

## Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Ev Uygulamasının Bir Çocukla İncelenmesi

Yeşim Güleç-Aslan\*

Anadolu Üniversitesi

Gönül Kırcaali-İftar\*\*

Anadolu Üniversitesi

Yıldız Uzuner\*\*\*

Anadolu Üniversitesi

### Öz

*Yoğun davranışsal eğitim, otizm tanılı çocuklar üzerindeki etkileri bilimsel araştırma bulgularıyla desteklenmiş bir uygulamadır. Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Türkiye’de bu tür eğitim sunmak üzere geliştirilen öncü programlar arasında yer almaktadır. Bu çalışmada OÇİDEP ev uygulamasının bir çocukla yürütülme süreci incelenmiştir. Araştırma, program uygulama sürecinin incelenmesi amacıyla yürütülen, nicel veri toplama ve analiz tekniklerini de içeren bir nitel araştırmadır. Araştırmanın katılımcısı dokuz yaşında, otizm tanılı bir erkek çocuktur. Bulgular; (a) OÇİDEP ev uygulamasının planlama aşamasında belirlenen genel ilkelerde değişiklikler ya da uyarlamalar yapılarak yürütülebildiğini, (b) uygulama boyunca çeşitli davranış ve öğretim sorunları yaşandığını ve bu sorunlara yönelik uygun önlemler alınarak yürütmenin sürdürüldüğünü, (c) uygulama süresince OÇİDEP ekip üyelerinin bilgi ve becerilerinde artışlar olduğunu, (d) OÇİDEP ev uygulaması katılımcısında program içinde ve dışında çeşitli gelişmeler görüldüğünü, (e) ekip üyelerinin ve ailenin OÇİDEP’in çocukların gelişimine önemli katkılarda bulunan, ancak, belirli unsurlara dikkat edilerek uygulanması gereken bir program olduğu yönünde görüşleri olduğunu göstermiştir.*

**Anahtar Sözcükler:** Otizm, yoğun davranışsal eğitim, ev eğitimi, uygulamalı davranış analizi

### Abstract

*Intensive Behavioral Intervention (IBI) is an evidence-based practice for children with autism. Intensive Behavioral Home Intervention Program called OCIDEP is one of the first IBI-type programs in Turkey. The purpose of the present study was to investigate the implementation process of the OCIDEP home program with one nine-years-old boy with autism. During the study both qualitative and quantitative data collection and analysis methods were systematically utilized on a regular basis. Findings of the study were as follows: (a) some of the guidelines did not work or had to be modified, (b) some behavioral and instructional problems occurred during implementation and they were solved by various methods, (c) team members made various progress, (d) the participant showed progress in the developmental areas included in the program as well as not included in the program, (e) team members and parents were very impressed overall with the progress of the participant. Moreover, all stakeholders believed that several guidelines should be considered while implementing such programs.*

**Key Words:** Autism, intensive behavioral intervention, home-based intervention, applied behavior analysis.

\*Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir. E-posta: yesimgulec@superonline.com

\*\*Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Emekli Öğretim Üyesi. E-posta: giftar@anadolu.edu.tr

\*\*\*Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, E-posta: yuzuner@anadolu.edu.tr

Otizm sosyal etkileşim, iletişim ve davranış sorunlarıyla kendini gösteren bir gelişimsel yetersizliktir. Uygun eğitsel düzenlemeler yapılmadığında otizm bireylerin kendilerinin ve çevrelerindeki insanların yaşamlarını her yönden olumsuz etkileyen ve yaşam boyu süren bir yetersizlik haline gelmektedir. Gerekli eğitsel önlemler alındığındaysa pek çok otizimli çocuk bu sorundan büyük ölçüde kurtulmakta ve yaşamlarının geri kalanını tipik gelişim gösteren akranlarıyla ve toplumla kaynaşarak sürdürebilmektedir.

Yürütülen araştırmalar, otizme yönelik eğitsel düzenlemelerin şu özellikleri taşıması gerektiğini göstermektedir (Corsello, 2005; Eikeseth, Hayward, Gale, Gitlesen ve Eldevik, 2009; Iovannone, Dunlap, Huber ve Kincaid, 2003; Lovaas, 2003; MacDuff, Krants ve McClannahan, 1993; Stephens, 2005):

1. Eğitimin erken yaşta, tercihen 3 yaştan önce başlaması
2. Eğitimin haftada en az 20 saat süreyle, tercihen haftada 35-40 saat süreyle yürütülmesi
3. Eğitimde otizme yönelik olarak hazırlanmış özel bir müfredat kullanılması; müfredatta öncelikle taklit, eşleme ve sınıflama, oyun, iletişim, ortak dikkat ve sosyal etkileşim becerilerine; giderek özbakım becerilerine, el becerilerine ve akademik öncesi/akademik becerilere yer verilmesi
4. Kazandırılan becerilerin genellenmesine ve davranış sorunlarının giderilmesine yönelik planlamalar yapılması
5. Gerektiğinde görsel desteklerden ve alternatif/destekleyici iletişimden yararlanılması
6. Önceleri ağırlıklı olarak bire-bir eğitim yapılması, giderek küçük grup ve büyük grup eğitimine başlanması, nihai amaç olarak kaynaştırmanın hedeflenmesi

Yoğun davranışsal eğitim (IBI: Intensive Behavioral Intervention) ya da erken yoğun davranışsal eğitim (EIBI: Early Intensive Behavioral Intervention) adıyla bilinen yaklaşım, yukarıda sıralanan özelliklere uygun olarak ve

uygulamalı davranış analizi ilkelerine göre yürütülen hizmetleri kapsamaktadır. Ivar Lovaas (1981; 2003) tarafından geliştirilmiş olan yoğun davranışsal eğitim, güçlü bilimsel dayanakları sayesinde tüm dünyada giderek yaygınlaşan bir yaklaşımdır (Eikeseth, Smith, Jahr ve Eldevik, 2002; 2007; Green, Brennan ve Fein, 2002; Lovaas, 2003; McEachin, Smith ve Lovaas, 1993; Sallows ve Graupner, 2005). Yoğun davranışsal eğitimde ağırlıklı olarak ayırık denemelerle/yanlışsız öğretime ve fırsat öğretime yer verilmektedir. Öğretimde kullanılan en temel davranışsal süreçler; sistematik pekiştirme (olumlu pekiştirme, ayrımlı pekiştirme, pekiştirmeyi silikleştirme vb.), uyarıcı kontrolü (öncül düzenleme, ipucu sunma ve silikleştirme vb.), güdüsel işlemler (pekiştirmenin etkililiğini artırmak amacıyla çocuğun ilgilerinden ve tercihlerinden yararlanma vb.) ve genellemedir (Anderson ve Romanczy, 1999; Cohen, Amerine-Dickens ve Smith, 2006; Harris ve Handleman, 2000; Hayward, Gale ve Eikeseth, 2009; Lovaas, 2003; Luiselli, Cannon, Ellis ve Sisson, 2000).

Yoğun davranışsal eğitim genellikle her çocuğun kendi evinde yürütülmektedir. Bu amaçla iki ya da daha fazla yarı-profesyonel eğitmenin oluşan bir ev eğitim ekibi kurulmakta ve eğitmenler kısa süreli hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimlerle eğitilmektedir. Eğitmenlerin çocukla yürüttükleri çalışmalar ise, uygulamalı davranış analizinde ve yoğun davranışsal eğitimde uzmanlığa sahip bir eğitim danışmanı tarafından haftalık olarak izlenmekte ve yönlendirilmektedir. Eikeseth ve diğerleri (2009) tarafından yapılan bir araştırma, danışmanın yeterlik düzeyinin ve sağladığı danışmanlık hizmetinin yoğunluğunun, hizmet alan çocukların gösterdiği ilerlemeyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Belirtilen özelliklerdeki yoğun davranışsal eğitim hizmetleri kurumlarda da yürütülebilmekle birlikte, tüm dünyada yaygın olan uygulama eve dayalı hizmet sunumudur (Cohen ve diğ., 2006; Eikeseth ve diğ., 2002; 2007; 2009; Harris ve Handleman, 2000; Lovaas, 2003; Sallows ve Graupner, 2005; Stoelb, Yarnal, Miles, Takahashi, Farmer ve McCathren, 2004; Weiss ve Delmolino, 2006).

Alanyazında Lovaas (1987) tarafından gerçekleştirilen ilk araştırmanın bulguları, en az iki

yıl, haftada 40 saat yoğun davranışsal eğitim alan deney grubundaki çocukların, daha az yoğun davranışsal eğitim alan ve bu tür bir eğitim almayan kontrol gruplarındaki çocuklara göre önemli kazanımları olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki çocukların %47'si normal zekâ sınırlarına ulaşmış ve normal işlevler göstermiş; ayrıca, kaynaştırma ortamlarında eğitim almaya başlamıştır. Bu grubun %40'ı hafif düzeyde, %10'u ise ileri düzeyde gelişimsel yetersizlik göstermeye devam etmiştir. Bu araştırmanın kalıcılık çalışmasında da, deney grubundaki çocukların aynı kazanımları sürdürmekte oldukları bildirilmiştir (McEachin ve diğ., 1993). Bu ilk araştırmanın sınırlılığı, grupların yansız atamayla değil çeşitli değişkenler doğrultusunda yapılan eşlemeyle oluşturulduğu bir yarı-deneyssel araştırma olmasıdır. Yoğun davranışsal eğitim alan ve daha farklı eğitimler alan grupların karşılaştırıldığı yarı-deneyssel olarak gerçekleştirilmiş diğer araştırmaların bulguları da, tutarlı bir şekilde deney gruplarındaki çocukların zekâ, dil ve uyumsal becerilerinde önemli ve kalıcı ilerlemeler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bazı çocukların otizm belirtilerinin yoğunluğunda azalma olduğu ve hiç desteksiz ya da değişen oranlarda destekle kaynaştırma ortamlarında eğitim almaya başladıkları da bulgular arasındadır (Birnbrauer ve Leach, 1993; Cohen ve diğ., 2006; Eikeseth ve diğ., 2002; 2007; Howard, Sparkman, Cohen., Green. ve Stanislaw, 2005). Eikeseth ve arkadaşları (2002; 2007) tarafından yürütülmüş olan araştırma dışında tüm araştırmalarda katılımcılar dört yaştan küçüktür ve ağırlıklı olarak ev ortamlarında yoğun davranışsal eğitim almışlardır. Ayrıca, bu araştırmalarda yoğun davranışsal eğitim alan çocukların eğitim öncesindeki zekâ, dil ve uyumsal beceri puanlarının, uygulamanın etkililiğini yordayan değişkenler olduğu belirtilmiştir (Eikeseth ve diğ., 2002). Tüm bunlara ek olarak, bir araştırmada deney grubundaki çocukların ailelerinin stresinin azaldığı yönünde bulgular da elde edilmiştir (Birnbrauer ve Leach, 1993). Öte yandan, belli bir kurum tarafından değil de ailelerin kendi kurdukları ev eğitimi ekipleriyle ve farklı yoğunluklarda alınan danışmanlık hizmetleriyle (ör., haftada bir, ayda bir, dört ayda bir vb.) yürütülen yoğun davranışsal uygulamaları okul programlarıyla karşılaştıran bir araştırmada, yoğun

davranışsal uygulama lehine belirgin farklar bulunamamıştır (Magiati, Charman ve Howlin, 2007).

Araştırma gruplarının yansız olarak atandığı iki farklı tam-deneyssel araştırma da, yoğun davranışsal eğitimin etkililiğini göstermiştir. Smith, Groen ve Wynn (2000) 42 aylıktan küçük çocuklardan oluşan yoğun davranışsal eğitim grubu ile aile eğitimi alan grubu karşılaştırmışlardır. Yoğun davranışsal eğitim alan gruba uzmanlar tarafından haftada ortalama 25 saat eğitim sunulurken, kontrol grubuna aileleri tarafından haftada yaklaşık beş saat davranışsal eğitim verilmiştir. Bulgular, deney grubundaki çocukların zekâ, görsel-uzamsal beceriler, dil ve akademik becerilerde daha yüksek performans gösterdiklerini bildirmiştir. Sallows ve Graupner (2005) ise, yoğun danışmanlık hizmeti alan klinik-yönlendirmeli grupla daha az danışmanlık hizmeti alan ebeveyn-yönlendirmeli grup tarafından sunulan yoğun davranışsal eğitim gruplarındaki 42 aylıktan küçük çocukları karşılaştırmışlardır. Klinik-yönlendirmeli gruba haftada 40 saat eğitim sunulurken, diğer grubun eğitim saatleri aileler tarafından belirlenmiş olup genel olarak daha azdır. Bulgular, her iki gruptaki çocuklarda da zekâ, dil, uyumsal, sosyal ve akademik beceri puanlarında artış olduğunu gösterirken, iki grup arasında önemli bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca, klinik-yönlendirmeli gruptan altı, diğer gruptan beş çocuğun zekâ puanlarının normale ulaştığı, dil ve uyumsal becerilerinde önemli artışlar olduğu, kaynaştırma ortamlarında eğitim almaya başladıkları ve otizm belirti ölçümlerinde normal düzeyde buldukları saptanmıştır. Ek olarak; uygulama öncesi taklit, dil ve sosyal beceri düzeylerinin uygulama sonuçlarını etkileyen değişkenler olduğu da vurgulanmıştır.

