yazarların görev yaptığı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan alınan etik izin kapsamında yürütülmüştür. Çalışmada yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler gizli tutulmuş ve çalışma raporunda katılımcılara verilen kod isimler kullanılmıştır. Katılımcı anneden de katılımcı onam formu alınmıştır.

### Katılımcılar

#### Anne-Çocuk Çifti

Çalışmaya 32 yaşında, dil ve konuşma bozukluğu tanısı olan çocuğa sahip bir anne, Merve, katılmıştır. Merve üniversite mezunudur ve hemşire olarak çalışmaktadır. Merve, dokuz yıldır evlidir ve ailenin iki çocuğu bulunmaktadır. Merve, daha önceden dil ve konuşma becerilerinin öğretimini konu alan bir eğitime, konferansa ya da seminere katılmamıştır. DDÖ ve ev temelli koçluk ile ilgili bir deneyime sahip değildir. Merve, bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi aracılığı ile çalışma hakkında bilgi edinmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak üzere araştırmacılar ile iletişime geçmiştir.

Merve'yle yapılan görüşmeler sonucunda Merve'nin daha önce araştırma konusuyla ilgili herhangi bir eğitim almadığı, çalışmaya katılmak için gönüllü olduğu ve dil ve konuşma bozukluğu tanısı olan çocuğu olduğu belirlenmiş ve çalışmaya katılımcı olarak dâhil edilmiştir.

Çalışmaya, Merve'nin ikinci çocuğu olan Efe katılmıştır. Efe, 4 yaşında, dil ve konuşma bozukluğuna sahip bir erkek çocuğudur. Çalışma sırasında Efe, yaz dönemi olması nedeniyle herhangi bir kuruma devam etmemiş, özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti almamıştır. Çalışma öncesinde, Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi-3 (TEDİL-3; Topbaş ve Güven, 2014) ve Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE; Kapçı vd., 2010) uygulanarak Efe'nin dil gelişimi ve diğer gelişim alanları bağlamında mevcut durumu tespit edilmiştir. TEDİL sonuçları Efe'nin hem ifade edici hem de alıcı dil becerilerinin oldukça zayıf olduğunu gösterirken, EGE sonuçları Efe'nin iletişim, kaba motor, ince motor, problem çözme ve kişisel-sosyal gelişim alanlarında sınırlılıklar yaşadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, annesi ile yapılan görüşmeler yoluyla Efe'nin bilinen bir görme, işitme ya da sağlık probleminin olmadığı tespit edilmiştir.

### **Ebeveyn Koçu**

Çalışma kapsamında Merve'ye ev temelli koçluk desteği sağlayan ebeveyn koçu sınıf öğretmenliği alanında lisans ve özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip 34 yaşında bir kadındır. Ebeveyn koçunun küçük çocuklar ve aileleri ile çalışma konusunda 13 yıllık deneyimi bulunmaktadır. Ebeveyn koçu aynı zamanda küçük çocuklarla gömülü öğretim, DDÖ gibi doğal öğretim yaklaşımlarını uygulamanın yanı sıra ebeveynlere, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere koçluk ve süpervizyon desteği sağlama konusunda deneyime sahiptir.

### **Ortam ve Araç-Gereçler**

Çalışmanın tüm evreleri (başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme) anne-çocuk çiftinin evinde katılımcı annenin tercihleri doğrultusunda belirlenen günlük ev etkinlik ve rutinleri içerisinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı anne Merve'ye koçluk desteği de ev ortamında sunulmuştur. Bu bağlamda başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları oturma odasında oyun etkinlikleri sırasında uygulanırken genelleme oturumları mutfakta yemek yeme rutini sırasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın tüm evrelerinde



ev ortamında hâlihazırda var olan araç-gereç ve malzemeler kullanılmış, katılımcı annenin çocuğu ile olan etkileşim ve iletişimini destekleyen herhangi bir materyal araştırmacılar tarafından ev ortamına getirilmemiştir. Oyun etkinlikleri sırasında evde mevcut olan Efe'nin oynamaktan hoşlandığı oyuncaklar kullanılırken yemek yeme rutini sırasında o gün yemek için hazırlanan yiyecekler ile ev ortamında yer alan kaşık, çatal gibi yemek için kullanılan malzemeler kullanılmıştır. Çalışmanın başında Merve'ye veri toplama amacıyla kullanılmak üzere bir iPad ile veri kullanım (veri toplama) yönergesi verilmiştir. Veriler, bu iPad yardımıyla başlama düzeyi, uygulama ve izleme aşamaları sırasında oyun etkinliklerinin, genelleme oturumları sırasında ise yeme içme rutinlerinin video kaydı altına alınmasıyla toplanmıştır.

### Çalışma Süreçleri

Çalışmanın deneysel süreçleri; başlama düzeyi öncesi, başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Deneysel süreçte takip edilen bu adımlar Şekil 1'de gösterilmiştir. İzleyen bölümde de her bir oturum ayrıntılı açıklanmıştır.

### Şekil 1

#### Çalışmanın Deneysel Süreçleri



### Başlama Düzeyi Öncesi

Bu aşamada, katılımcı anneden gönüllü katılım formunu imzalamasını

takiben araştırmacılar tarafından geliştirilen Ebeveyn/Aile Bilgi Formu ile Çocuk Bilgi Formu'nu tamamlamaları ve EGE'yi çocuğuna uygulaması istenmiştir. Bu işlemleri takiben başka bir günde, eğitilmiş bir gözlemci tarafından çocuğa TEDİL-3 uygulanmıştır. Formların doldurulması ve değerlendirme işlemlerinin tamamlanmasını takiben katılımcı anne ve ebeveyn koçu bir araya gelerek katılımcı annenin çalışma sırasında DDÖ stratejilerini uygulamayı planladığı ev etkinlik ya da rutinlerini belirlemişlerdir. Ayrıca bu toplantı sırasında katılımcı anneye veri toplama işlemleri bağlamında tablet bilgisayarı nasıl kullanacağı ve video kaydını nasıl yapacağı öğretilmiştir. Bu toplantı toplam 75 dakika sürmüştür.

Katılımcı ebeveyn ile buluşmadan önce ebeveyn koçuna, DDÖ stratejileri ile ev temelli koçluk hakkındaki bilgilerini tazelemesi için doğal dil öğretimi stratejilerinin kullanımına ve koçluk desteğine ilişkin uygulama ve araştırma deneyimi olan birinci yazar tarafından 90 dakika süren bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimden beş gün önce ebeveyn koçuna “Ev Temelli Koçluk Rehberi” ile DDÖ stratejileri hakkında bilgiler içeren bir kitapçık verilmiş ve eğitim oturumuna kadar gözden geçirmesi istenmiştir. Eğitim oturumu sırasında araştırmacı, koçluk döngüsü (amaç belirleme, gözlem ve görüşme) ve DDÖ stratejileri hakkında bilgi sunmak için koçluk rehberinin yanı sıra PowerPoint sunumu ve video örnekleri kullanmıştır. Araştırmacı, “Ev Temelli Koçluk Rehberi”nin koçluk oturumları (gözlem ve görüşme oturumları) sırasında nasıl kullanılacağını ve ebeveyn ile gerçekleştirilen geribildirim oturumları sırasında katılımcı anneye nasıl destekleyici ve düzeltici geri bildirim sağlanacağını örnekleri ile açıklamıştır. Bu kısımda ayrıca, “Ev Temelli Koçluk Uygulama Formu” ile “Güvenirlilik Formu” gözden geçirilmiştir. Toplantının sonunda araştırmacı ve ebeveyn koçu, ev temelli koçluk oturumları öncesinde ve sırasında katılımcı ebeveyn ve çocukla nasıl yakınlık kurulabileceğine dair stratejileri hakkında bilgi alışverişinde bulunmuşlardır.

### **Başlama Düzeyi**

Başlama düzeyinde katılımcı ebeveyninden belirlenen etkinlikler (oyun ve yemek yeme) sırasında çocuğu ile normalde ne yapıyorlarsa onu yapmaya devam etmesi istenmiştir. Bu aşamada ebeveyne herhangi bir bilgi sunulmadığı gibi öğretim yapılmamış ve ev temelli koçluk desteği sağlanmamıştır.