Araştırma gruplarının araştırmacılar tarafından oluşturulmadığı ve eğitimlerin araştırmacılar tarafından planlanmadığı geriye dönük değerlendirme araştırmaları da, uygulama etkilerine ve olası neden-sonuç ilişkilerine yönelik önemli bilgiler sağlamıştır. Yoğun davranışsal eğitimi yoğun olmayan davranışsal eğitimle (Smith, Eikeseth, Klevstrand ve Lovaas, 1997) ya da farklı eğitimlerle karşılaştıran (Eldevik, Eikeseth, Jahr ve Smith, 2006; Sheinkopf ve Siegel, 1998) bu araştırmaların bulguları, deneysel araştırma

bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmalardaki katılımcıların yaşları 23 ay-altı yıl arasında değişmekte olup, Eldevik ve diğerleri (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma dışındaki çalışmalarda eğitimler ev ortamlarında sunulmuştur. Ayrıca, yoğun davranışsal eğitim başlangıcındaki zihinsel işlev, alıcı dil ve ifade edici dil puanlarının, uygulama sonuçlarını yordayıcı değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda belirtilen araştırmaların dışında, eğitim sürecine ve etkilerine ilişkin önemli bilgiler sağlamakla birlikte, deney ya da kontrol gruplarının olmaması nedeniyle neden- sonuç ilişkisi kurmada yetersiz olan araştırmalar da gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların bulgularında da yoğun davranışsal eğitim alan çocuklardaki önemli değişimler vurgulanmıştır (örneğin; Devlin ve Harber, 2004; Green ve diğ., 2002; Symes, Remington, Brown ve Hasting, 2006; Yamamoto ve Nakano, 2002). Ayrıca, eğitime başlama yaşının, eğitim yoğunluğunun, eğitimin ilk yıllarındaki öğrenme oranının ve zeka düzeyinin eğitim sonuçlarını yordayan değişkenler olduğu saptanmıştır (Bibby, Eikeseth, Martin, Mudford ve Reeves, 2002; Harris ve Handleman, 2000; Luiselli, Cannon, Ellis ve Sisson, 2000; Weiss, 1999; Weiss ve Delmolino, 2006). Ek olarak, bu araştırmalarda artan aile memnuniyeti ve azalan aile stresi de vurgulanmıştır (Boyd ve Corley, 2001; Smith, Buch ve Gamby, 2000).

Yoğun davranışsal eğitimin maliyetine ilişkin yapılan araştırmalar da, bu tür eğitim alan çocukların ileriki yıllarda özel eğitim desteğine olan gereksinimlerinin azaldığını ve yaşamlarının tüm alanlarında bağımsızlıklarının arttığını göstermiştir. Dolayısıyla, yoğun davranışsal eğitim uzun dönemde ailelere ve devlete kazanç sağlayan bir uygulamadır (Birnbauer ve Leach, 1993; Chasson, Haris ve Neely, 2007; Jacobson, Mulick ve Green, 1998; Motiwala, Gupta, Lilly, Ungar ve Coyte, 2006).

Türkiye’de yoğun davranışsal eğitim sunan bir program olarak Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) yürütülmektedir. Yoğun, kesintisiz ve bire-bir davranışsal eğitim sağlamayı amaçlayan OÇİDEP’te temel vurgu çocuğun yaratılan öğrenme ortamında

eğlendirilerek eğitilmesidir. OÇİDEP’e dayalı eğitim, masa başında yanlışsız öğretim formatıyla bire-bir yürütülen ayırık denemelerden ve serbest oyunlardan oluşmaktadır. OÇİDEP’in kapsamında, çocuğa kazandırılması hedeflenen farklı düzeylerdeki beceri grupları yer almaktadır. Öğretime eşleme, taklit, alıcı dil ve oyun becerileriyle başlanmaktadır. Çocuğun özelliklerine bağlı olarak ifade edici dil becerilerini geliştirmek amacıyla fırsat öğretimine ve/veya PECS’e yer verilmektedir. Ayrıca, her çocuğun mümkün olan ilk fırsatta oyun grubu, sosyal beceri grubu, yuva vb. akran etkileşimi olanaklarından yararlanması da hedeflenmektedir.

OÇİDEP, eve ve kuruma dayalı olmak üzere iki şekilde başlatılmıştır. Ancak, OÇİDEP tarzı programlar genellikle her çocuğun kendi evinde yürütülmektedir. Bu amaçla, en az üç eğitmen ve bir danışmandan oluşan bir ev eğitim ekibi kurulması önerilmektedir. Eğitmenler, sıklıkla, ön eğitimden geçen uzman olmayanlardan ya da yarı-uzmanlardan oluşmaktadır. Bu eğitmenlerin tüm eğitim çalışmalarını bir uzman danışmanlığında sürdürmeleri gerekmektedir. Uzmanların otizm, uygulamalı davranış analizi ve yoğun davranışsal eğitim alanlarında bilgi ve deneyimlerinin olması büyük önem taşımaktadır. Eğitmenler ve danışmanlık yapan uzman haftalık danışma toplantılarında görüş alışverişinde bulunmakta ve birbirlerinin eğitimini gözleyerek değerlendirmektedir. Ayrıca, belirtilen ekip üyelerinin çalışmaları uygulamalı davranış analizi, otizm ve yoğun davranışsal eğitim alanlarında deneyimli kıdemli uzmanlar tarafından izlenmelidir (Lovaas, 2003).

Bu araştırma, Türkiye’de otizmlili çocuklara yönelik yoğun davranışsal eğitim uygulamalarına ilişkin ilk araştırmadır. Uluslararası alanyazında belirtilen şu sınırlılıklar araştırmanın gerekçelerini oluşturmuştur: (a) çocuk ve aile özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgilerin toplanmamış olması (örneğin, Weiss ve Delmolino, 2006), (b) sosyal, davranışsal ve bilişsel çıktılarına yönelik uygulama öncesi, sırası ve sonrasında çoklu değerlendirmelerin eksikliği (örneğin, Harris ve diğ., 1991; Luiselli ve diğ., 2000) (c) davranışların doğrudan gözlemi yerine standart testlere dayalı ölçümlerin yapılmış olması (örneğin, Howard ve diğ., 2005), (d) uygulamaların

aileler üzerindeki etkilerini ve çocukların uygulamaya bireysel olarak nasıl tepki verdiklerini yansıtan, deneysel çalışmaların parasal, etik vb. sınırlılıklarını kontrol eden vaka çalışmalarının eksikliği (Butter ve diğ., 2006). Bunlara ek olarak alanyazında (a) dört yaştan büyük çocuklara sunulan yoğun davranışsal uygulamaların etkilerine, (b) farklı ülkelerde ve farklı kültürlerde yürütülen yoğun davranışsal uygulamaların özelliklerine, (c) araştırma verilerinin eğitsel kararlarda nasıl kullanılabilceğine ilişkin fikir veren sınırlı sayıda araştırma bulunması, bu konuların da dikkate alındığı araştırmalar yapılmasının gerekliliğini göstermiştir.

Yukarıda sıralanan gerekçelerden hareketle yoğun davranışsal eğitime ilişkin bir Türkçe program olarak OÇİDEP'i konu alan bu araştırma tasarlanmıştır. Araştırmanın temel amacı, OÇİDEP ev uygulamasının bir çocukla yürütülmesi sürecinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. OÇİDEP ev uygulamasını bir otistik çocuk için planlama ve yürütme süreci nedir?

1.1. Başta yapılan planlama ve süreç içinde yapılan değişiklikler nelerdir?

1.2. Programın yürütülmesi sırasında karşılaşılan sorunlar ve üretilen çözümler nelerdir?

1.3. Ekip üyelerinin gösterdikleri değişimler nelerdir?

2. OÇİDEP ev uygulamasının katılımcı çocuk üzerindeki etkileri nelerdir?

3. Ekip ve aile üyelerinin OÇİDEP ev uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, program uygulama sürecinin incelenmesi amacıyla yürütülen, nitel ve nicel veri toplama ve analiz tekniklerini de içeren bir vaka çalışmasıdır. Bu tür araştırmalarda, uygulamanın amaca uygun bir şekilde yürütülüp yürütülmediği, programın uygulama ilkeleriyle tutarlı olup olmadığı ve programın nasıl işlediği saptanmaya

çalışılmaktadır. Ayrıca, programın nasıl uygulandığının incelenmesi, programın betimlenmesi, programın işleyişine ilişkin düzenleme ve değişikliklerin yapılması, uygulamaya ilişkin olası sorunların belirlenmesi, sorunların nedenlerinin incelenmesi ve sorunların çözümlenmesi hedeflendiğinde, bu araştırma modeli yararlı bulunmaktadır. Program uygulama süresince gerçekleşen durumlar uzun sürede ve yoğun bir şekilde toplanan verilerle rapor edilmektedir (Creswell, 2005; Gay, Mills ve Airasian, 2006; McMillan, 2004; Merriam, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Yin, 2003).

### Katılımcılar

2006–2007 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'ne başvuran ve bu programa katılmak isteyen iki aile bu araştırma kapsamındaki OÇİDEP ev uygulamasına alınmıştır. Bu araştırma kapsamındaki ev uygulamasına alınan iki katılımcıdan biri kız diğeri erkektir. Her iki öğrencinin de yoğun davranışsal eğitim geçmişleri bulunmamaktadır. Etik kaygılardan ve her çocuğun en iyi eğitimi alma hakkının gözetilmesi ilkelere hareketle, katılımcı çocuklarda yaş ve zekâ düzeyi önkoşulları aranmamıştır. Öğrencilerin isimleri gizliliklerini korumak için makalede değiştirilmiştir.

Katılımcılardan Sevda 1998 yılında Hollanda'da doğmuştur. Bağımsız bir kurumdan yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış olan bu öğrenci, OÇİDEP'e katılmadan önceki yıllarda üç farklı kurumda toplam 18 ay bireysel özel eğitim almış ve 4 yıl normal gelişen çocukların devam ettiği iki farklı yuvaya gitmiştir. Ayrıca, bir öğretim yılı süresince Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Biriminde özel eğitim ve evde iki yıl özel ders almıştır. Bu katılımcı, uygulamanın veri toplama aşaması ve bu araştırma kapsamındaki uygulama bittikten sonra, 2007 yılının Haziran ayında bağımsız bir kurumdan Rett Sendromu tanısı almıştır. Alanyazında Rett Sendromlu çocuklarda yoğun davranışsal eğitimin umut verici olmadığı ve bu çocukların başka programlara yönlendirilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Smith ve diğ., 1995). Dolayısıyla, Rett Sendromu tanısı konduktan sonra

Sevda başka programlara yönlendirilmiştir ve bu makalede yalnızca ikinci katılımcı olan Cemil'e ait bulgular sunulmuştur.

Cemil 1997 yılında Urfa'nın Siverek ilçesinde doğmuştur ve bağımsız bir kurum tarafından otizm tanısı almıştır. OÇİDEP öncesinde Urfa ve İstanbul'da bulunan çeşitli özel eğitim merkezlerinde kısa süreli bireysel özel eğitim alan bu öğrenci dört öğretim yılı boyunca Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Biriminde grup ortamında ve bireysel özel eğitime devam etmiştir. Bu eğitimlerde uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemler kullanılmış olmakla birlikte, otizme özgü bir müfredat yer almamıştır ve ayırık denemelerle öğretimden çok doğrudan öğretim süreçleri izlenmiştir. Cemil, ayrıca, iki yıl süreyle evde özel ders almıştır.

Cemil'in uygulama öncesi işlevde bulunma düzeyini belirlemek için, Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı İzleme Aracı (OÇİDEP-İZ) uygulanmıştır. OÇİDEP-İZ'in amacı; otizmlili çocuklar için kritik temel beceriler açısından öğrencilerin OÇİDEP öncesi başlama düzeylerini belirlemek; belli aralıklarla aynı değerlendirmeyi yineleyerek ve önceki düzeylerle karşılaştırarak ise, öğrencilerin gösterdikleri ilerlemeleri izlemektir. OÇİDEP-İZ'de eşleme, taklit, sözel alıcı dil ve sözel ifade edici dil alanlarında beşer madde bulunmaktadır. Bu maddelerin her birinin okulöncesi çağıdaki normal gelişim gösteren çocukların rahatlıkla yapabileceği maddeler olduğu, okulöncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden alınan uzman görüşleriyle belirlenmiştir (Kırcaali-İftar, 2007). Bu araştırma kapsamında Cemil'e program öncesinde ve programın altıncı ayında olmak üzere iki kez OÇİDEP-İZ uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamalarda gözlemciler arası güvenilirlik çalışması da yapılmış olup, her iki uygulamada da iki farklı gözlemcinin değerlendirmelerinin %100 uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Cemil'in zekâ düzeyini belirlemek için ise, araştırmadan ve uygulamadan bağımsız bir uzman psikolojik danışman tarafından Leiter Uluslararası Performans Testi uygulanmıştır. Leiter, işitme ve/veya konuşma sorunu olan 2-18 yaş arasındaki

bireylerin zihinsel performanslarını belirlemeyi amaçlayan, dile dayalı olmayan ve kültürel normlardan arındırılmış bir performans testidir (Leiter, 1979). Leiter, öğrencinin konuşmuyor olması ve Türkiye'de bu tür çocuklara uygulanabilecek daha geçerli ve güvenilir bir zekâ testi bulunmaması nedenleriyle seçilmiştir. Ancak, Leiter testini alamadığı için Cemil'in zekâ düzeyini belirlemek mümkün olamamıştır.

### **OÇİDEP Uygulamasının Planlanması ve Başlatılması**

Cemil için bir yıllık bir uygulama planlanmıştır; ancak, araştırma süresi ve olanakları dikkate alınarak uygulamanın ilk altı ayı bu araştırma kapsamında incelenmiştir.

### **OÇİDEP Ekibi ve Ekip Üyelerinin Görevleri**

OÇİDEP ekibi otizm, uygulamalı davranış analizi ve yoğun davranışsal eğitim konularında kıdemli bir uzman olan ve bu programı geliştiren koordinatör liderliğinde kurulmuştur. Koordinatör, gerekli nitelikleri taşıyan bir uzmandan eğitim danışmanı olmasını ve doktora tezini de bu çalışma kapsamında yürütmesini istemiştir ve uzman kabul etmiştir. Ayrıca, koordinatör eğitimlik için uygun nitelikler taşıyan iki elemanı da Cemil'in ev eğitimci olarak seçmiştir.

Koordinatör, araştırmanın başladığı tarihte Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde yönetici ve Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğretim üyesi olan ve otizm ile uygulamalı davranış analizi konularında çalışan bir akademisyendir ve makalenin ikinci yazarıdır. Kendisi aynı zamanda bu makaleye temel oluşturan doktora tezinin eş-danışmanlığını yapmıştır. Koordinatör, programın tüm işleyişinden sorumlu olmuştur. Bunu gerçekleştirmek için her hafta Cuma günleri öğleden sonra Cemil'in eğitim danışmanı ve diğer çocukların eğitim danışmanı haftalık OÇİDEP koordinasyon toplantıları yapmıştır. Bu toplantılarda her çocuğun eğitim sürecine ilişkin bilgiler almış, geribildirim sunmuş ve sorunların çözümüne ilişkin öneriler getirmiştir. Ayrıca, aynı amaçlara yönelik olarak ayda bir kez, uygulama ortamında eğitim danışmanının ve eğitimcilerin

katılımıyla her hafta gerçekleştirilen danışma toplantılarına katılmıştır. Üç ayda bir ise Cemil'in ailesiyle uygulamaya ve çocuğun gelişimine yönelik konuların görüşüldüğü toplantılar yapmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü ev uygulamasının eğitim danışmanı bu makalenin birinci yazarıdır. Eğitim danışmanı, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden lisans, Marmara Üniversitesi'nden ise yüksek lisans derecelerini almıştır. Bu makaleye temel oluşturan araştırma, Anadolu Üniversitesi'nde Zihin Engelliler Öğretmenliği alanında yürüttüğü doktora tezinin ürünüdür. Çeşitli kurumlarda rehber öğretmen ve özel eğitimci olarak görev yapan eğitim danışmanı, öğretmenlerin çalışmalarını yönlendirmek amacıyla her hafta Cuma sabahları Cemil'in evinde öğretmenlerle bir buçuk saatlik danışma toplantısı gerçekleştirmiştir. Bu toplantılarda öğretmenlerin bir önceki hafta yürüttükleri çalışmalar, yaşadıkları sorunlar ile olası çözümler uygulamalı olarak değerlendirilmiş ve bir sonraki haftanın planlaması yapılmıştır. Ayrıca, her hafta danışma toplantısından sonra koordinatörün yaptığı haftalık koordinasyon toplantısına katılmıştır. Bunların dışında üç ayda bir koordinatörün ailelerle gerçekleştirdiği toplantılarda da hazır bulunmuştur.

Ev uygulaması için oluşturulan ekipte iki öğretmen görev almıştır. Eğitimcilerden biri Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümünden 2006 yılında mezun olmuştur. Diğer eğitimci ise, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünden 2006 yılında mezun olmuştur. Her iki eğitimci de Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde 2004–2006 yılları arasında yardımcı öğretmen olarak çalışmıştır. Eğitimciler Cemil'le bireysel olarak her gün yarım gün çalışmışlar, danışma toplantılarında hazır bulunmuşlar ve her hafta Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde yürütülen oyun grubuna katılmışlardır.

#### OÇİDEP'in Özellikleri ve Yürütülmesi

OÇİDEP, otistik çocuklar üzerindeki etkililiği bilimsel olarak desteklenmiş bir eğitim yaklaşımı olan yoğun davranışsal eğitime ilişkin bir Türkçe

program olarak Kırcaali-İftar (2006) tarafından, Lovaas'a (2003) dayalı olarak geliştirilmiştir.

OÇİDEP temel ve orta düzey beceri gruplarından oluşmaktadır (Bakınız, Tablo 1). Bu araştırma kapsamında yalnızca temel taklit ve temel eşleme becerilerinin öğretimine yer verilmiştir. Temel taklit becerilerinin öğretimi üç aşamada yürütülmektedir: nesneli büyük kas becerilerinin taklidi, nesnesiz büyük kas becerilerinin taklidi ve küçük kas becerilerinin taklidi. Temel eşleme becerilerinin öğretimi ise yedi aşamada yürütülmektedir: üç boyutlu eş nesneli eşleme, iki boyutlu eş nesneli eşleme, renk eşleme, şekil eşleme, üç boyutlu nesnelilerle iki boyutlu temsillerini eşleme, aynı sınıftan eş olmayan nesneli eşleme ve üç boyutlu nesnelilerle eş olmayan iki boyutlu temsillerini eşleme.

Tablo 1  
OÇİDEP'in İçeriği

	Düzyen 1	Düzyen 2
<b>Temel Beceriler</b>	Temel taklit	Seçim yapma
	Temel eşleme	İki ve üç basamaklı taklit
	Temel alıcı dil	Sınıflama
	Temel oyun	İki ve üç basamaklı alıcı dil
		Basit el becerileri
		Basit öz bakım becerileri
<b>Orta Düzey Beceriler</b>	Sözel taklit becerileri	Nesneyi adını söyleyerek belirleme
	Karmaşık el becerileri	Davranışı adını söyleyerek belirleme
	Ortak dikkat	Renk, şekil ve boyut kavramları
	Karmaşık öz bakım becerileri	
	Adı söylenen nesneyi belirleme	
	Adı söylenen davranışı belirleme	

OÇİDEP haftada beş gün, günde altı saat olarak yürütülmüştür. Her bir saatlik zaman diliminde 45 dakikalık süre eğitime, 15 dakikalık süre ise teneffüse ayrılmıştır. Kırk beş dakikalık eğitim süresinde ise çok sayıda mini öğretim oturumu ve oyun zamanı yer almıştır. Cemil'le sabahları bir eğitimci, öğleden sonraları diğer eğitimci çalışmıştır. Eğitimcilerin sabahçılık ve

öğlecilik durumları hafta bazında değiştirilmiştir. Yarım günlük eğitim için bir eğitmenin toplam 3 saat 15 dakika süreyle evde bulunarak ileride ayrıntılı olarak anlatılan çalışmaları yürütmesi beklenmiştir.

### **OÇİDEP Uygulaması Öncesi Hazırlık Çalışmaları**

*Eğitimler ve Çalışma Ziyareti:* 26–29 Haziran 2006 ve 17–18 Temmuz 2006 tarihlerinde OÇİDEP eğitim seminerleri gerçekleştirilmiştir. Bu seminerlere, OÇİDEP ekip üyelerinin yanı sıra Engelliler Araştırma Enstitüsü elemanları da katılmıştır. Seminerlerin ardından, koordinatör ile ev ve kurum danışmanları tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nin Wisconsin Eyaletine bağlı Madison kentinde otistik çocuklara eve dayalı yoğun davranışsal eğitim veren WEAP'e (Wisconsin Early Autism Project) 14–18 Ağustos 2006 tarihlerinde bir çalışma ziyareti gerçekleştirilmiştir. WEAP, merkezi ABD'de olup çeşitli ülkelerde otistik çocuklarla ev eğitimleri yürüten ve uygulamalarıyla ilgili bilimsel yayınları bulunan (örneğin, Sallows ve Graupner, 2005) bir merkezdir. Ziyaretin amacı, OÇİDEP tarzı programların farklı özelliklerdeki çocuklarla ve farklı ev ortamlarında nasıl yürütüldüğüne; ayrıca, haftalık danışma ve koordinasyon toplantılarına ilişkin gözlem yapmak olmuştur. Gözlemlerin yanı sıra merkez çalışanlarıyla yoğun davranışsal uygulama, ekip kurulması, uygulamaların yürütülmesi vb. konularda toplantılar yapılmıştır. Bu çalışma ziyaretine ilişkin günlük olarak tutulan ve üzerinde tartışılan notlar araştırmacı ve koordinatör tarafından OÇİDEP uygulamalarına temel olacak biçimde derlenmiştir.

*Toplantılar:* Koordinatör ve eğitim danışmanlarının katıldığı ilk toplantılar, 28–29/08/2006 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Toplantıların bir kısmına OÇİDEP ev uygulaması eğitmenleri de katılmıştır. Toplantılarda öncelikle WEAP çalışma ziyaretine ilişkin gözlemler ve izlenimler paylaşılmış; bu paylaşımlardan yola çıkarak OÇİDEP'in işleyişine yönelik son düzenlemeler yapılmıştır. Toplantılarda ayrıca, OÇİDEP'e başlayacak tüm çocuklara ilişkin planlamaların son şekli verilmiştir.

Toplantılardan sonra, bu araştırmada yer alan Cemil'in ailesiyle ön görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, öğrenciyi tanımak amacıyla eğitim danışmanı öğrenciyle bir araya gelmiş ve öğrencinin evine giderek gerekli araç-gereçleri saptamıştır. Son olarak da öğrenci için etkili pekiştireçler hakkında ön bilgi toplamıştır.

Ayrıca, koordinatörün hazırlamış olduğu ve üzerinde görüş birliğine varılan uygulama dokümanları aile, eğitim danışmanı ve eğitmenlere verilmiştir. Bu dokümanlarda şu bilgiler yer almıştır: (a) OÇİDEP'in temel amacı, (b) OÇİDEP eğitmenlerinin ve ailelerin uymaları gereken ilkeler, (c) programın uygulanma süre ve zamanları.

*Ortam ve Materyal Düzenlemeleri:* Eğitim danışmanı uygulamanın gerçekleştirileceği ortamı görmek ve gerekli eğitim materyallerinin evde olup olmadığını saptamak amacıyla bir ev ziyareti yapmıştır. OÇİDEP uygulaması için aileyle birlikte bir oda seçilmiştir. Ortamda bir masa, sandalyeler, eğitim materyalleri, bir dolap ve kolay hareket edebilen (ör., tekerlekli) bir komodinin olması yeterli görülmüştür. Uygulama öncesinde ve süresince ekip aileden uygulama için gerekli olan materyalleri ve pekiştireçleri istemiş ve aile de bunları temin etmiştir.

*Son Hazırlık Toplantıları:* Son hazırlık toplantıları 15–16/09/2006 ve 18/09/2006 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda eğitim danışmanının hazırlamış olduğu çalıştay dokümanı incelenerek son halini almıştır. Ayrıca, koordinatörün hazırlamış olduğu öğrenci ve eğitim danışmanı dosyaları incelenmiştir. Öğrenci dosyasında eğitmen günlükleriyle beceri edinimini ve genellemesini izleme formu; eğitim danışmanı dosyalarında ise eğitim gözlem formu ile beceri edinimini ve genellemesini izleme formu yer almıştır. Bu toplantılarda ayrıca, hangi eğitmenin hangi OÇİDEP içeriğini çalışacağına karar verilmiştir. Öğrencinin özellikleri ve performansı dikkate alınarak, uygulamalara Taklit 1 ve Eşleme 1 aşamalarıyla başlanması ve her bir alanın birer eğitmene verilmesi kararlaştırılmıştır.

### **OÇİDEP Uygulamasının Başlatılması**

OÇİDEP uygulaması 18/09/2006 tarihinde gerçekleştirilen çalıştayla başlatılmıştır. Bu



çalıştayı amacı Cemil'in eğitim danışmanının ve OÇİDEP'in diğer eğitim danışmanlarının uygulamanın yapılacağı yerde, katılımcının da ortamda bulunmasıyla eğitmenlere OÇİDEP hakkında uygulamalı olarak bilgi vermektir. Çalıştay sürecinde eğitim danışmanı yalnızca öğretim formatlı ayırık denemelerin nasıl yürütüleceğiyle ilgili sözel sunum yapmış, gerekli yerlerde çocukla örnek uygulamalar gerçekleştirmiş ve eğitmenlerin çocukla uygulamalarına ilişkin geribildirim sunmuştur. Çalıştay üç saat sürmüştür ve görüntü kaydı yapılmıştır. Çalıştay sırasında aile içeri alınmamış; ancak, çalıştay sonunda aileye çalıştayla ilgili genel bilgi verilmiştir.

Bu araştırma kapsamında Cemil'le yürütülen OÇİDEP uygulamaları 16 Mart 2007 tarihinde sonlandırılmıştır. Araştırma kapsamındaki OÇİDEP uygulamaları sırasında Cemil'le toplam 26 hafta, haftada ortalama 23 saat çalışılmıştır.

Belirtilen tarihten sonra Cemil'le OÇİDEP kapsamında çalışmaya devam edilmiş; ancak, eğitim danışmanı değişikliği olmuştur. Ayrıca, bir yılın sonunda eğitmenlerden biri ekipten ayrılmış ve Cemil'in eğitimini tek eğitmen yürütmeye başlamıştır.

#### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bir program uygulama sürecinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada veriler 18/09/2006-16/03/2007 tarihlerinde Tablo 2'de belirtilen tekniklerle toplanmıştır. Toplanan veriler, veri toplama aşamasında ya da sonrasında, araştırma sorularını yanıtlayıcı olacak şekilde tümevarım analiziyle analiz edilmiştir. Tümevarım analizinin hedefi, verilerin derinlemesine incelenmesi yoluyla, araştırma sorularını yanıtlayıcı örüntülere ulaşmaktır (Creswell, 2005; McMillan, 2004). Veri analizleri, makalenin yazarları tarafından gerçekleştirilmiştir. Makaleye temel oluşturan doktora tezinin öğrencisi olan birinci yazar, tezin eş-danışmanı olan ikinci yazar (alan uzmanı), tezin eş-danışmanı olan üçüncü yazar (nitel alan uzmanı) analizlerden sorumlu olmuştur.

Nitel alan uzmanı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesidir. Kendisi nitel araştırma uzmanı olarak bu

makaleye temel oluşturan doktora tezinin eş-danışmanlığını yapmıştır.

Tablo 2  
Veri Toplama Teknikleri

Teknik	Veri Kaynağı
Gözlemler	1. Eğitmen gözlemleri 2. Eğitim danışmanı gözlemleri 3. Koordinatör gözlemleri
İzleme Toplantıları	1. Koordinatör ve eğitim danışmanı toplantıları 2. Koordinatör ve aile toplantıları 3. Koordinatör, nitel alan uzmanı ve eğitim danışmanı toplantıları
Görüşmeler	1. Katılımcının uygulama öncesindeki öğretmeniyle görüşmeler 2. Engelliler Araştırma Enstitüsünde çalışan personelle görüşme
Süreç Ürünleri	1. E-postalar 2. Beceri Edinim ve Genelme Tarihi Kayıt Formu
Performans Değerlendirme	1. OÇİDEP-İZ sonuçları 2. Öğretim Oturumu Değerlendirme Formu

#### Gözlemler

*Eğitmen Gözlemleri:* Eğitmenler altı ay süren uygulama boyunca, çocukla çalıştıkları her gün çocuğun genel durumuna, kendi performanslarına ve eğitim sürecine ilişkin gözlemler yapmışlar ve gözlemlerini eğitmen günlüğü formuna yazmışlardır. Eğitmen gözlemleri araştırmanın "OÇİDEP ev uygulamasını otistik bir çocuk için planlama ve yürütme süreci nedir?" ve "Ekip ve aile üyelerinin OÇİDEP ev uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?" sorularını yanıtlamak için temel veri olarak kullanılmak üzere analiz edilmiştir. Ayrıca, bu gözlemlerin analizlerinden elde edilen bulgulardan, "OÇİDEP ev uygulamasının katılımcı çocuk üzerindeki etkileri nelerdir?" şeklindeki araştırma amacı için de destek veri olarak yararlanılmıştır. Analiz için belirli bir sistematikte bu gözlem notları kodlara ve temalara ayrılmıştır (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Temalar da birbirleriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün olarak düzenlenerek yazılmıştır.

*Eğitim Danışmanı Gözlemleri:* Eğitim danışmanı tarafından her hafta Cuma günü evde

gerçekleştirilen bir buçuk saatlik danışma toplantısından elde edilen veriler, eğitim gözlem formuna yazılarak kaydedilmiştir. Eğitim danışmanı bu kayıtları bütün olarak incelemiş, tüm araştırma sorularını yanıtlayıcı şekilde diğer veri setlerindeki temalar doğrultusunda düzenleyerek, doğrudan alıntı şeklinde okuyucuya sunmuştur.

*Koordinatör Gözlemleri:* Koordinatörse ayda bir kez, Cuma günleri evde gerçekleştirilen danışma toplantılarına katılmış ve gözlemlerini yazmıştır. Bu gözlemlerden elde edilen veriler uygulama sürecine yön vermesi amacıyla süreç içerisinde kullanılmıştır.

Ayrıca, koordinatör ve eğitim danışmanının gözlemleri görüntü kayıtlarıyla kalıcı ürün haline getirilmiştir (Toplam 1756 dakika). Görüntü kayıtlarının analizi şöyle gerçekleştirilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1998; Uzuner, 2008).

1. Görüntü kayıtlarının belirli bir sistematikte yapılan özetleyici dökümleri alan uzmanı, nitel alan uzmanı ve araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, koordinatörün katıldığı tüm danışma toplantılarının temsili teyp olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Temsili teyp için toplam altı günlük ve toplam 447 dakikalık kayıt kullanılmıştır. Temsili teyp için alınan bu kararın gerekçeleri; (a) bu toplantıların her hafta yapılan danışma toplantılarının tipik örneklerini oluşturması, (b) koordinatörün katıldığı danışma toplantılarının tüm bir ayın özeti niteliğini taşıması; bir başka deyişle, bir ay süreyle yapılan danışma toplantılarının tümünü temsil ediciliğinin olması, (c) yeterince kapsamlı olmasıdır.

2. Araştırmacı temsili teyplerin ayrıntılı dökümlerini gerçekleştirmiştir. Bu dökümlerdeki bilgileri, “Ekip üyelerinin gösterdikleri değişimler nelerdir?” ve “OÇİDEP ev uygulamasının katılımcı çocuk üzerindeki etkileri nelerdir?” sorularını yanıtlamak için kodlara ve temalara ayırmıştır. Temaları birbirleriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün olarak düzenlenip, yazmıştır.

3. Yukarıdaki verilere ek olarak, araştırmacı tüm amaçlar için destek veri olabileceğini düşündüğü tüm görüntü kayıtlarının dökümlerini kodlara ve temalara ayırmıştır. Bu bilgileri de tüm

araştırma sorularını yanıtlayacak şekilde destek veri olarak düzenleyip, sunmuştur.

### **İzleme Toplantıları**

Koordinatör ile ev ve Enstitü eğitim danışmanları her hafta koordinasyon toplantısı yapmışlardır. Bu toplantıların ses kayıtları alınmıştır (toplam 1185 dakika). Bu ses kayıtları kodlamalar yoluyla analiz edilerek tüm amaçlar için temel veri olarak kullanılmıştır:

Koordinatör tarafından Cemil’in ailesiyle üç ayda bir ailenin eğitime ilişkin düşüncelerini almak, aileye süreçle ve çocukla ilgili bilgi vermek ve olası güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri getirmek amaçlarıyla iki toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılara ilişkin tutanaklar araştırmacı tarafından yazılarak toplantı içerikleri belgelendirilmiştir. Bu tutanaklar, ekip ve aile üyelerinin OÇİDEP ev uygulaması hakkındaki görüşlerini belirlemek için temel veri olarak kullanılmıştır. Ayrıca, tutanaklar uygulamanın katılımcı çocuk üzerindeki etkilerini araştırmak için destek veri görevini görmüştür. Bu amaçla, toplantı tutanaklarındaki bilgiler ilgili araştırma amaçları için açılmış dosyalara aktarılmıştır. Daha sonra, bu bilgiler birbirleriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün halinde rapor edilmiştir.

Nitel araştırma alan uzmanının tüm verileri düzenli olarak koordinatör ve araştırmacı eşliğinde incelemesi, görüşlerini paylaşması ve geribildirimler sunması amacıyla 14 toplantı gerçekleştirilmiştir. Ortalama 50 dakika süren bu toplantılardan dokuzunun ses kaydı yapılmıştır. Beş tanesininse tutanakları eğitim danışmanı tarafından yazılarak belgelendirilmiştir. Eğitim danışmanı tarafından ses kayıtlarının özetleyici dökümleri yapılmıştır. Dökümlerdeki ve tutanaklardaki bilgiler veri toplama aşamasında ve sonrasında yönetime ilişkin konularda yol gösterici olarak kullanılmıştır.

### **Görüşmeler**

Araştırma sürecinin bitiminden hemen sonra, Nisan ayında, Cemil’le daha önce çalışmış olan bir öğretmenle 60 dakikalık, Engelliler Araştırma Enstitüsünde çalışan ve Cemil’i yakından tanıyan bir personelle ise 20 dakikalık bir yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bir bütün olarak incelenen bu veri setlerindeki bilgiler diğer

veri setlerindeki temalar ve araştırma amaçları doğrultusunda düzenlenip, büyük ölçüde doğrudan alıntı şeklinde okuyucuya sunulmuştur.

### **Süreç Ürünleri**

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla bazı süreç ürünleri de kullanılmıştır. Bu ürünler, e-postalar ve beceri edinim ve genelleme çalışması başlangıç ve bitiş tarihi kayıt formlarıdır.

Veri toplama sürecinde uygulama ekibinin birbirlerine gönderdikleri e-postalar (14 adet) korunmuştur. Ayrıca, eğitim danışmanıya tez danışmanlarının e-postaları da (8 adet) mevcuttur. Bu e-postalar bilgi alıp verme amacıyla gönderilmiştir. Ayrıca, e-postalara verilen karşılıklı yanıtlarla uygulama ve araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlara anında çözümler getirilebilmiştir. E-postalar veri toplama aşamasından sonra da tüm amaçlar için destek veri olarak kullanılmak üzere eğitim danışmanı tarafından diğer veri setlerindeki temalar doğrultusunda düzenlenip, sunulmuştur.

OÇİDEP uygulamasında katılımcıya öğretilmesi hedeflenen becerilerin edinim ve genelleme çalışması başlangıç ve bitiş tarihleri koordinatör tarafından hazırlanan formlara eğitimler tarafından kaydedilmiştir. Bu formlara dayalı olarak katılımcının uygulama sonunda hangi alandan kaç beceri edindiği ve genelleme bildiği belirlenmiştir. Bu bulgular tablolar üzerinde gösterilmiş ve alanyazın bilgileri ışığında tartışılmıştır.

### **Performans Değerlendirme**

Öğrencinin uygulama öncesi ve sonrası işlevde bulunma düzeyini belirlemek için Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı İzleme Aracı (OÇİDEP-İZ) uygulanmıştır. OÇİDEP-İZ sonuçları sütun grafiği şeklinde gösterilmiştir.

Araştırmanın ikinci amacı olan “OÇİDEP ev uygulamasının katılımcı çocuk üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusu doğrultusunda çocuğun öğretim oturumlarında gösterdiği ilerlemeler Öğretim Oturumunu Değerlendirme Formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Formdaki ilk maddede her bir öğretim oturumuna başlamadan önce verilen “Buraya gel” yönergesi yer almıştır. Olası tepkiler,

çocuğun ipuçsuz yerine oturması, ipuçlu yerine oturması ve gelmeyi ret etmesi/zorla oturtulmasıdır. İkinci maddeyle her bir öğretim oturumunda kaç deneme yapıldığı belirlenmiştir. Bu Form, görüntü kaydı analizinde kullanılan toplam 10 görüntü için doldurulmuştur. Doldurulan formlarda her madde için çocuğun verdiği tepkilerin yüzdeleri hesaplanmış ve bulgular grafiklere aktarmıştır. Bu bulgular nitel veriler ve alanyazın bilgileri doğrultusunda tartışılmıştır. Doldurulan formlar sonucunda güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Güvenirlik katsayıları birinci madde için % 86,5, ikinci madde için % 81,6 olarak belirlenmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik: İnandırıcılık**

Nitel araştırmalarda “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları “inandırıcılık” (trustworthiness) şemsiye kavramı altında incelenmektedir. Bu kapsamda, nitel araştırma bulgularının inandırıcılığını; yani, aktarılabilirliğini, tutarlılığını ve nesnellliğini arttırmaya yönelik olarak nitel araştırmaların doğasına uygun bir şekilde çeşitli önlemler alınmaktadır. (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005; Creswell, 2005; Maxwell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Yin, 2003). Bu araştırmada da aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- a. Farklı nitel ve nicel veri toplama ve analizi teknikleri kullanılmıştır.
- b. Uygulama öncesi, süresi ve sonrasında veri toplanmıştır.
- c. Uzun süreli ve derinlemesine veri toplanmıştır.
- d. Farklı alan uzmanları veri toplama ve analizi süreçlerine katılmıştır.
- e. Ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır.
- f. Veri toplama aşamasıyla eş zamanlı olarak alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir.
- g. Verilerin kendi içinde tutarlılıkları dikkate alınmıştır.
- h. Veriler araştırmacı tarafından sürekli raporlaştırılarak, okunup gözden geçirilerek, diğer verilerle karşılaştırılarak eleştirilmiştir.

## Bulgular ve Tartışma

### Planlama ve Uygulama Süreci

OÇİDEP ev uygulamasının planlama aşamasında eğitmenlere, ailelere ve programa yönelik genel ilkeler belirlenmiştir. Programın belirli bir düzen içinde yürütülebilmesi için gerekli olan bu ilkeler, koordinatör tarafından; alanyazın bilgilerine, kendi mesleki deneyimlerine, WEAP gözlemlerine ve eğitim danışmanlarıyla gerçekleştirilen toplantılara dayalı olarak oluşturulmuştur.