Belirlenen etkinliklerin tamamı video yoluyla kaydedilmiş ve bu videolardaki ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlemlenerek başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Her bir davranış için en az 5 oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Her oturum için katılımcı ebeveynin DDÖ stratejilerini doğru kullanma yüzdesi ile başlatılan ve doğru biçimde tamamlanan öğretim denemelerinin sayısı hesaplanmıştır.

### **Uygulama Düzeyi**

Katılımcı anneye DDÖ stratejileri; model olma, talep etme, bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretimi sırasıyla dört farklı eğitim oturumu sırasında öğretilmiştir. Anne, eğitim aldığı ilk stratejide ev temelli koçluk desteği ile birlikte performans kriterini (%80 ve üzeri doğru uygulama) karşıladıktan sonra diğer stratejinin öğretimine geçilmiştir. Bu şekilde her bir stratejinin öğretimi ayrı ayrı yapılmış ve öğretim oturumlarını takiben katılımcı anneye ev temelli koçluk desteği sunulmuştur. Katılımcı ebeveyninden, bir davranışta performans kriterini karşıladıktan sonraki tüm oturumlarda stratejiyi kullanmaya devam etmesi istenmiştir. Bu, daha önceden öğretilen stratejilerin öğretilmekte olan mevcut strateji ile aynı anda kullanılabileceği anlamına gelmektedir. Performans kriterini karşılayan DDÖ stratejisine ilişkin için izleme verileri toplanırken henüz uygulamaya geçilmemiş DDÖ stratejileri için ise başlama düzeyi verileri toplanmaya devam etmiştir. Başlama düzeyinde olduğu gibi uygulama oturumlarında da belirlenen etkinliklerin tamamı videoyla kaydedilmiş ve bu videolardaki ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlemlenerek her bir veri toplama oturumu için katılımcı ebeveynin DDÖ stratejilerini doğru kullanma yüzdesi ile başlatılan ve doğru biçimde tamamlanan öğretim denemelerinin sayısı hesaplanmıştır.

**Eğitim oturumları.** Her bir DDÖ stratejisi için ayrı olmak üzere toplam dört eğitim oturumu düzenlenmiştir. Oturumların her biri 60 dakika sürmüştür. Her bir eğitim oturumu, katılımcı annenin bir önceki eğitim oturumunda öğrendiği strateji için performans kriterini karşıladıktan sonra sunulduğu için eğitim oturumları arasında farklı süreler bulunmaktadır. Bu bağlamda, birinci eğitim oturumu ile ikinci eğitim oturumu ve ikinci eğitim oturumu ile üçüncü eğitim oturumu arasında 3 haftalık bir süre bulunurken üçüncü eğitim oturumu ile dördüncü eğitim oturumu arasında 5 haftalık bir süre bulunmaktadır. Katılımcı annenin evinde gerçekleştirilen bu eğitim

sırasında araştırmacı PowerPoint sunusu kullanarak stratejiyi genel hatlarıyla tanıtmış, örnek olay, vaka incelemesi ve video örnekleri ile öğretilen stratejinin doğal ev etkinlikleri sırasında nasıl uygulanabileceğini ayrıntılı olarak olumlu ve olumsuz örnekleri ile birlikte ele almıştır. Daha sonra araştırmacı, ilgili stratejinin nasıl uygulanacağı hakkında ebeveyne model olmuş ve ardından rol oynama tekniğini kullanarak ebeveynin öğrendiklerini uygulamasını istemiştir. Katılımcı ebeveyn ilgili stratejiyi %80 düzeyinde doğru olarak uygulayınca kadar rol oynama basamağı sürdürülmüştür. Eğitim programı kapsamında her biri bir stratejiye odaklanan dört oturumun içeriği uluslararası alan yazınında yer alan çalışmalar (Ör. Alpert ve Kaiser, 1992; Hemmeter ve Kaiser, 1994; Hester vd., 1995; Kaiser vd., 1995; Iacona vd., 1998; 2000; Mancil vd., 2009) temel alınarak geliştirilmiştir. Geliştirilen aile eğitim programına ilişkin uzman görüşü alabilmek ve hedef kitlenin gereksinimlerini belirlemek üzere bir panel düzenlenmiştir. Panele, özel eğitim ve çocuk gelişimi alanında çalışan uzman üç akademisyen ve özel gereksinimli çocuğı olan iki anne katılmıştır. Programın içeriğı panelistler tarafından incelenmiş ve panelistlerin önerileri doğrultusunda eğitim programında yer alan her bir oturuma son hâli verilmiştir.

**Ev temelli koçluk.** Her bir strateji bağlamında, ebeveyn eğitim oturumunun tamamlanmasının ardından ebeveyne hafta da bir kez (salı ya da çarşamba günü) olmak üzere ev temelli koçluk desteğı sunulmuştur. Ev temelli koçluk desteğı, 30 dakika (15 dakika Gözlem + 15 dakika Görüşme) olarak uygulanmıştır. Oturumların ilk 15 dakikasında ebeveyn koçu, anne ile çocuğı arasındaki etkileşimleri ve strateji uygulamalarını belirlenen ev içi etkinlik ya da rutini sırasında gözlemlemiş, video kaydı almış ve not almıştır. Gözlemi takiben ebeveynin sorularının cevaplanması ve öğretimin planlaması için görüşme oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlarda gözlem sırasında alınan video kaydı incelenmiş ve ebeveyne doğru gerçekleştirdiğı uygulama basamakları için destekleyici geri bildirim sunulurken yanlış yaptığı ya da yapamadığı basamaklar içinse düzeltici geri bildirim sunulmuştur. Geri bildirimler; sözel ve video geri bildirimler olmak üzere iki biçimde sunulmuştur. Görüşme oturumları da yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür.

## Genelleme

Genelleme oturumları çalışma boyunca, yemek yeme rutinleri

sırasında aralıklı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı ebeveynin herhangi bir destek almadan öğrendiği stratejileri uygulama ortamının dışında başka bir ortamda kullanma düzeyini belirlemek amacıyla bu rutin sırasındaki ebeveyn-çocuk etkileşimi video ile kaydedilmiştir. Bu videolardaki ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlemlenerek her bir veri toplama oturumu için katılımcı ebeveynin DDÖ stratejilerini doğru kullanma yüzdesi ile başlatılan ve doğru biçimde tamamlanan öğretim denemelerinin sayısı hesaplanmıştır.

### **İzleme**

İzleme verileri, katılımcı annenin uygulama aşamasında her bir strateji için performans kriterini (%80 ve üzeri doğru uygulama) karşılamasını takiben haftada bir kez toplanmaya başlanmış ve son strateji için üç oturum kalıcılık verisi toplanana kadar devam etmiştir. Bu aşamada katılımcı anneye herhangi bir destek sunulmamış ve ondan öğretim ve genelleme oturumlarının yapıldığı etkinlikler sırasında DDÖ stratejilerini uygulaması istenmiştir. İzleme oturumları sırasında katılımcı ebeveynin DDÖ stratejilerini doğru kullanma yüzdesi ile başlatılan ve doğru biçimde tamamlanan öğretim denemelerinin sayısı hesaplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi**

Çalışma sırasında veriler haftada bir gün, genellikle cumartesi ya da pazar günleri, ilk oyun etkinliği (başlama düzeyi, uygulama ve izleme aşamaları sırasında) ya da öğle yemeği sırasında (genelleme) etkinliğin baştan sona katılımcı ebeveyn tarafından tablet bilgisayar ile video kaydına alınması yoluyla toplanmıştır. Başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme aşamalarında tüm davranışlar için kaydedilen videoların ortalama uzunlukları sırasıyla 14.8 (ranj = 10-17 dk), 13.5 (ranj = 11-15 dk), 17.2 dk (ranj = 15-21 dk) ve 15.2 dk (ranj = 12-18 dk) olarak hesaplanmıştır. Ardından bu kayıtlar araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve video kayıtları bağımsız iki gözlemci tarafından “Doğal Dil Öğretimi Gözlem Sistemi” kullanılarak kodlanmıştır. Her iki gözlemci, özel eğitim öğretmenliği programının üçüncü sınıfına kayıtlı öğrencilerdir. Gözlemciler, çalışma videolarını kodlamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından eğitilmiş ve üç eğitim videosunda oluşum ve doğruluk kodlaması için en az %80 GAG elde etmişlerdir. Araştırmanın güvenilirlik verileri kör kodlayıcılık ilkesine göre toplanmıştır.