Bulgular, eğitmenlerle ve programla ilgili ilkelere önemli değişikliklere gidilmeden, basit uyarlamalarla uygulamanın yürütülebildiğini göstermiştir. Ancak, ailelerle ilgili ilkelere daha fazla değişikliğin ve uyarlamanın yapılması gerekmiştir. Birinci ilke olan “Aile; her türlü görüş, öneri ve sorununu, doğrudan koordinatöre iletir” ilkesiyle ilgili olarak uygulama başlamadan önce ekibe ve aileye gerekli açıklamalar yapılmasına rağmen bu ilke her zaman işlememiştir. Aile görüş, öneri ve sorunlarını eğitim danışmanına ve/veya eğitmenlere iletmiştir. Bu tür durumlar söz konusu olduğunda, özellikle uygulamanın ilk aylarında, mutlaka eğitim danışmanı tarafından koordinatörün de görüşüne başvurulmuş son karar verilmiştir. Uygulamanın ilerleyen aylarında koordinatörün bazı konularda eğitmenlerin ve eğitim danışmanının kendisinden bağımsız olarak kararlar alabileceklerini belirtmesi üzerine aileye koordinatöre sorulmadan da eğitmenler ya da eğitim danışmanı tarafından cevap verildiği olmuştur. Özellikle, koordinatörün 10/11/2006 ve 15/12/2006 tarihlerinde eğitim danışmanları ve eğitmenlerle gerçekleştirdiği toplantılarda eğitim danışmanı ve eğitmenlere bazı konularda özerklik sağlaması bu durumda etkili olmuştur. Bu toplantılarda koordinatör her konunun eğitmenlerden eğitim danışmanına gelmemesini, eğitim danışmanın da her konuyu koordinatöre getirmemesini, halledilemeyen konularda bir üst kişiye danışılmasının uygun olacağını belirtmiştir. Sonuç olarak bu ilke; “OÇİDEP ev uygulamasının yürütülmesi sırasında aile; görüş, öneri ve sorunlarını, eğitim danışmanı ve/veya eğitmenlere de iletilebilir” olarak değiştirilmiştir. Ancak, ekip üyeleri aileyle ilgili hususlarda birbirlerini haberdar

etmeye ve birbirlerinden görüş almaya özen göstermişlerdir. Bu ilkenin planlandığı gibi yürütülmesinin nedeni, ailenin görüş ve sorunlarını daha üst düzeyde gördüğü kişilere iletmede zorlanması ya da eğitmen ve/veya eğitim danışmanına daha kolay ulaşabilmesi olabilir. Ayrıca, koordinatörün bazı konularda eğitmen ve eğitim danışmanına özerklik sağlamasının herhangi bir soruna yol açmaması nedeniyle de OÇİDEP ekibi bu ilkenin planlandığı gibi yürütülmesinde ısrarcı davranmamışlardır.

İkinci ilke “Aile, eğitmenlerden, OÇİDEP çalışmaları dışında başka bir yükümlülük beklemesin” olarak ifade edilmesine rağmen, ailenin eğitmenlerden, sık olmamakla birlikte, çeşitli talepleri olmuştur. Bu tür isteklerin karşılanması konusunda netlik sağlamak için bu ilke şu şekilde değiştirilmiştir: “Aile eğitmenlerden çocuğun sağlık vb. işleriyle ilgili olarak çok sık olmamak şartıyla bazı yükümlülükler bekleyebilir”. Örneğin, bu yeni ilke çerçevesinde eğitmenler anneye Cemil’in hastane götürülmesi sırasında eşlik etmişlerdir (03/11/2006, toplantı tutanağı). Alanyazında da bu tür uygulamalarda ekibin ebeveynlere çocuklarıyla ilgili konularda destek olmalarının programın sorunsuz yürütülebilmesindeki önemi vurgulanmaktadır (Birnbauer ve Leach, 1993).

Aileyle ilgili genel ilkelere yönelik yukarıda belirtilen uyarlamaların OÇİDEP uygulamasının daha sağlıklı yürütülmesine katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

### Sorunlar ve Çözümler

Uygulamanın ilk iki ayında çocukta çeşitli davranış sorunları (örneğin; ağlama, yerinde oturmak istememe vb.) ve öğretimsel sorunlar (örneğin, bazı becerilerde edinim bitiş tarihinin uzaması, çocuğun dikkatini çalışılan beceriye vermemesi) görülmüştür. Özellikle uygulamanın başlangıcında çocuk, aile ve ekip yeni düzene uyum sağlamaya çalışırken bu sorunlar daha fazla görülmüştür. Örneğin, 19/09/2006 tarihinde sabah Cemil’le çalışan eğitmen günlüğüne şu notu yazmıştır: “İlk 15 dakikalık aradan sonra huzursuzlandı. İlk çalışmalarımızı masada yaptık. Ama daha sonradan masaya oturmak istemedi ve zorluk çıkardı. Bu nedenle yerde çalıştık”. Bu sorunların bazıları yürütmeyi zorlaştırmış; ancak,

genel olarak sorunların önemli bir bölümü yürütmeyi engelleyici bir nitelik taşımamıştır. Her iki durumda da sorunların olası nedenleri, eğitimciler ve aileden alınan bilgiler doğrultusunda saptanmıştır. Bu sorunların olası nedenlerinin uygulamanın niteliğiyle (örneğin; ipucu kullanımı, pekiştirme sunumu, olumsuz davranışların pekiştirilmesi, vb.) ve çocuğun bireysel farklılıklarıyla (örneğin, fizyolojik sorunlar) ilgili olduğu düşünülmüştür. Bu tür unsurlardan kaynaklanan sorunların uygulamayı olumsuz etkileyeceği alanyazında da belirtilmektedir (Ferraioli, Hughes, Smith, 2005; Kırcaali-İftar, 2007; LeBlanc, Ricciardi ve Luiselli, 2005, Ryan ve Hemmes, 2005; Symes ve diğ., 2006). Olabildiğince erken dönemde ve işbirlikli bir yaklaşımla bu sorunlara yönelik alanyazında da önerilen çeşitli çözümler üretilmiştir. Bu çözümlere örnek olarak; etkili pekiştirme ve pekiştirme tarifesi kullanımı, ayrımlı pekiştirme, görmezden gelme, becerilerin daha küçük parçalara bölünmesi, öğretilen becerilerin zorluk düzeyinin öğrencinin bireysel özelliklerine göre ayarlanması, deneme sunum hızının uygun olması, araçlarda uyarlamalar yapılması, gerektiğinde doğru tepki tanımlarında değişiklikler yapılması ve uygun ipucu silikleştirme aşamalarının izlenmesi sıralanabilir. Ayrıca, özellikle davranış sorunlarının önlenmesi için, deneme aralarında ve tenefüslerde hareketli etkinliklerin yapılmasına ve keyifli oyunlar oynanmasına dikkat edilmiştir.

Bulunan çözümlerin nasıl uygulandığı ve sonuç alınıp alınmadığı haftalık toplantılarda eğitimcilerin ve ailenin verdiği bilgilere dayalı olarak takip edilmiştir. Verilerde, ikinci aydan sonra sorunların azaldığı veya tümüyle ortadan kalktığı ve haftalık toplantılarda küçük uyarlamalarla çözümlenerek yürütmeyi engellemediği görülmüştür. Bir başka deyişle, veriler bulunan çözümlerin işe yaradığını gösterir niteliktedir. Örneğin, uygulama başlamadan önce koordinatör ve eğitim danışmanının gerçekleştirdiği planlama toplantısında (28/08/2006), önceki yıllarda aldığı eğitimlerde çoğunlukla yerde çalışılması söz konusu olduğundan, Cemil'in masada çalışmayı reddedebileceği öngörülmüştür. Bu nedenle koordinatör, başlangıçta yerde çalışılıp, aşamalı olarak masada çalışmaya geçilebileceğini

bildirmiştir. Ancak, uygulamanın üçüncü gününde koordinatör ve eğitim danışmanı, Cemil'in masada çalışmayı reddettiğinde yere alınmasının bu davranışı pekiştirebileceğini görüşmüşlerdir. Dolayısıyla, bir oturum yerde, bir oturum masada çalışılması kararı alınmıştır. 22/09/2006 tarihindeki danışma toplantısında eğitim danışmanı ve eğitimciler sadece masada çalışma kararı almışlardır. Bu kararın alınmasında; eğitimcilerin bir kez yerde bir kez masada çalışmanın çok zor olduğunu belirtmeleri; Cemil'in yerde kaçma, sağa-sola uzanma davranışlarının artması; ayrıca, sadece masada da çalışabildiğinin görülmesi rol oynamıştır. Bu karar sonrasındaki veriler incelendiğinde, yerinde oturmak ya da masada çalışmak istememe sorunlarının hiç yaşanmamış olduğu saptanmıştır.

Diğer bir örnek, 02/10/2006-06/10/2006 haftasında Cemil'de halkalarla oynama, halkaları döndürüp sallama, halkaları yere atma davranışları ortaya çıkmasıyla ilgilidir. Bu davranışlar, öğretimin sürdürülmesini zorlaştırmıştır. Aynı hafta gerçekleştirilen haftalık toplantıda, koordinatör bir hafta boyunca sürekli bu beceri üzerinde çalışılmasının çocuğun sıkılarak bu tür davranışlar yapmasına zemin hazırlamış olabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla, koordinatör bir sonraki beceriye geçilmesi; ancak, zaman zaman bu becerinin çalışmaya devam edilmesi çözümünü önermiştir. Ayrıca, 06/10/2006 günü gerçekleştirilen danışma toplantısında eğitim danışmanı eğitimcilerden çocuğun halkalarla oynamasına izin vermeksizin ipucuyla beceriyi tamamlamalarını ve ayrımlı pekiştirme uygulamalarını istemiştir. Bunun dışında eğitim danışmanı çocuğun bu araçları oyuncak ya da pekiştirme olarak değil de öğretim aracı olarak anlamasını sağlamak için eğitimcilerin evden giderken çubuk-halkaları kaldırmalarını, bu araçları sadece öğretim oturumlarında kullanmalarını önermiştir. İzleyen haftaların verilerinde Cemil'in halkalarla artık kendini uyarıcı davranış göstermediğini belirten ifadeler görülmüştür (Örneğin; 13/10/2006, toplantı tutanağı; 13/10/2006, eğitim gözlem formu; 20/10/2006, görüntü dökümleri).

Sorunlara olabildiğince erken çözümlerin getirilmesi, bulunan çözümlerin ekiple

birlikte üretilmesi, eğitmenlere ve eğitim danışmanına sürekli danışmanlık yapılması, çözümlerin yazılı olarak da verilmesi yapılan müdahalelerin başarısında etkili olmuş olabilir. Ayrıca, hafta içi acil durumlarda telefon ya da e-posta yoluyla ekibin sürekli iletişimde olması, uygulamaların ortamda ve görüntü kayıtlarından gözlenerek çözümlerin işe yarayıp yaramadığının takip edilmesi ve işe yaramayan çözümlerin yerine alternatif çözümlerin bulunması da sorunların çözülmesini sağlamış olabilir. Nitekim, alanyazında da bu tür unsurların sorunların çözülmesinde ve uygulamaların niteliğinin artmasında önemli olduğu vurgulanmaktadır (Birnbrauer ve Leach, 1993; Eikeseth ve diğ., 2002; Ferraioli ve diğ., 2005; LeBlanc ve diğ., 2005; Sarokoff ve Sturme, 2004).

OCİDEP programıyla ilgili olarak aileyle ilişkili bazı sorunlar da gözlenmiştir. Uygulama özellikle ilk haftalarda ailenin günlük alışkanlıklarının bozulmasına ve yeni duruma uyum sağlama stresine yol açmıştır. Ancak, izleyen haftalarda yeni düzene uyumun sağlanmış olduğu görülmüştür. Örneğin, eğitim danışmanı 06/10/2006 tarihindeki gözlem notlarına Cemil'in annesinin sabah Cemil'i uyandırma ve eğitim saatinde hazır olmasını sağlamaya ilgili ilk üç hafta sorun yaşadığını yazmıştır. Annenin, evde yeni bir düzen kurmaya çalıştığını belirttiğini de vurgulamıştır. Ancak, izleyen haftalarda yeni düzene uyumun sağlanmış olduğu görülmüştür. Örneğin, 22/12/2006 tarihinde koordinatörün aileyle gerçekleştirdiği toplantıda aile kendilerinin ve çocuklarının bu düzene uyum sağladıklarını bildirmişlerdir.

Ailenin koordinatörün yaptığı ev ziyaretlerinde yoğun bir heyecan ve kaygı yaşadığı da gözlenmiştir. Ayrıca, bu heyecan ve kaygının zamanla pek azalmadığı da göze çarpmıştır. Aileye uygulama başlangıcında eve gelen eğitmen ve uzmanlara ikram yapmamaları, ek bir hazırlık çabasına girmemeleri yazılı ve sözlü olarak sürekli belirtilmiş olsa da, ailenin bu duruma alışamadığı görülmüştür. Örneğin, 09/02/2007 tarihinde Cemil'in evinde yürütülen danışma toplantısında, Cemil'in annesi eğitim danışmanına koordinatörün ne zaman geleceğini sormuş ve sorma nedeninin yapacağı hazırlıkları planlaması olduğunu açıklamıştır. Bu durumun, aile yapısından ve Türk

kültürünün özelliklerinden kaynaklandığı aklı gelmiştir. Nitekim Türk kültüründe eve gelen herkesin misafir olarak görüldüğü, mutlaka bir şeylerin ikram edilmesi gerektiği ve misafirin rahat ettirilmesinin önemli olduğu alanyazında da belirtilmektedir (Gündüz ve Yıldız, 2008; Öner-Özkan ve Gençöz, 2006; Tarih ve Kültür, 2009).