Bu bağlamda birincil gözlemci her bir video kaydını izlemiş, katılımcı annenin DDÖ stratejisini ne zaman kullandığını belirlemiş; uygulama zamanını ve hangi stratejiyi uyguladığını veri toplama formuna kaydetmiştir (oluşum kodlaması). Daha sonra aynı gözlemci, annenin stratejinin tüm adımlarını doğru bir şekilde uygulayıp uygulamadığını (doğruluk kodlaması) ve çocuğun ipucu sunulmadan doğru yanıt verip vermediğini belirlemek için anne tarafından uygulanan her bir stratejiyi tek tek izleyerek kodlamıştır. DDÖ stratejilerinin uygulama adımları Kaiser vd. (1993), Hancock ve Kaiser (2006) ve Ambsbary ve AFIRM Ekibi (2017) tarafından belirtilen uygulama adımlarından uyarlanmıştır. İkincil gözlemci ise her bir davranış ve aşama kapsamında toplanan verilerin rastgele seçilen %30'unu gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamalarının yapılabilmesi için kodlamıştır.

Her veri toplama oturumu için katılımcı annenin DDÖ stratejilerini doğru kullanma sıklık ve yüzdeleri hesaplanmış ve bu veriler grafiğe aktarılarak ebeveyn ve çocuk davranışlarındaki değişimler gözlemlenmiştir. Çalışma sırasında grafiksel veriler görsel analiz yoluyla analiz edilmiş ve annenin uygulama verileri kullanılarak evreler arası geçiş kararları verilmiştir. Çalışmanın sonunda Tau-U (Parker ve Vannest, 2009; Rakap, 2015) kullanılarak etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır.

Katılımcı çocuğun ifade edici dil çıktılarına ilişkin veriler, müdahale öncesi ve sonrası dil örnekleri alınarak toplanmıştır. Video kaydına alınan çocuk dili örnekleri daha sonra yazıya dökülmüş ve kodlanmıştır. Transkripsiyonlar, dil örneklerinin yazıya dökülmesi ve analiz edilmesi sürecini standartlaştıran bir yazılım olan Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) kullanılarak değerlendirilmiştir (Miller ve Chapman, 2008).

Müdahale öncesi dil örnekleri, katılımcı anneden çocuğuyla normalde oynadığı gibi oynamasının ve evde çocuğun yaygın olarak kullandığı oyuncakları kullanmasının istendiği başlama düzeyi oturumları başlamadan hemen önce 20 dakikalık oyun etkinliği sırasında alınmıştır. Müdahale sonrası dil örnekleri, müdahalenin bitiminden bir gün sonra 20 dakikalık bir oyun etkinliği sırasında toplanmıştır. Müdahale sonrası veri toplama oturumu ile müdahale öncesi veri toplama oturumu aynı koşullar altında uygulanmış ve bu veri toplama işlemleri sırasında ebeveyne herhangi bir ek bilgi sunulmadığı gibi herhangi bir protokol de kullanılmamıştır.

## Güvenirlilik

### Gözlemciler Arası Güvenirlilik (GAG)

Çalışmada her bir stratejinin öğretimi için gerçekleştirilen her bir deneysel evrenin rastgele belirlenen %30'unda GAG verisi toplanmıştır. GAG, oluşum ve doğruluk kodlamaları için her strateji (davranış) bağlamında ayrı ayrı hesaplanmıştır. Oluşum kodlamaları için GAG, birincil ve ikincil gözlemciler tarafından kodlama formuna kaydedilen zaman kodları ve DDÖ stratejileri karşılaştırılarak belirlenmiştir. İki gözlemcinin kaydettikleri zaman kodları arasında 5 saniyeden daha az zaman olması görüş birliği olarak kabul edilmiştir. Uygulanan strateji içinse, her iki gözlemcinin de aynı stratejiyi işaretlemesi görüş birliği olarak kabul edilmiştir. Her bir oturum bağlamında oluşum kodlaması için GAG aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır:  $(\text{görüş birliği} / [\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}]) \times 100$ . Buna göre zaman kodlaması için ortalama GAG katsayısı %97 (ranj = %95-%100) olarak bulunurken her bir strateji (davranış) için sırasıyla %100, %95 (ranj = %93-%100), %95 (ranj = %94-%100) ve %90 (ranj = %84-%100) olarak hesaplanmıştır. Uygulanan strateji türüne ilişkin GAG katsayısı %100 olarak bulunmuştur. Doğruluk kodlamasına ilişkin GAG değerlendirmesi, katılımcı tarafından kullanılan her DDÖ stratejisine ilişkin olarak birincil ve ikincil gözlemciler tarafından kaydedilen adımlar karşılaştırılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, GAG katsayısı yukarıda belirtilen formül kullanılarak hesaplanmıştır. Doğruluk kodlamasına ilişkin ortalama GAG katsayısı %94 (ranj = %90 - %100) olarak belirlenirken her bir davranış için sırasıyla %98 (ranj = %96 - %100), %95 (ranj = %90 - %100), %91 (ranj = %90 - %95) ve %92 (ranj = %90 - %95) olarak hesaplanmıştır.

### Uygulama Güvenirliği

Çalışma kapsamında koç ve ebeveyn eğitim oturumları ile ev temelli koçluk oturumlarının planlandığı şekliyle uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesi amacıyla uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Koç ve ebeveyn eğitim oturumları için iki ayrı kontrol listesi geliştirilmiş ve araştırmacının bu eğitim oturumlarını planlandığı gibi yürütüp yürütmediğini belirlemek için bağımsız bir gözlemci tarafından oturumlara ait video kayıtları izlenerek güvenirlilik verileri toplanmıştır. Her bir strateji (davranış) için ev temelli koçluk oturumlarının en az %30'unda, koçun gözlem ve görüşme oturumları sırasında

planlanan tüm koçluk adımlarını uygulayıp uygulamadığını belirlemek için “Ev Temelli Koçluk Uygulama Güvenirliği Formu” kullanılmıştır. Rastgele seçilen ev temelli koçluk oturumları, koç tarafından videoya kaydedilmiş ve özel eğitim programında yüksek lisans öğrencisi olan bağımsız gözlemci tarafından kodlanmıştır. Uygulama güvenirliliği bulguları, araştırmacının koç ve ebeveyn eğitimi oturumları sırasında planlanan prosedürlerin tamamını (%100) uyguladığını ve koçun tüm oturumlarda ortalama %97 (ranj = %95-%100) oranında planlanan koçluk adımlarını uyguladığını göstermiştir.