Yoğun davranışsal eğitimin aileler üzerinde olumsuz etkileri olduğuna yönelik araştırma bulguları bulunmamaktadır. Ancak, bu tür eğitimin tüm aileyi nasıl etkilediğinin incelendiği araştırmalara gereksinim olduğu da bildirilmektedir (Smith ve diğ., 1997). Eve dayalı diğer eğitim programlarının (örneğin, Old's Prenatal and Early Infancy Project, Parents as Teachers Program) aileler üzerindeki etkilerine yönelik gerçekleştirilmiş olan bazı deneysel olmayan araştırma bulgularıyla herhangi bir olumsuz etkiyi göstermemekte; ancak, kapsamlı ve kontrollü araştırmalar yapılması gereğine işaret etmektedir (Brooks-Gunn, Berlin ve Fuligni, 2000; Krauss, 2000).

#### **Ekip Üyelerinin Gösterdikleri Değişimler**

Uygulama süresince ekip üyelerinde çeşitli değişimlerin olduğu görülmüştür. Bu değişimler iki ana başlık doğrultusunda incelenmiştir: Bilgilerde, becerilerde ve duygu durumlarındaki değişimler ve kararların alınma ve uygulanma sürecindeki değişimler.

Veriler incelendiğinde eğitmenlerin ve eğitim danışmanının bilgi ve becerilerinin arttığına yönelik ifadeler görülmüştür. Özellikle uygulamanın ilk iki ayında deneme sayılarını sayamama, pekiştiricileri uygun kullanamama, ipuçlarını hızlı silikleştirme, ek ipuçları kullanma, sunum hızını ayarlayamama gibi bazı sorunlar yaşanmıştır (örneğin, 29/09/2006 ve 10/11/2006, Cemil'in görüntü kayıtları). Bu tür sorunlar ilk iki ay boyunca hemen her hafta görülmesine rağmen; bu sorunların üstesinden geldiğine, uygulamanın iyi gittiğine dair veriler de dikkati çekmiştir. Örneğin, koordinatör eğitmenlere ve eğitim danışmanına hatalara rağmen uygulamanın iyi gittiğini, eğitmenlerin öğrenmeye başladığını, ekibin uyumlu çalıştığını ifade etmiştir (29/09/2006 ve 20/10/2006, görüntü kayıtları). İki ay sonraki verilerdeyse bu sorunların aşıldığına yönelik ifadeler daha fazla yer almıştır. Örneğin,

eğitim danışmanı ve koordinatörün eğitmenlere deneme sayılarını doğru saydıklarını ve pekiştirme tarifelerini doğru uygulayabildiklerini ve eğitmenlerin uygulamaları çok rahat olarak yaptıklarını söyledikleri görülmüştür (24/11/2006, 23/02/2007, görüntü kayıtları).

Eğitimde ve eğitim danışmalarında dikkati çeken diğer bir değişim duygu durumlarında olmuştur. İlk hafta eğitmenlerin ve eğitim danışmanının yoğun kaygı, heyecan, gerginlik duyguları yaşadıkları görülmüştür. Örneğin, 18/09/2006 günü gerçekleştirilen çalıştay, 22/09/2006 tarihli danışma toplantısı görüntü dökümlerinde ve eğitim danışmanının notlarında *“Herkes heyecanlı, bugün artık başlıyoruz”, “Hepimiz çok gergin ve heyecanlıyız”* vb. ifadeler görülmüştür. Sonraki haftalarda ise genel olarak eğitmenlerin ve eğitim danışmanının rahatladığı, kaygılarının azaldığı, motivasyonlarının ise yükseldiği görülmüştür. Hatta uygulamanın ilk ayından sonraki verilerde çok zor geçen haftalarda dahi ekip üyelerinin gayet keyifli ve moralleri yüksek bir şekilde uygulamalara devam ettikleri gözlenmiştir. Örneğin, 19/12/2006 tarihli eğitmen günlüğünde *“Her şeye rağmen iyi bir gündü. Cemil’in her koşulda masada çalışması benim çok hoşuma gidiyor”* ifadesi görülmüştür.

İlk hafta yaşanan duygularda; yeni bir uygulamaya başlıyor olmanın, danışma toplantısında görüntü kaydının yapılmasının, ailelerin belirli bir süre gözlem amaçlı ortama alınmasının bu duygulara yol açmış olabileceği verilerde yer almıştır (18–22/09/2006, görüntü kayıtları, toplantı tutanakları, eğitmen günlükleri ve eğitim danışmanı gözlem notları). Bu duygulardaki değişimse ekip üyelerinin yeni düzene uyum sağlamış olması, evlerde düzenin kurulmuş olması (29/09/2006, görüntü kaydı); eğitim danışmanının eğitmenlere, koordinatörün hem eğitim danışmanına hem de eğitmenlere sürekli moral ve motivasyon sağlaması (örneğin, 22/09/2006, toplantı tutanakları, 29/09/2006 ve 24/11/2006, görüntü kayıtları), ailenin destekleyici, moral sağlayıcı, motivasyon artırıcı bir tutum sergilemesiyle (06/10/2006, toplantı tutanağı) açıklanabilir.

Değişimlerin incelendiği başka bir alan kararların alınma ve uygulanma süreciyle ilgilidir. Bu alanda, ekip üyelerinin uygulama sürecine ve kararlara katılımları; alınan kararların uygulanması; eğitmenlerin ve eğitim danışmanının ortaya koydukları çözümler, öneriler ve eğitmenlerin kararlara tepkileri bağlamında bir değişim olup olmadığı incelenmiştir. Veriler eğitmenlerin ve eğitim danışmanının uygulama ilerledikçe bazı konularda bağımsız karar vermeye başladıklarını göstermiştir. Uygulamanın ilk iki ayında eğitmenlerin, koordinatör ve eğitim danışmanının; eğitim danışmanının da, koordinatörün verdiği kararları uygulamakta olduğu dikkati çekmiştir. Örneğin, 20/10/2006 günündeki görüntü kaydında, koordinatörün eğitmenlere ve eğitim danışmanına çocuğun dikkati dağıldığında ve yanlış tepki verdiğinde ne yapmaları gerektiğini söylediği belirlenmiştir. Bu durumun, koordinatörün 10/11/2006 ve 15/12/2006 tarihlerinde eğitim danışmanları ve eğitmenlere bazı konularda kendi başlarına karar verebileceklerini belirtmesi ve özerklik sağlaması sonrasında farklılaşmaya başladığı dikkati çekmiştir. Bu tarihten sonraki günlerde bazı konularda koordinatörden bağımsız kararların verildiği görülmüştür. Ancak, bağımsız kararlar daha çok OÇİDEP ilkeleriyle ilgili konularda verilmiş olup, yürütmeye ilgili olarak nadiren bağımsız kararlar alınmış, kararlar daha çok koordinatör tarafından ya da ona sorularak verilmiştir. Buna rağmen ortak karar verme sürecinin başladığı ve koordinatörün sıklıkla eğitmen ve eğitim danışmanının görüşlerini aldığı da dikkat çekmiştir. Örneğin, 24/11/2006 tarihli görüntü kaydında çocuklarda yaşanan bazı sorunların çözümünde koordinatörün hem eğitim danışmanının hem de eğitmenin görüşünü aldığı ve çözüm konusunda ortak karar verildiği belirlenmiştir.

Tüm uygulama boyunca daha yaratıcı çözümlerin ve önerilerin daha çok koordinatörden geldiği görülmüştür (29/09/2006, 24/11/2006, görüntü kayıtları). Ancak, ilk aydan sonraki süreçte eğitim danışmanından (20/10/2006, 24/11/2006, 29/12/2006, görüntü kayıtları), ikinci aydan sonra da, sık olmamakla birlikte eğitmenlerden çözümler ve öneriler gelmeye başlamıştır (20/10/2006, 29/12/2006, görüntü kayıtları).

Sonuç olarak, uygulamanın ikinci ayından sonra ekip üyelerinde çeşitli gelişmeler gözlenmeye başlamıştır. Bu gelişmelerde, danışma toplantıları ve haftalık toplantılarla sürekli eğitim ve danışmanlık hizmeti verilmesinin; ayrıca, kararların sürekli takip edilmesinin rolü olduğu düşünülmektedir. Koordinatörün ekibin motivasyonunu arttırmaya yönelik; ayrıca, ekip çalışmasının nasıl olması gerektiğine ilişkin konuşma ve örnek tavırları da etkili olmuştur. Örneğin, 15/12/2006 tarihinde eğitimcilerin de katıldığı toplantıda koordinatör şu ifadeleri kullanmıştır: “..... sorunları karşılıklı anlayışla, empati ile farklı pencerelerden kendi içinde değerlendirerek çözüm bulmaya çalışmamız iyi olacak.....”. 24/11/2006 tarihinde Cemil’in evindeki görüntü kaydındaysa koordinatör eğitimcilerle uygulamalarını çok beğendiğini söylemiştir.

Alanyazın incelendiğinde, uygulama boyunca ekip üyelerinde görülen değişimlere yönelik doğrudan bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Sadece eğitimcilerin kendi yeterliklerine ilişkin algılamaları (Hasting ve Symes, 2002) ve uygulama güvenilirliği kapsamında eğitimci ve danışmanlık veren uzmanların nitelikleri (Birnbauer ve Leach, 1993; Symes ve diğ., 2006) konularında araştırmalara rastlanmıştır.

### Program Çıktıları

OCİDEP ev uygulamasının katılımcı çocuk üzerinde çeşitli etkileri görülmüştür. Genel olarak iki alanda incelenen bu etkilerden birincisi, öğretimi hedeflenen becerilerle ilişkilidir. Diğer etkilerse öğretimi doğrudan hedeflenmeyen alanlarda ortaya çıkmıştır. Bu etkilere ilişkin bilgiler nitel ve nicel verilere dayalı olarak ilerleyen bölümde sunulmuştur.

Nitel verilere dayalı olarak gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre altı aylık uygulama boyunca Cemil’in öğretimi hedeflenen taklit ve eşleme becerilerde sürekli olarak ilerlediği görülmüştür. Örneğin, 29/09/2006 tarihli danışma toplantısında koordinatör ve eğitim danışmanı Cemil’in öğretimi hedeflenen taklit ve eşleme becerilerde beklenenin üzerinde gelişme gösterdiğini ve eğitime en üst düzeyde cevap verdiğini söylemişlerdir. 29/12/2006 tarihli danışma toplantısında daha önce edinimi

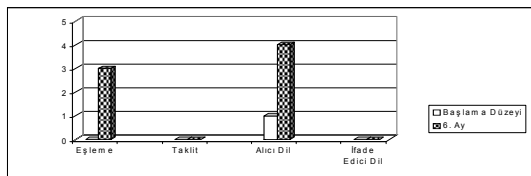
başlamış olan becerileri doğru ve ipuçsuz yapabildiği görülmüştür.

Bu ilerlemelerin dışında, Cemil’in öğretimi hiç hedeflenmeyen alanlarda gelişmesi de dikkat çekmiştir. Analiz sonuçları, Cemil’in iletişim başlatma girişimlerinde artış olduğunu, bazı yönergeleri yerine getirmeye başladığını, bazı oyuncaklarla uygun şekilde oynamaya başladığını, çevresindeki kişi ve nesnelere dikkatini yöneltmeye başladığını göstermiştir. 29/09/2006 tarihindeki haftalık toplantıda eğitim danışmanı Cemil’de hiç hedeflemedikleri bazı alanlarda da gelişmeler olduğunu belirtmiştir. Örneğin, öğretim oturumlarında masadaki araçlara ve eğitime dikkatini yönelttiğini ve öğretim için kullanılan araçlarla oynamadan ne istenirse yaptığını söylemiştir. 03/11/2006 tarihindeki danışma toplantısında da eğitimciler “ışığı aç, gel, hadi gel gidelim, dolabın kapağını kapat” gibi bazı yönergeleri de öğretimi hedeflenmediği halde Cemil’in yerine getirmeye başladığını belirtmişlerdir. 29/12/2006 tarihindeki danışma toplantısında tüm oyunlarda Cemil göz kontağı kurmuş, eğitim danışmanı kollarını açıp gel deyince sarılmış ve “iki elinle çak yap” dediğinde yapmıştır. 22/12/2006 ve 16/03/2007 tarihlerinde aileyle koordinatörün gerçekleştirdiği toplantılarda da aile Cemil’in bu programdan çok faydalandığını belirtmişlerdir. Aile Cemil’in eskiden insanlara sarılmazken artık sarıldığını, öptüğünü, göz kontağı kurduğunu, pek çok yönergeyi yerine getirdiğini, çevresindeki kişilerle daha çok ilgilendiğini ve daha az problem davranışlar sergileyen bir çocuk olduğunu belirtmişlerdir. Cemil’in eski öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşme de Cemil’deki değişimleri destekler niteliktedir. Bu öğretmen Cemil’le çalıştığı dönemlerde onu yerine oturtmakta çok zorlandığını; hatta çoğu zaman yerde çalıştıklarını, çalışırken dikkatini etkinliğe vermediğini, hemen yerinden kalktığını; ancak, şu anda Cemil’in bu konularda hiç zorlanmadığını belirtmiştir. Cemil’in dikkat süresinde, etkinliğe katılım süresinde, göz kontağında ve yerine getirdiği yönergelerde artış olduğunu ifade etmiştir. Bunların dışında, kendisinin çalıştığı zamanlarda Cemil’in pek çok problem davranışının olduğunu; ancak, şu an bu tür davranışları gözlemediğini belirtmiştir.



Nicel olarak analiz edilen verilerde de Cemil'in önemli ilerlemeler gösterdiği belirlenmiştir. Öğretilmesi hedeflenen becerilerin edinim ve genelleme başlama ve bitiş tarihlerinin kaydedildiği formların analizi, Cemil'in öğretimi hedeflenen taklit ve eşleme becerilerinde edinim, kalıcılık ve genelleme sağladığını göstermiştir. Programda Cemil'e her alanda 7-10 becerinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Cemil, üç boyutlu eş nesnelere eşleme alanında sekiz, eş resimleri eşleme alanında yedi, nesneli büyük kas taklidi alanında sekiz, nesnesiz büyük kas taklidi alanında iki becerinin tekli ve karışık olarak sunumlarında ölçütü karşılamış ve genellemelerini tamamlamıştır.

Öğrencinin uygulama öncesi işlevde bulunma düzeylerini belirlemek için koordinatör tarafından iki-üç yaş düzeyindeki çocukların gösterdikleri temel beceri alanlarından olan eşleme, alıcı dil, sözel olmayan taklit ve ifade edici dil doğrultusunda geliştirilmiş olan Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı İzleme Aracı (OÇİDEP-İZ) uygulanmıştır (Kırcaali-İftar, 2007). Yöntem bölümünde detaylı olarak tanıtılan OÇİDEP-İZ'in sonuçları Şekil 1'de verilmiştir. Cemil'in ilk altı ay içinde gösterdiği ilerlemeleri içeren bu grafikte de görüldüğü üzere, öğretimi hedeflenen becerilerden birisi olan eşlemede ilerlemiştir. Ancak, önceki bölümlerde sunulan bulgular Cemil'in öğretimi hedeflenen taklit becerilerinde ilerlediğini gösterirken, OÇİDEP-İZ'e göre bu alanda ilerleme görülmemiştir. Bu durumun olası nedeni, otizmlili çocukların genellenmiş taklit becerilerini edinmelerinin oldukça uzun bir zaman alması olabilir (Ganz, Bourgeois, Flores ve Campos, 2008; Rogers, Bennetto, McEvoy ve Pennington, 1996; Rogers, Hepburn, Stackhouse ve Wehner, 2003; Wert ve Neisworth, 2003).



Şekil 1. Cemil'in OÇİDEP-İZ sonuçları.

Öte yandan, öğretimi yapılmayan alıcı dil alanında, diğer verilerle tutarlı olarak Cemil'de

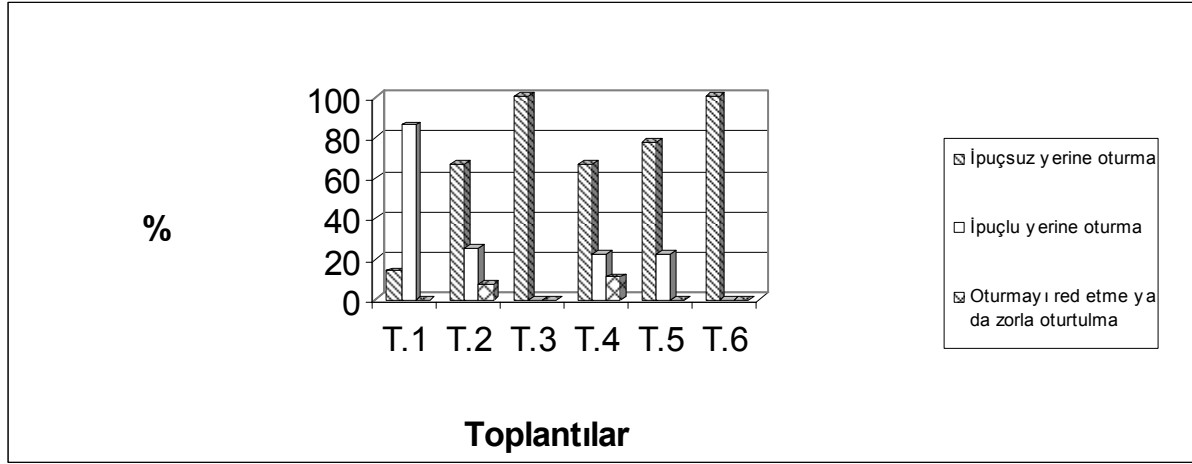
oldukça önemli bir ilerleme görülmüştür. Öğretimi hedeflenmeyen ifade edici dil alanındaysa herhangi bir ilerleme görülmemiştir. Alanyazın bulgularına göre, normal gelişim gösteren çocuklarda yaşamın ilk üç yılında dil gelişiminde çok büyük gelişmeler olmakta ve öncelikle alıcı dil gelişmektedir (Howard, Williams ve Lepper, 2005). Ancak, otistik özellikler gösteren çocukların yaklaşık yarısında ifade edici dil yaşam boyunca yeterince gelişmemektedir. İfade edici dilde gelişme gösterenlerin pek çoğundaysa ekolalik konuşma gibi uygun olmayan konuşma formları görülmektedir. Dolayısıyla, bu çocuklara resimlerle iletişim gibi alternatif iletişim becerilerinin öğretimi önerilmektedir (Heflin ve Alaimo, 2007; Kırcaali-İftar, 2005; Kuder, 2003; Owens, 1999; Scheuermann ve Webber, 2002). Otistik özellikler gösteren çocuklarda alıcı dil gelişimi de gecikmektedir. Alanyazında kısa ve net yönergeleri öğrenebildikleri; ancak, karmaşık ve soyut ifadeleri anlamakta güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Heflin ve Alaimo, 2007; Kırcaali-İftar, 2005; Owens, 1999; Scheuermann ve Webber, 2002). Alanyazın bilgileri ile Cemil'in otizm belirtilerinin yoğunluğu, yaşı ve sözel becerilere hiç sahip olmaması dikkate alındığında, Cemil'in ilk altı ayda ifade edici dil alanında hiç ilerleme göstermemesi beklendik bir durumdur. Cemil'in alıcı dilde gösterdiği gelişme, uygulama boyunca üzerinde çalışılan alanların ve gerçekleştirilen oyun etkinliklerinin çocuğun çevresindeki uyaranlara cevap vermedeki yeterliliğini arttırmış olabileceğiyle açıklanabilir (Scheuermann ve Webber, 2002; Weiss, 1999). Ayrıca, bu gelişmede değerlendirme aracındaki maddelerin tek kelimelik yönergeler şeklinde olmasının da rolü olmuş olabilir.

Cemil'in öğretim oturumlarında gösterdiği ilerlemelerse, Öğretim Oturumunu Değerlendirme Formu kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler eğitim koordinatörünün katıldığı altı danışma toplantısının görüntü kayıtlarının eğitim danışmanı tarafından izlenmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Öğretim oturumlarının değerlendirilmesinde öncelikle her bir öğretim oturumuna başlamadan önce verilen "Buraya gel" yönergesine öğrencinin verdiği tepkilerin yüzdeleri hesaplanmıştır. Olası tepkiler; çocuğun ipuçsuz yerine oturması, ipuçlu yerine oturması ve gelmeyi ret etmesi/zorla

oturtulmasıdır. Şekil 2, Cemil'in her bir danışma toplantısında gösterdiği tepki yüzdelerinin ortalamasını göstermektedir. Grafikte görüldüğü üzere, Cemil'in öğretim oturumlarında öğretimi

hedeflenen becerilerden biri olan ipuçsuz olarak yerine oturmada ikinci aydan itibaren önemli ilerlemeler gösterdiği yönündedir.



Şekil 2. Cemil'in koordinatörün katıldığı danışma toplantılarında "Buraya gel" yönergesine gösterdiği tepki yüzdelerinin ortalaması.

Öğretim oturumlarını değerlendirirken ikinci olarak her bir öğretim oturumunda kaç deneme yapıldığı hesaplanarak, her bir danışma toplantısındaki deneme sayısı ortalaması hesaplanmıştır. Bir deneme; öncül, ipucu, hedef davranış ve sonuçtan oluşmaktadır. Bu tür uygulamalarda, uygulamanın başlangıcında bir öğretim oturumunun yaklaşık iki dakika süren beş-altı denemeden oluşması, uygulama ilerledikçe de çocuğun bireysel özellikleri göz önüne alınarak bir oturumda en fazla 20-25 denemeye kadar çıkılması önerilmektedir (Kırcaali-İftar, 2006). Cemil'in danışma toplantılarındaki deneme sayısı ortalamasının ilk aydan son aya doğru sırasıyla 6, 9, 8, 10, 12 ve 16 olduğu belirlenmiştir. Deneme sayılarındaki artışa paralel olarak, öğretim oturumlarının süresi de giderek uzamıştır. Önceki bölümlerde sunulan Cemil'in ilk haftalardaki verileri ve uygulama öncesinde kendisine öğretim sunan öğretmenin verdiği bilgiler göz önüne alındığında, bu bulgular önemli bir ilerleme olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, altı aylık OÇİDEP ev uygulamasının, çocuğun yaşının büyük olmasına ve otistik belirtilerinin yoğunluğuna rağmen, önemli

etkileri olduğu söylenebilir. Bu etkiler, Cemil'in doğrudan öğretimi hedeflenen becerilerde ilerlemesi ve öğretimi yapılmayan bazı alanlarda gelişmeler göstermesidir. Özellikle doğrudan öğretimi hedeflenmeyen iletişim başlatma ve yönergeleri yerine getirme gibi bazı alanlardaki gelişmeler dikkat çekicidir. Bu araştırmanın deneysel bir araştırma olmaması nedeniyle, söz konusu gelişmelerin uygulamadan kaynaklandığı kesin olarak söylenemez. Ancak, (a) bulguların diğer araştırma bulgularıyla tutarlı olması, (b) katılımcının uygulamanın sürdüğü altı ay içinde herhangi bir ek eğitim yada terapi almaması, (c) verilerin uygulama öncesi ve süresince sürekli ve farklı yollarla toplanması göz önüne alındığında; bu gelişmelerin OÇİDEP uygulamasına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Yoğun davranışsal uygulamaya ilişkin deneysel ve deneysel olmayan araştırma bulguları katılımcıların zeka ve uyumsal davranış puanlarında artışa, öğretilmesi hedeflenen beceri alanlarında gelişmeye, otizm belirtilerinde azalmaya ve kaynaştırma ortamlarında eğitim alma olasılıklarında artışa dikkat çekmektedir (Lovaas, 1987; Sallows ve Graupner, 2005; Weiss ve Delmolino, 2006). Ancak, diğer araştırmalarda

standart testlerle değerlendirilen zeka, uyumsal davranışlar ve otizm belirtilerinin derecesi gibi değişkenler, araştırma sırasında Türkçe geçerli ve güvenilir standart testler bulunamaması nedenleriyle değerlendirilememiştir. Bunların dışında; alanyazında problem davranışlarda azalma, göz kontağının başlaması ve sürmesi, sosyal farkındalık ve dikkatte artış, ortak dikkatin gelişmesi, oyun becerilerinin başlaması ve karşılıklı etkileşimin gelişmesi de bu tür uygulamaların çıktıkları olarak vurgulanmaktadır (Butter ve diğ., 2006; Dib ve Sturmey, 2007; Green ve diğ., 2002; Luiselli ve diğ., 2000; McEachin ve diğ., 1993; Yamamoto ve Nakano, 2002). Yukarıda belirtilen öznel gözlemler çerçevesinde, göz kontağında ve dikkatte artış gibi doğrudan öğretimi yapılmayan alanlarda meydana geldiği düşünülen gelişmeler, bu tür uygulamaların çocukların çevrelerine yönelik algılamalarını arttırmasıyla ve çocukları öğrenmeye daha hazır hale getirmesiyle açıklanabilir. Ayrıca, beklendiği üzere, bu tür programlarda öncelikle öğretilen temel taklit ve eşleme becerileri, daha üst düzey ve karmaşık iletişim becerilerinin ve sosyal becerilerin kazanılmasına zemin hazırlamış olabilir (Butter ve diğ., 2006; Weiss, 1999). Son olarak da, araştırmanın katılımcılarının önceki yıllarda aldıkları eğitim saatleri oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla, zamanlarının çoğu evde herhangi bir etkinlikte meşgul olmadan geçmiştir. Bu tür bir eğitimle günlerinin daha etkili ve verimli geçmeye başlaması da bulgularda etkili olmuş olabilir

Cemil OÇİDEP'e halen devam etmektedir. Bu araştırma bittikten sonraki bir yıl içinde programı yürüten eğitim danışmanları Cemil'e bu araştırma kapsamında öğretilen taklit ve eşleme becerilerinde kalıcılığın sağlandığını; ayrıca, her iki alanda da yeni becerilerin çalışıldığını, oyun ve alıcı dil alanlarına başlandığını ve ifade edici iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla PECS'e başlandığını belirtmişlerdir. Uygulamanın üçüncü yılında Cemil'le çalışan eğitim danışmanı ise temel taklit ve eşleme beceri alanlarının bittiğini; iki basamaklı taklit, sınıflama, jestlerle desteklenmiş alıcı dil, özbakım ve oyun becerileri üzerinde çalışıldığını bildirmiştir.