### **Bulgular**

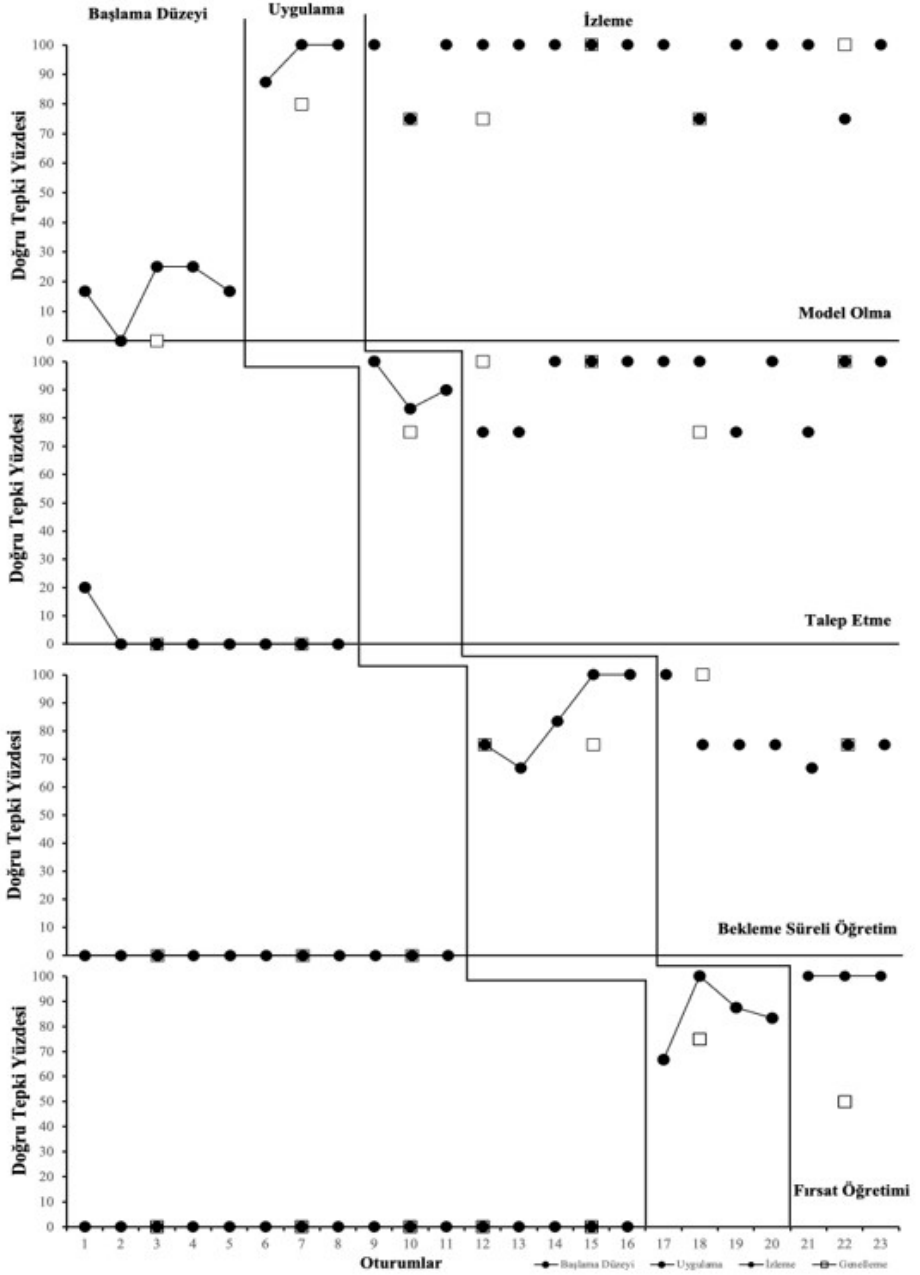
#### **Aile Eğitim Programının Anne Uygulamaları Üzerindeki Etkileri**

Merve'nin DDÖ stratejilerini doğru uygulama düzeyine ilişkin bulgular Şekil 2'de verilmiştir. Grafik üzerinde Merve'in başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumları sırasında sergilediği doğru performans yüzdeleri yer almaktadır. Merve'nin DDÖ stratejilerini kullanımı sırasında başlattığı ve doğru biçimde tamamladığı deneme sayıları ise Tablo 1'de sunulmuştur.



## Şekil 2

Merve'nin Doğal Dil Öğretimi Stratejilerini Doğru Uygulama Yüzdeleri



DDÖ Stratejileri	Evreler	Başlatılan/Sunulan Deneme Sayısı	Tamamlanan/Doğru Deneme Sayısı	Doğru Tepki Yüzdesi
Model Olma	Başlama Düzeyi	5.6 (ranj = 4-8)	1.0 (ranj = 0-2)	%17 (ranj = %0-25)
	Uygulama	8.7 (ranj = 8-10)	8.3 (ranj = 7-10)	%96 (ranj = %88-100)
	İzleme	2.9 (ranj = 1-4)	2.6 (ranj = 1-4)	%95 (ranj = %75-100)
	Genelleme	3.8 (ranj = 2-5)	3.2 (ranj = 2-4)	%84 (ranj = %75-100)
Talep Etme	Başlama Düzeyi	4.6 (ranj = 4-6)	0.1 (ranj = 0-1)	%2.5 (ranj = %0-20)
	Uygulama	8.6 (ranj = 6-10)	8.0 (ranj = 5-10)	%91 (ranj = %81-100)
	İzleme	3.4 (ranj = 2-4)	3.2 (ranj = 2-4)	%91 (ranj = %75-100)
	Genelleme	2.5 (ranj = 1-4)	2.2 (ranj = 1-3)	%90 (ranj = %75-100)
Bekleme Süreli Öğretim	Başlama Düzeyi	0.0	0.0	%0
	Uygulama	6.0 (ranj = 4-8)	5.2 (ranj = 3-8)	%85 (ranj = %67-100)
	İzleme	4.5 (ranj = 2-8)	3.4 (ranj = 2-6)	%77 (ranj = %67-100)
	Genelleme	3.7 (ranj = 3-4)	3.0	%81 (ranj = %75-100)
Fırsat Öğretimi	Başlama Düzeyi	0.0	0.0	%0
	Uygulama	6.0 (ranj = 4-8)	5.0 (ranj = 4-7)	%84 (ranj = %67-100)
	İzleme	6.6 (ranj = 6-8)	6.6 (ranj = 6-8)	%100
	Genelleme	3.0 (ranj = 2-4)	2.0 (ranj = 1-3)	%63 (ranj = %50-75)

Merve, model olma stratejisine ilişkin düzenlenen beş başlama düzeyi oturumunda ortalama %17 (ranj = %0-25) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Başlama düzeyi oturumlarının ardından Merve'ye ev temelli koçluk desteğinin sunulduğu uygulama evresine geçilmiş ve uygulama evresi üç oturum sürmüştür. Merve, birinci oturumdan itibaren belirlenen öğrenme ölçütünü karşılar düzeyde performans göstermeye başlamış ve üçüncü oturumun sonunda uygulama evresi sonlandırılmıştır. Merve, uygulama oturumları sırasında ortalama %96 (ranj = %88-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Uygulama oturumları sona erdikten sonra gerçekleştirilen 15 izleme oturumunda ise ortalama %95 (ranj = %75-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Merve, genelleme (yemek etkinliği) ön test oturumunda %0 düzeyinde performans sergilerken dört genelleme son test oturumunda ortalama %84 (ranj = %75-100) düzeyinde doğru performans

sergilemiştir. Merve'nin, model olma stratejisini kullanırken başlama düzeyi evresinde ortalama 5.6 (ranj = 4-8) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 1.0'unu (ranj = 0-2) doğru biçimde uyguladığı, uygulama oturumları sırasında ortalama 8.7 (ranj = 8-10) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 8.3'ünü (ranj = 7-10) doğru biçimde uyguladığı, izleme oturumları sırasında ortalama 2.9 (ranj = 1-4) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 2.6'sını (ranj = 1-4) doğru biçimde uyguladığı, son olarak genelleme oturumları sırasında ortalama 3.8 (ranj = 2-5) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 3.2'sini (ranj = 2-4) doğru biçimde uyguladığı belirlenmiştir. Merve'nin başlama düzeyi ve uygulama evresinde sergilediği performansların karşılaştırılması sonucu elde edilen Tau-*U* etki büyüklüğü katsayısı 1.0'dır. Etki büyüklüğü katsayısının yüksek olması, eğitim oturumu ve ev temelli koçluk desteği içeren aile eğitim programının Merve'ye model olma stratejisine ilişkin uygulama becerilerini kazandırmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Merve, talep etme stratejisine ilişkin düzenlenen sekiz başlama düzeyi oturumunda ortalama %2.5 (ranj = %0-20) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Başlama düzeyi oturumlarının ardından Merve'ye ev temelli koçluk desteğinin sunulduğu uygulama evresine geçilmiş ve uygulama evresi üç oturum sürmüştür. Merve, birinci oturumdan itibaren belirlenen öğrenme ölçütünü karşılar düzeyde performans göstermeye başlamış ve üçüncü oturumun sonunda uygulama evresi sonlandırılmıştır. Merve, uygulama oturumları sırasında ortalama %91 (ranj = %81-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Uygulama oturumları sona erdikten gerçekleştirilen 12 izleme oturumunda ise ortalama %91 (ranj = %75-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Merve, iki genelleme (yemek etkinliği) ön test oturumunda %0 düzeyinde performans sergilerken beş genelleme son test oturumlarında ortalama %90 (ranj = %75-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Merve'nin talep etme stratejisini kullanırken başlama düzeyi evresinde ortalama 4.6 (ranj = 4-6) öğretim denemesi başlattığı bu denemelerin ortalama 0.1'ini (ranj = 0-1) doğru biçimde uyguladığı, uygulama oturumları sırasında ortalama 8.6 (ranj = 6-10) öğretim denemesi başlattığı bu denemelerin ortalama 8.0'ını (ranj = 5-10) doğru biçimde uyguladığı, izleme oturumları sırasında ortalama 3.4 (ranj = 2-4) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 3.2'sini (ranj = 2-4) doğru biçimde uyguladığı ve

son olarak genelleme oturumları sırasında ortalama 2.5 (ranj = 1-4) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 2.2'sini (ranj = 1-3) doğru biçimde uyguladığı belirlenmiştir. Merve'nin başlama düzeyi ve uygulama evresinde sergilediği performansların karşılaştırılması sonucu elde edilen Tau-U etki büyüklüğü katsayısı 1.0'dır. Etki büyüklüğü katsayısının yüksek olması eğitim oturumu ve ev temelli koçluk desteğinden oluşan aile eğitim programının Merve'ye talep etme stratejisine ilişkin uygulama becerilerini kazandırmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Merve, bekleme süreli öğretime ilişkin düzenlenen 11 başlama düzeyi oturumunda ortalama %0 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Başlama düzeyi oturumlarının ardından Merve'ye ev temelli koçluk desteğinin sunulduğu uygulama evresine geçilmiş ve uygulama evresi beş oturum sürmüştür. Merve, üçüncü uygulama oturumundan itibaren belirlenen öğrenme ölçütünü karşılar düzeyde performans göstermeye başlamış ve beşinci oturumun sonunda uygulama evresi sonlandırılmıştır. Merve, uygulama oturumları sırasında ortalama %85 (ranj = %67-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Uygulama oturumları sona erdikten sonra gerçekleştirilen yedi izleme oturumunda ise ortalama %77 (ranj = %67-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Merve, üç genelleme ön test oturumunda %0 düzeyinde performans sergilerken dört genelleme son test oturumlarında ortalama %81 (ranj = %75-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Merve'nin bekleme süreli öğretimi kullanırken başlama düzeyi evresinde hiçbir öğretim denemesini başlatıp sonlandıramadığı, uygulama oturumları sırasında ortalama 6.0 (ranj = 4-8) öğretim denemesi başlattığı bu denemelerin ortalama 5.2'sini (ranj = 3-8) doğru biçimde uyguladığı, izleme oturumları sırasında ortalama 4.5 (ranj = 2-8) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 3.4'ünü (ranj = 2-6) doğru biçimde uyguladığı ve son olarak genelleme oturumları sırasında ortalama 3.7 (ranj = 3-4) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 3.0'ını doğru biçimde uyguladığı belirlenmiştir. Merve'nin başlama düzeyi ve uygulama evresinde sergilediği performansların karşılaştırılması sonucu elde edilen Tau-U etki büyüklüğü katsayısı 1.0'dır. Etki büyüklüğü katsayısının yüksek olması eğitim oturumu ve ev temelli koçluk desteğinden oluşan aile eğitim programının Merve'ye bekleme süreli öğretime ilişkin uygulama becerilerini kazandırmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Merve, fırsat öğretimine ilişkin düzenlenen 16 başlama düzeyi oturumunda ortalama %0 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Başlama düzeyi oturumlarının ardından Merve'ye ev temelli koçluk desteğinin sunulduğu uygulama evresine geçilmiş ve uygulama evresi dört oturum sürmüştür. Merve, ikinci uygulama oturumundan itibaren belirlenen öğrenme ölçütünü karşılar düzeyde performans göstermeye başlamış ve dördüncü oturumun sonunda uygulama evresi sonlandırılmıştır. Merve, uygulama oturumları sırasında ortalama %84 (ranj = %67-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Uygulama oturumları sona erdikten sonra gerçekleştirilen üç izleme oturumunda ise %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Merve, genelleme beş ön test oturumunda %0 düzeyinde performans sergilerken iki son test oturumunda ortalama %63 (ranj = %50-75) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Merve'nin fırsat öğretimini kullanırken başlama düzeyi evresinde hiç bir öğretim denemesini başlatıp sonlandıramadığı, uygulama oturumları sırasında ortalama 6.0 (ranj = 4-8) öğretim denemesi başlattığı bu denemelerin ortalama 5.0'ını (ranj = 4-7) doğru biçimde uyguladığı, izleme oturumları sırasında ortalama 6.6 (ranj = 6-8) deneme başlattığı ve bu denemelerin ortalama 6.6'sını (ranj = 6-8) doğru biçimde uyguladığı ve son olarak genelleme oturumları sırasında ortalama 3.0 (ranj = 2-4) deneme başlattığı ve bu denemelerin ortalama 2.0'ını (ranj = 1-3) doğru biçimde uyguladığı belirlenmiştir. Merve'nin başlama düzeyi ve uygulama evresinde sergilediği performansların karşılaştırılması sonucu elde edilen Tau-U etki büyüklüğü katsayısı 1.0'dır. Etki büyüklüğü katsayısının yüksek olması eğitim oturumu ve ev temelli koçluk desteğinden oluşan aile eğitim programının Merve'ye fırsat öğretimine ilişkin uygulama becerilerini kazandırmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

### **Anne Uygulamalarının Çocuk Çıktıları Üzerindeki Etkileri**

Merve'nin kullandığı DDÖ stratejilerinin çocuğu Efe'nin kullandığı sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu (S-OSU), farklı sözcük sayısı (FSÖZS) ve toplam sözcük sayısı (TSÖZS) üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla uygulama oturumları öncesinde ön test ve uygulama oturumları sonrasında ise son test değerlendirmeleri yapılmıştır. Efe'nin S-OSU, FSÖZS ve TSÖZS'ye ilişkin ön test ve son test verileri Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde Merve'nin DDÖ stratejilerini uygulamaya başlamasıyla birlikte Efe'nin hedef iletişim becerilerinin her birinde artış meydana geldiği görülmektedir.

**Tablo 2***Efe'nin İletişim Becerilerine İlişkin Performansı*

Çocuk Çıktıları	Ön-Test	Son-Test
Sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu (S-OSU)	1.62	1.74
Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS)	71	79
Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS)	148	220

**Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Çalışmanın amacı, eğitim oturumu ve ev temelli koçluk desteği içeren aile eğitim programının, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuğa sahip bir annenin ev ortamında DDÖ stratejilerini uygulama becerilerini edinmesi, koruyup farklı etkinliklere genelleyebilmesi üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Çalışmada ayrıca anne tarafından uygulanan DDÖ stratejilerinin çocuğunun ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Bulgular, eğitimin ardından haftada bir kez sunulan ev temelli koçluk desteği içeren aile eğitim programının annenin DDÖ stratejilerini uygulama becerilerini edinmesinde eğitim sona erdikten sonra da edindiği bu becerileri korumasında ve farklı etkinliklere genelleyebilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra annenin DDÖ stratejilerini ev içi etkinlikler sırasında kullanmaya başlamasıyla birlikte çocuğunun ifade edici dil becerilerinde de artış meydana geldiği dolayısıyla anne tarafından uygulanan DDÖ stratejilerinin çocuğun ifade edici dil becerilerini artırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışmanın anne-çocuk çiftine ilişkin bulgularını hem ulusal (ör. Çattık, 2019; Bilmez, 2020) hem de uluslararası alan yazınında (ör. Hatcher vd., 2019; Quinn vd., 2021) destekleyen araştırmalar bulunmaktadır.

Çalışmanın birinci bulgusu, eğitim oturumları ve ev temelli koçluk müdahalesi içeren aile eğitim programının bir annenin DDÖ stratejileri olan model olma, talep etme, bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretimi uygulama becerilerini edinmesi, öğretim sona erdikten sonra da edindiği becerileri koruması ve farklı etkinlikler sırasında da uygulayabilmesinde oldukça etkili olduğu bulgusudur. Araştırmanın etki büyüklüğü değerleri de müdahalenin annenin uygulama becerileri üzerindeki etkisini doğrular niteliktedir. Ulusal ve uluslararası alan yazınında, mevcut çalışmada DDÖ stratejilerinin ebeveynin

uygulama becerilerini geliştirmede etkili olduğuna ilişkin elde edilen bulguları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Aktaş ve Çifci-Tekin-Arslan, 2018; Çattık, 2019; Raulston vd., 2020). Aile eğitim programının annenin uygulama becerileri üzerinde etkili olmasını farklı gerekçelerle açıklamak mümkündür. Bunlardan birincisi anneye eğitim oturumlarını takiben ev temelli koçluk desteğinin sunulmuş olmasıdır. Başlama düzeyi bulguları, annenin DDÖ stratejilerini uygun biçimde kullanmadığını ancak eğitimin ardından sunulan uygulama desteğiyle birlikte uygulama becerilerinde hızlı bir artış meydana geldiğini göstermektedir. Araştırmalar yalnızca eğitim oturumu içeren müdahalelerin uygulamacılar tarafından çocukların doğal ortamlarına (sınıf, ev vb.) aktarılmasında yeterince etkili olmadığını dolayısıyla bilginin kullanılabilir hâle dönüştürülebilmesi için mutlaka uygulamacılara eğitimin ardından uygulama desteği (koçluk, mentorluk vb.) sunulması gerektiğini göstermektedir (ör. Abbasian ve Karmalae-Esmailee, 2018; Hume vd., 2020; Movahedazarhouligh, 2021). İkincisi annenin uygulama süreci içerisinde karar alma aşamalarına aktif biçimde katılmış olmasının DDÖ stratejilerini edinmesi ve koruyup genelleşebilmesinde etkili olmuş olabileceği görüşüdür. Araştırmalar, ebeveynlerin müdahale sürecinde iş birlikçi olarak yer alıp tercih ettikleri ev etkinlikleri ya da rutinleri sırasında bu stratejileri kullanmalarının hedef becerileri edinmelerinde etkili olduğunu göstermektedir (Dunst vd., 2006; Brown ve Woods, 2015). Bu bağlamda annenin karar aşamalarında yer alması hedef becerileri edinmesini kolaylaştırmış olabilir. Üçüncüsü ise annenin DDÖ stratejilerini uygulanmaya başlamasıyla birlikte çocuğunun ifade edici dil becerilerinin artması ve etkileşimlerinin daha nitelikli hâle gelmesi nedeniyle öğrendiği stratejileri uygulama noktasında motivasyonunun yüksek olabileceğidir. Uygulamacıların yüksek motivasyonla hedef becerileri uygulaması onların hedef becerileri kısa sürede edinmelerini ve koruyup genelleşebilmelerini kolaylaştırmaktadır (Koegel vd., 1996; Moes ve Frea, 2002). Dolayısıyla çocuğundaki olumlu gelişmeleri gözlemleyen annenin uygulama süresince motivasyonun yüksek olabileceği ve bu durumda DDÖ stratejilerini kullanma/öğrenme isteğini artıracığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, anne tarafından uygulanan DDÖ stratejilerinin dil ve konuşma bozukluğu olan çocuğunun ifade edici dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulgusudur. Uygulama öncesinde çocuğun ifade edici dil becerilerine ilişkin toplanan ön test verileriyle

uygulama sonrası alınan son test verileri karşılaştırıldığında çocuğun kullandığı sözcüklerdeki ortalama sözce uzunluğunda, kullandığı farklı sözcük sayısında ve kullanılan toplam sözcük sayısında bir artış olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ulusal (Çattık, 2019; Bilmez, 2020) ve uluslararası (ör. Hatcher vd., 2019; Quinn vd., 2022) alan yazınındaki ebeveyn merkezli koçluk desteği içeren çalışmaların çocuk çıktılarına ilişkin bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Çocuğun ifade edici dil becerilerinde meydana gelen bu artışı farklı gerekçelerle açıklamak mümkündür. Bunlardan birincisi, müdahale içeriğinde kanıta dayalı bir müdahaleye yer verilmiş olmasıdır. NCAEP (2020) raporuna göre doğal öğretim stratejilerinden olan DDÖ stratejileri özel gereksinimli çocuklar ve gençler için kanıta dayalı bir uygulamadır (Rakap, 2017a; Steinbrenner vd., 2020). Kanıta dayalı uygulamalar etkililiği araştırmalarca ortaya konmuş uygulamalar olması nedeniyle özel gereksinimli çocuklara hedef davranışların ve becerilerin kazandırılmasında oldukça etkili uygulamalardır (Hume vd., 2020). İkincisi müdahalenin çocuğun doğal ortamında annesi tarafından uygulanmasının hedef becerileri edinmesinde etkili olabileceği görüşüdür. Çocukların zamanlarının büyük kısmını evde ebeveynleri ile geçirdikleri düşünüldüğünde etkililiği kanıtlanmış müdahalelerin özel gereksinimleri olan çocukların ebeveynleri tarafından günlük yaşantıları içerisindeki doğal etkinlikler ve rutinler sırasında uygulanmasının çocuklara çok sayıda öğrenme fırsatı sunulmasını sağladığı, bu durumun da hedef davranışların edinilmesini ve korunup genellenmesini kolaylaştırdığı bilinmektedir (Matson vd., 1996; Kaiser vd., 1998; Ingersoll ve Wainer, 2013; Rakap ve Rakap, 2104; Rakap, 2017b). Mevcut çalışmanın çocuğun evinde gerçekleştirilmesi, etkinlikler sırasında çocuğun sevdiği oyuncakların/araç gereçlerin kullanılması ve DDÖ stratejilerinin annesi tarafından uygulanması çocuğun hedef iletişim becerilerini edinmesini kolaylaştırmış olabilir. Üçüncüsü ise annenin eğitim oturumları ve ev temelli koçluk desteğiyle birlikte DDÖ stratejilerini yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulamış olmasıdır. Alan yazınında kanıta dayalı uygulamaların hedeflenen öğrenci çıktılarına ulaşabilmesi için yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır (Rakap, 2016). Fixsen vd. (2013), kanıta dayalı bir uygulamanın eğitim ortamlarında beklenen sonuçları ortaya koyabilmesi için “kanıta dayalı uygulama X yüksek uygulama güvenilirliği = olumlu çocuk çıktısı” formülünü önermektedir.



Formülden de anlaşılacağı üzere bir uygulama ne kadar etkili olursa olsun yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulanmadığı sürece hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşılamayacaktır. Mevcut araştırmada da anne müdahalenin ardından DDÖ stratejilerini yüksek uygulama güvenilirliğiyle uyguladığından çocuğunun ifade edici dil becerilerinde istendik yönde bir değişiklik meydana gelmiş olabilir.

Çalışmada öne çıkan ve tartışılması gereken birtakım hususlar bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, annenin DDÖ stratejilerini uygulama becerilerini hızlı biçimde edinmiş olmasıdır. Anne ilk uygulama oturumundan itibaren DDÖ stratejilerini yüksek doğruluk düzeyiyle uygulamaya başlamış ve ortalama 4 (ranj = 3-5) oturum sonunda belirlenen öğrenme ölçütünü karşılamıştır. Bu duruma neden olan olası etmenler; program içeriği oluşturulurken düzenlenen panele ailelerinde katılması dolayısıyla gereksinim temelli bir programın oluşturulması, program içeriğinde etkili bir müdahaleye yer verilmiş olması, annenin eğitim düzeyinin yüksek olması ve annenin mesleği nedeniyle çocuklarla ilgilenme/çalışma konusunda deneyimli olması olabilir. İkinci husus, mevcut çalışmada hem anne hem de çocuk çıktılarının incelenmiş olmasıdır. Ulusal (Yakın, 2009) ve uluslararası (Hampton vd., 2019; Scherer vd., 2020; Quinn vd., 2021) alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde aile eğitim programlarının yalnızca ebeveyn ya da yalnızca çocuk davranışları üzerinde etkili olup olmadığına incelendiği görülmektedir. Bu nedenle çalışmada hem anne hem de çocuk verilerinin sunulmuş olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Üçüncü husus, DDÖ stratejilerinin anneler tarafından ev ortamında uygulanmış olmasıdır. Hem ulusal (Yakın, 2009) hem de uluslararası (Hampton vd., 2019; Scherer vd., 2020; Kim ve Kang, 2021) alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde DDÖ stratejilerinin genellikle araştırmacılar ya da dil ve konuşma terapistleri tarafından klinik ortamlarında ya da yarı- yapılandırılmış ortamlarda uygulandığı görülmektedir. Bu çalışmada uygulama süreçlerinin tamamının anne tarafından yürütülmüş olmasının çalışmanın öne çıkan bir diğer yönü olduğu düşünülmektedir. Dördüncü husus, çalışmada annenin DDÖ stratejilerini farklı etkinliklere genelleyip genellemediğinin incelenmiş olmasıdır. DDÖ stratejilerinin kullanıldığı araştırmaların deneysel süreçleri incelendiğinde genellikle hedef stratejileri uygulama becerilerinin edinilmesine ve korunmasına odaklanıldığı görülmektedir (Hatcher ve Page, 2019; Hampton vd., 2020; Philp vd., 2021).

Bu çalışmada ise bu becerilerin farklı etkinliklere genellenip genellenmediği de incelenmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışmada genelleme verilerinin toplanmasının ve genelleme bulgularının yüksek olmasının önemli olduğu ve alan yazını çalışmanın bu bulgusunun genişlettiği söylenebilir. Beşinci husus, aile eğitimi programı içerisinde kanıta dayalı bir uygulamaya yer verilmesi ve uygulama sırasında anneye koçluk desteği sunularak DDÖ stratejilerini yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamasının desteklenmiş olmasıdır. Bilimsel dayanağı olmayan uygulamaların özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminde kullanımının her geçen gün yaygınlaştığı düşünüldüğünde (Travers, 2017), annelere kanıta dayalı uygulamaların öğretilmesinin ve bu uygulamaların yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanmasını desteklemede koçluk, mentörlük ya da süpervizyonluk gibi uygulama desteklerinin sunulmasının (Hume vd., 2020) oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada söz edilen tüm bileşenlerin göz önünde bulundurularak aile eğitim programının tasarlanması çalışmanın öne çıkan bir diğer özelliğidir. Altıncı husus, annenin başlama düzeyi evresinde model olma ve talep stratejilerine ilişkin öğretim denemelerini başlatması ancak doğru ya da uygun biçimde tamamlayamamış olmasıdır (bkz. Tablo 1). Bulgular, annenin eğitim oturumu ve ev temelli koçluk içeren aile eğitim programının ardından doğru uyguladığı öğretim denemelerinde önemli bir artış meydana geldiğini göstermektedir. Bu durum, aile eğitimi programı kapsamında annenin uygulamalarının ev temelli koçluk ile desteklenmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca annenin uygulama sırasında aldığı destekleyici geri bildirimlerin motivasyonunun artmasına ve düzeltici geri bildirimlerin de uygulama performansının artmasına katkı sağladığı düşünüldüğünde annenin programın uygulanmasıyla birlikte doğru tamamlanan öğretim denemelerinin sayısında bir artış olmuş olabilir.

Çalışmanın söz edilen bu güçlü yanlarının yanı sıra birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlardan birincisi çalışmada bir anne-çocuk çiftinin yer almış olmasıdır. Tek denekli deneysel araştırmalarda katılımcı içi yineleme yoluyla deneysel kontrolü sağlamak mümkün olsa da bulguların genellenebilirliğini artırmak adına ileride daha fazla anne-çocuk çiftinin dâhil olduğu araştırmalar planlanabilir. İkinci sınırlılık, çalışmada sosyal geçerlik verisinin toplanmamış olmasıdır. Ebeveynlerin etkililiği incelenen müdahale ya da öğretim stratejilerine ilişkin olumlu algı ve inançları, bu uygulamaların sürdürülebilirliğini destekleyen kritik faktörler arasında (Leko, 2014)

sayıldığından ileri araştırmalarda sosyal geçerlik verisinin toplanmasına y6nelik planlanma yapılması 6nerilebilir. 66nc6 sınırlılık araştırmada yer alan annenin y6ksek6ğretim d6zeyinde bir eğitime sahip olması ve g6rece y6ksek sosyoekonomik d6zeyde bir aile yapısına sahip olmasıdır. Annenin eğitim d6zeyinin y6ksek olması aile eğitim programının içeriğini anlamasına ve edindiği bilgi ve becerileri uygulamalarına yansıtmasına katkı sağlarken d6zeltici geri bildirimleri de anlayıp uygulama becerilerine yansıtmasına da katkı sağlamış olabilir. Bunun yanı sıra sosyoekonomik d6zey açısından ailenin iyi durumda olması çocuğa sağlanan uyarın (oyuncak, kitap vb.) açısından da s6rece katkı sağlamış olabilir. Bu nedenle ileri araştırmalarda daha d6ř6k sosyoekonomik d6zeye sahip anne-ocuk çiftleriyle de araştırmalar planlanabilir.

Araştırmanın bulgularından hareketle yukarıdaki araştırma 6nerilerine ek olarak birtakım 6nerilerde daha bulunmak m6mk6nd6r. Bunlardan birincisi, benzer s6reler takip edilerek yineleme araştırmaları planlanabilir. İkincisi, farklı yetersizliğe sahip çocuğa sahip ebeveynlerle benzer s6reler izlenerek yineleme araştırmaları planlanabilir. 66nc6s6, karşılaştırma araştırmaları planlanarak yalnızca aile eğitimi ile ve eğitimi takiben sunulan koçluk desteği içeren programların DD6 stratejilerinin edinilmesinde, korunmasında ve genellenmesindeki etkililik ve verimlikleri incelenebilir. D6rd6nc6s6, bu araştırma kapsamında koçluk desteği haftada bir kez sunulmuştur. Bu bağlamda daha yoğun ve daha az yoğun sunulan koçluk desteğinin ebeveynlerin DD6 stratejilerini edinmelerinde ve koruyup genelleyebilmelerindeki etkililiğinin sınındığı araştırmalar planlanabilir. Sonucusu ise ebeveynlerin sosyoekonomik d6zeyleri ve eğitim d6zeyleri gibi değişkenlerin g6z 6n6nde bulundurulduğu karşılaştırma araştırmaları planlanabilir.

### Kaynakça

- Abbasian, G. R., and Karmalae-Esmailee, M. (2018). Peer-coaching, EFL teacher's professional identity development and students' academic achievements. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(1), 150-16. <http://dx.doi.org/10.17507/tpsls.0801.19>
- Aktaş, B., and Ciftci-Tekinarslan, I. (2018). The effectiveness of parent training a mothers of children with autism use of mand model techniques. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(2), 106-120. <https://doi.org/10.20489/intjecse.512378>

- Alpert, C. L., and Kaiser, A. P. (1992). Training parents as milieu language teachers. *Journal of Early Intervention, 16*(1), 31-52. <https://doi.org/10.1177/1053815192016001>
- Amsbary, J., and AFIRM Team. (2017). *Naturalistic intervention*. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Naturalistic-intervention>
- Bilmez, H. (2020). *Otizim spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine sunulan koçluk uygulamalarının ebeveynlerin öğretim becerileri ve çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Black, L.I., Vahratian, A., and Hoffman, H.J. (2015). *Communication disorders and use of intervention services among children aged 3–17years: United States, 2012*. US Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563897.pdf>
- Brodin, J., and Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care, 190*(14), 2205-2213. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>
- Brown, J. A., and Woods, J. J. (2015). Effects of a triadic parent-implemented home-based communication intervention for toddlers. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 44-68. <https://doi.org/10.1177/1053815115589350>
- Cook, B., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T., McWilliam, R., Tankersley, M., and Test, D. (2014). Council for Exceptional Children: Standards for evidence-based practices in special education. *Teaching Exceptional Children, 46*(6), 206.
- Çattık, M. (2019). *Ebeveyn koçluğu aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretimin otizimli çocukların sosyal becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., and Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2006.00047.x>
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., and Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213-230. <https://doi.org/10.1177/001440291307900206>
- Gallagher, T. L., and Bennett, S. M. (2018). The six “P” model: principles of coaching for inclusion coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 19-34. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2017-0018>
- Gast, D. L., Lloyd, B. P., and Ledford, J. R. (2018). Multiple baseline and multiple probe designs. In J. R. Ledford & D. L. Gast (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (3rd ed., pp. 239– 281). Routledge.
- Hampton, L. H., Harty, M., Fuller, E. A., and Kaiser, A. P. (2019). Enhanced milieu teaching for children with autism spectrum disorder in South Africa. *International journal of speech-language pathology*, 21(6), 635-645. <https://doi.org/10.1080/17549507.2018.1559357>
- Hancock, T. B., and Kaiser, A. P. (2006). Enhanced Milieu Teaching. In R. McCauley & M. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* (pp. 203–233). Paul H. Brookes
- Hatcher, A., and Page, J. (2020). Parent-implemented language intervention for teaching enhanced milieu teaching strategies to parents of low-socioeconomic status. *Journal of Early Intervention*, 42(2), 122-142. <https://doi.org/10.1177/1053815119873085>
- Hemmeter, M. L., and Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching: Effects of parent-implemented language intervention. *Journal of Early Intervention*, 18(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/105381519401800303>

- Hester, P. P., Kaiser, A. P., Alpert, C. L., and Whiteman, B. (1996). The generalized effects of training trainers to teach parents to implement milieu teaching. *Journal of Early Intervention, 20*(1), 30-51. <https://doi.org/10.1177/105381519602000105>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., and Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation practices review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Ingersoll, B., and Wainer, A. (2013). Initial efficacy of Project ImPACT: A parent-mediated social communication intervention for young children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(12), 2943-2952. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1840-9>
- Iacono, T. A., Chan, J. B., and Waring, R. E. (1998). Efficacy of a parent-implemented early language intervention based on collaborative consultation. *International Journal of Language & Communication Disorders, 33*(3), 281-303. <https://doi.org/10.1080/136828298247758>
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., and Hester, P. P. (1998). Parents as cointerventionists: Research on applications of naturalistic language teaching procedures. *Infants & Young Children, 10*(4), 46-55.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., and Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development, 11*(4), 423-446. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104_4)
- Kaiser, A. P., Hester, P. P., Alpert, C. L., and Whiteman, B. C. (1995). Preparing parent trainers: An experimental analysis of effects on trainers, parents, and children. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*(4), 385-414. <https://doi.org/10.1177/027112149501500401>

- Kaiser, A. P., Ostrosky, M. M., and Alpert, C. L. (1993). Training teachers to use environmental arrangement and milieu teaching with nonvocal preschool children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(3), 188-199. <https://doi.org/10.1177/154079699301800305>
- Kaiser, A. P., and Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), 295–309. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0231](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0231).
- Kaiser, A. P., Scherer, N. J., Frey, J. R., and Roberts, M. Y. (2017). The effects of enhanced milieu teaching with phonological emphasis on the speech and language skills of young children with cleft palate: A pilot study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(3), 806-818. [https://doi.org/10.1044/2016\\_AJSLP-16-0008](https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-16-0008)
- Kapçı, E. G., Kucuker, S., and Uslu, R. I. (2015). *Erken gelişim evreleri envanteri*. Eğiten Kitapevi.
- Kim, S., and Kang, V. Y. (2021). The effect of enhanced milieu teaching on vocabulary acquisition for Korean American children with Down syndrome. *The Journal of Special Education*, 55(2), 113-126. <https://doi.org/10.1177/0022466920973452>
- Koegel, R. L., Bimbela, A., and Schreibman, L. (1996). Collateral effects of parent training on family interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 347-359. <https://doi.org/10.1007/BF02172479>
- Lipkin, P. H., Macias, M. M., Norwood, K. W., Brei, T. J., Davidson, L. F., Davis, B. E., ..., and Voigt, R. G. (2020). Promoting optimal development: identifying infants and young children with developmental disorders through developmental surveillance and screening. *Pediatrics*, 145(1), 1-19.
- Lüke, C., Ritterfeld, U., Grimminger, A., Rohlfling, K. J., and Liszkowski, U. (2020). Integrated communication system: Gesture and language acquisition in typically developing children and children with LD and DLD. *Frontiers in Psychology*, 11(118), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00118>

- Mancil, G. R., Conroy, M. A., and Haydon, T. F. (2009). Effects of a modified milieu therapy intervention on the social communicative behaviors of young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 149-163. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0613-3>
- Matson, J. L., Benavidez, D. A., Compton, L. S., Paclawskyj, T., and Baglio, C. (1996). Behavioral treatment of autistic persons: A review of research from 1980 to the present. *Research in Developmental Disabilities*, 17(6), 433-465. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(96\)00030-3](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(96)00030-3)
- Maviş, İ. (2012). Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (pp 318-354). Pegem Akademi.
- Meadan, H., Meyer, L. E., Snodgrass, M. R., and Halle, J. W. (2013). Coaching parents of young children with autism in rural areas using internet-based technologies: A pilot program. *Rural Special Education Quarterly*, 32(3), 3 -10. <https://doi.org/10.1177/8756870513032003>
- Miller, J. F., and Chapman, R. S. (2008). *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT)* University of Wisconsin-Madison, Waisman Center
- Moes, D. R., and 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. <https://doi.org/10.1023/A:1021298729297>
- Movahedazarhouligh, S. (2021). Parent-implemented interventions and family-centered service delivery approaches in early intervention and early childhood special education. *Early Child Development and Care*, 191(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1603148>
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., and Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Development Disorder*, 40(2010), 425–436. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1>



- Öncül, N. (2015). Review of the articles related with early childhood special education in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 247-284. <https://doi.org/10.20489/intjcesse.75598>
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., and Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau- U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.006>
- Peterson, P., Carta, J. J., and Greenwood, C. (2005). Teaching enhanced milieu language teaching skills to parents in multiple risk families. *Journal of Early Intervention*, 27(2), 94-109. <https://doi.org/10.1177/105381510502700205>
- Philp, J., Ellis, P. K., Scherer, N. J., and Lien, K. M. (2021). Enhanced milieu teaching with phonological emphasis: A pilot telepractice parent training study for toddlers with clefts. *Children*, 8(9), 1-19 <https://doi.org/10.3390/children8090736>
- Quinn, E. D., Kaiser, A. P., and Ledford, J. (2021). Hybrid telepractice delivery of enhanced milieu teaching: Effects on caregiver implementation and child communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(8), 3074-3099. [https://doi.org/10.1044/2021\\_JSLHR-20-00430](https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00430)
- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: Description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1), 11-33. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12091>
- Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 181-211). Pegem Akademi.
- Rakap, S. (2017a). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 471-492. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319665>
- Rakap, S. (2017b). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 125-139. <https://doi.org/10.1177/0022487116685753>

- Rakap, S., Balıkcı, S., and Gulboy, E. (2023). The effects of a parent training intervention on Turkish mothers' implementation of milieu teaching strategies and corollary child outcomes. *International Journal of Speech-Language Pathology*. Under Review
- Rakap, S., and Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: A systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review*, 13(2014), 35-51. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.09.001>
- Raulston, T. J., Hansen, S. G., Frantz, R., Machalicek, W., and Bhana, N. (2020). A parent-implemented playdate intervention for young children with autism and their peers. *Journal of Early Intervention*, 42(4), 303-320. <https://doi.org/10.1177/10538151198809>
- Roberts, M. Y., and Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: a meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 180-199. [http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-005\)](http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-005))
- Rosenbaum, S., Simon, P., and National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Supplemental security income for children with speech and language disorders*. In *Speech and Language Disorders in Children: Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program*. National Academies Press (US).
- Roth, F. P., Speece, D. L., and Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272. <https://doi.org/10.1080/00220670209596600>
- Scherer, N. J., Kaiser, A. P., Frey, J. R., Lancaster, H. S., Lien, K., and Roberts, M. Y. (2020). Effects of a naturalistic intervention on the speech outcomes of young children with cleft palate. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 22(5), 549-558.

- Slane, M. M. (2020). Using behavioral skills training to teach behavioral interventions and milieu teaching: A systematic review of the literature and empirical investigation. [Unpublished Doctoral Dissertation]. The University of Georgia
- Snow, P., and Powell, M. (2012). Youth (in) justice: Oral language competence in early life and risk for engagement in antisocial behaviour in adolescence. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, 435 (2012), 1-6.
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., and McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97. <https://doi.org/10.1177/1053815115595461>
- Solish, A., and Perry, A. (2008). Parents' involvement in their children's behavioral intervention programs: Parent and therapist perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(4), 728-738. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.03.001>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ..., and Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. FPG Child Development Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609029.pdf>
- Topbaş, S., Konrot, A., and Ege, P. (2002). *Dil ve konuşma terapistliği: Türkiye'de gelişmekte olan bir bilim dalı*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Topbaş, S., and Güven, S. (2014). *Türkçe erken dil gelişimi testi kullanım kılavuzu*. Detay Yayıncılık.
- Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 195-203. <https://doi.org/10.1177/1053451216659466>
- Warren, S. F., and Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(4), 291-299. <https://doi.org/10.1044/jshd.5104.291>

- What Works Clearinghouse. (2022). *Standards handbook (version 4.1)*. Institute of Education Sciences. [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/Final\\_WWC-HandbookVer5.0-0-508.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/Final_WWC-HandbookVer5.0-0-508.pdf)
- Yakın, M. (2009). *Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Young, A. R., Beitchman, J. H., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M., and Wilson, B. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 635-645. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00052>