### **Ekip ve Aile Üyelerinin Görüşleri**

Veriler ekip üyelerinin ve ailenin OÇİDEP'in çocuğun gelişimine önemli katkılarda bulunduğu; ayrıca, keyifli bir program olduğu yönünde görüşleri olduğunu göstermiştir. Örneğin, 22/09/2006, 06/10/2006, 01/12/2006, 12/01/2007 ve 23/02/2007 tarihlerindeki danışma toplantılarında, aile eğitim danışmanına Cemil'in çevresine karşı dikkatinin çok arttığını, isteklerini çok rahat ifade ettiğini ve daha az davranış sorunu gösterdiğini bildirmişlerdir. Tüm bunların kendilerini çok mutlu ettiğini ve eğitimden çok memnun olduklarını söylemişlerdir. Diğer bir örnekteyse, eğitmenlerin günlüklerinde "*Çalışırken çok keyif alarak çalışıyorum ve zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.*" gibi ifadeler görülmüştür (27/10/2006, eğitmen günlükleri). Bu örneklere ek olarak, Cemil'in öğretilen becerilerde umduklarından hızlı ilerlemesinin; ayrıca, öğretilen beceriler dışında göz kontağının artması gibi başka alanlarda da çeşitli gelişmelerin olmasının eğitmenleri, eğitim danışmanını ve koordinatörü çok sevindirdiği görülmektedir (03/11/2006, 29/12/2006, toplantı tutanağı 23/02/2007, 16/02/2007 toplantı tutanakları).

Ayrıca, programın şu unsurlara dikkat edilerek yürütülmesi gerektiği de görüşler arasındadır: (a) işbirlikli ve uyumlu ekip çalışması, (b) ekip üyelerinin iyi gözlemci olmaları, (c) ayrıntılara önem verilmesi, (d) sürekli eğitim ve danışmanlık hizmetlerinin sunulması, (e) ailelerin gereksinimlerinin önemsenmesi, (f) sadece öğretime değil, oyuna da gerekli önemin verilmesi, (g) eğitmenlerin çocukla ve aileyle olumlu ilişki kurabilmeleri. Örneğin, 03/11/2007 tarihli haftalık toplantıda koordinatör ve eğitim danışmanları uygulamanın başarısında ekip üyelerinin işbirliği, eşgüdüm ve uyum içinde çalışmasının çok önemli olduğu konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca, ekip üyelerinin yaşanan sorunları paylaşmaları, çözümleri birlikte üretmeleri, birbirlerini gözlüyor olmaları ve eleştirilerini uygun biçimde yapmaları da önemli unsurlar olarak belirmiştir.

Alanyazında ekip üyeleri ve ailelerin bu tür programlara ilişkin görüşleriyle ilgili üç araştırmaya rastlanmıştır. Symes ve diğerlerinin

(2006) çalışması, bu tür programları uygulayan öğretmenlerin programa ilişkin bazı unsurların (örneğin, danışmanlık hizmetler) ve çocuklara ilişkin bazı özelliklerin (örneğin, problem davranışların varlığı) eğitimi etkilediğini düşündüklerini göstermiştir. Smith ve diğerlerinin (2000) çalışmasındaki aileler ise uygulamanın kendilerinde ve çocuklarında olumlu etki yarattığını, çocuklarının geleceğine olumlu bakmaya başladıklarını, davranış problemleriyle baş etmede kendilerine güvenlerinin arttığını ve uygulamadan memnun olduklarını bildirmişlerdir. Bir başka araştırmadaysa aileler, uygulanan programın çocuklarının gereksinimlerini karşılama ve çocuklarında olumlu değişimler yaratmasından dolayı memnun olduklarını ve başka ailelere de bu tür eğitimi önerdiklerini belirtmişlerdir (Boyd ve Corley, 2001). Birinci araştırmanın bulguları, bu araştırmada olduğu gibi nitel veri toplama ve analiz tekniklerine dayalıdır. Diğerlerindeyse görüşme ve standart ölçme araçları kullanılmış ve toplanan veriler nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Ancak, her üç araştırmada da bu araştırmada olduğu gibi temel araştırma amacı görüşleri incelemek olmadığından, ayrıntılı bulgu söz konusu değildir. Dolayısıyla da, bu araştırmanın bulgularının alanyazındaki boşluğu doldurmada bir adım olabileceği düşünülmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırma, otistik çocuklar üzerindeki etkililiği bilimsel olarak desteklenmiş bir eğitim türü olan yoğun davranışsal eğitime ilişkin bir Türkçe program olan OÇİDEP'in dokuz yaşındaki bir çocukla yürütülmesi sürecini konu almıştır. Nitel ve nicel veri toplama ve analiz tekniklerini içeren bu vaka çalışmasının bulguları, bu tür programların ülkemizde nasıl yürütülebileceğine ilişkin görüş geliştirilmesine yol gösterici olmuştur. Bulgular, OÇİDEP ev uygulamasının planlama aşamasında belirlenen ve özellikle de ailelerle ilgili olan bazı genel ilkelerde değişiklikler yapılması gerektiğini göstermiştir. Bunların dışında, uygulama boyunca çeşitli davranış sorunları ve öğretimsel sorunlar yaşanmıştır. Karşılaşılan tüm sorunlara yönelik gerekli önlemler alınmış, çözümler getirilmiş ve yürütmenin olabildiğince sorunsuz sürmesi için çaba harcanmıştır. Elde edilen bir diğer önemli bulgu, OÇİDEP ekip

üyelerinin OÇİDEP ev uygulaması sırasında bilgi, beceri ve duygu durumlarında önemli gelişmeler olmasıdır. Belirtilen temel bulgulara ek olarak, katılımcı öğrenci öğretimi hedeflenen becerilerde ilerlemiş; ayrıca, doğrudan öğretimi yapılmayan bazı alanlarda da gelişmeler göstermiştir. Son olarak da, ekip üyelerinin ve ailelerin, OÇİDEP'in etkili ve keyifli bir program olduğu; ancak, uygulamada çok çeşitli unsurlara dikkat edilmesi gerektiği yönünde görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Türkiye'de ilk kez yürütülen OÇİDEP ev uygulamasının yürütülme sürecine ilişkin önemli, derinlemesine ve ayrıntılı bilgiler toplanıp analiz edilerek programın kapsamlı olarak betimlenmiş olması araştırmanın güçlü yanlarıdır. Ayrıca, araştırma, yoğun davranışsal eğitim konusundaki araştırmalarda sınırlılık olarak vurgulanan şu durumları da göz önüne almıştır: (a) uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında nitel ve nicel verilerin toplanması amacıyla çoklu ölçümler yapılmıştır, (b) uygulama süresine, program ve uygulamanın niteliğine, çalışılan becerilere ilişkin derinlemesine veriler toplanmıştır, (c) verilerin eğitsel kararlarda nasıl kullanılabileceği gösterilmiştir, (d) uygulamanın aile üzerindeki etkileri incelenmiştir, (e) ekip üyeleri ve ailelerin programa ilişkin görüşleri saptanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için de yöntem bölümünde vurgulanmış olan çeşitli yollara başvurulmuştur.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları da söz konusudur. Araştırmanın temel amacı olmayan katılımcıdaki değişimlere yönelik bulgular alanyazınla tutarlı olmakla birlikte, neden-sonuç ilişkisine yönelik bir kestirimde bulunmak bu araştırmayla mümkün değildir. Ayrıca, uygulamacıların programı nasıl yürüttüklerine ilişkin formal olarak uygulama güvenilirliği verisi toplanmamıştır. Ancak, her hafta gerçekleştirilen danışma toplantılarında ve haftalık koordinasyon toplantılarında; ayrıca, haftalık olarak izlenen görüntü kayıtlarında uygulama güvenilirliğiyle ilişkili olarak alanyazında vurgulanan öğelere dikkat edilmiştir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. OÇİDEP ev uygulaması bu araştırmayla Türkiye’de ilk kez yürütülmüştür. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları sonraki uygulamalarda bir kılavuz olarak kullanılabilir.

2. Üniversitelerin ilgili bölümlerinin otistik çocuklara yönelik OÇİDEP ve benzeri yoğun davranışsal uygulamalara lisans ve lisansüstü derslerinde yer vermeleri önerilebilir. Öncelikle özel eğitim bölümleri olmak üzere, psikoloji, psikolojik danışmanlık, okul öncesi öğretmenliği bölümleri yoğun davranışsal eğitime ilişkin dersler açılması için en uygun bölümler olabilir. Ayrıca, meslek liseleri ve meslek yüksek okullarında özel eğitim alanına yönelik açılan derslerde bu tür programlar tanıtılabilir. Kısa sürede çok sayıda OÇİDEP eğitmeni yetiştirmek için sertifika programlarından da yararlanılabilir.

3. Otistik çocuklara bu tür programlar uygulandığında ileriki yıllarda özel eğitim desteğine olan gereksinimleri azalabilmektedir. Dolayısıyla, çocuğun tüm yaşamı düşünüldüğünde maliyet açısından uygun bir yöntemdir (Chasson, Harris ve Neely, 2007; Motiwala, Gupta, Honba, Ungar ve Coyte, 2006). Bu bağlamda, bu tür eğitimlerin yüksek maliyetinin karşılanması

konusunda ailelere devlet desteğinin sağlanmasına yönelik girişimler başlatılabilir.

### **İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırma, otistik bir katılımcıyla evde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, araştırma bulgularının genellenebilirliğini arttırmak amacıyla, benzer araştırmalar, farklı ortamlarda, farklı özellikleri olan katılımcılarla ve farklı araştırmacılarla yinelenebilir.

2. Bu araştırmada temel amaç olmasa da, OÇİDEP’in aile ve ekip üyeleri üzerindeki etkilerine; ayrıca, aile ve ekip üyelerinin OÇİDEP hakkındaki görüşlerine ilişkin veriler toplanıp analiz edilmiştir. Bu konuların temel amaç olduğu; dolayısıyla, bu konularda derinlemesine verilerin toplanıp analiz edildiği araştırmalar yürütülebilir.

3. Uygulama güvenilirliğinin sistematik olarak değerlendirildiği benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.

4. OÇİDEP kurum uygulamalarına yönelik benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.

5. Deneysel araştırma yöntemleri kullanılarak ülkemiz koşullarında bu tür uygulamaların etkililik ve verimliliğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

**KAYNAKLAR**

- Anderson, R. S. & Romanczyk, G. R. (1999). Early intervention for young children with autism: Continuum-based behavioral models. *JASH*, 24, 162-173.
- Bibby, P., Eikeseth, S., Martin, T. N., Mudford, O. C., & Reeves, D. (2002). Progress and outcomes for children with autism receiving parent-managed intensive interventions. *Research in Developmental Disabilities*, 23, 81-104.
- Birnbrauer, S. J. & Leach, J. D. (1993). The Murdoch Early Intervention Program after 2 years. *Behaviour Change*, 10, 63-74.
- Bogdan, C. R. & Biklen, K. S. (1998). *Qualitative research for education*. Boston: Jossey-Bass Publishers.
- Boyd, D. R. & Corley, J. M. (2001). Outcome survey of early intensive behavioral intervention for young children with autism in a community setting. *Autism*, 5, 430-441.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Brooks-Gunn, J., Berlin, J. L., & Fuligni, S. A. (2000). Early childhood intervention programs: What about the family? P. J., Shonkoff ve J. S., Meisels (Ed.). *Handbook of early childhood intervention* (s. 549-589). İngiltere: Cambridge University Press.
- Butter, M. E., Mulick, A. J., & Metz, B. (2006). Eight case reports of learning recovery in children with pervasive developmental disorders after early intervention. *Behavioral Interventions*, 21, 227-243.
- Chasson, S. G., Harris, E. G., & Neely, J. W. (2007). Cost comparison of early intensive behavioral intervention and special education for children with autism. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 401-413.
- Cohen, H., Amerine-Dickens, M., & Smith, T. (2006). Early intensive behavioral treatment: replication of the UCLA Model in a community setting. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27, 145-155.
- Corsello, M. C. (2005). Early intervention in autism. *Infants and Young Children*, 18, 74-85.
- Creswell, W. J. (2005). *Educational research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Devlin, D. S. & Harber, M. M. (2004). Collaboration among parents and professionals with discrete trial training in the treatment for autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 291-300.
- Dib, N. & Sturmey, P. (2007). Reducing student stereotypy by improving teachers' implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 339-343.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7-year-old children with autism. *Behavior Modification*, 26, 49-68.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2007). Outcome for children with autism who began intensive behavioral treatment between ages 4 to 7: A comparison controlled study. *Behavior Modification*, 31, 264-278.
- Eikeseth, S., Hayward, D., Gale, C., Gitlesen, J., & Eldevik, S. (2009). Intensity of supervision and outcome for receiving early and intensive behavioral interventions: A preliminary study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 67-73.
- Eldevik, S., Eikeseth, S., Jahr, E., & Smith, T. (2006). Effects of low-intensity behavioral treatment for children with autism and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 211-224.
- Ferraioli, S., Hughes, C., & Smith, T. (2005). A model for problem solving in discrete trial training for children with autism. *Journal of*

- Early and Intensive Behavior Intervention*, 2, 224-246
- Ganz, B. J., Bourgeois, C. B., Flores, M. M., & Campos, A. B. (2008). Implementing visually cued imitation training with children with autism spectrum disorders and developmental delays. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10, 56-66.
- Gay, L. R., Mills, E. G., & Airasian, P. (2006). *Educational research* (Sekizinci Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Green, G., Brennan, C. L., & Fein, D. (2002). Intensive behavioral treatment for a toddler at high risk for autism. *Behavior Modification*, 26, 69-102.
- Gündüz, M. & Yıldız, C. (2008). Türk yazılı kültüründe komşuluk [Elektronik sürüm]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 123-138.
- Harris, L. S., Handleman, S. J., Gordon, R., Kristoff, B., & Fuentes, F. (1991). Changes in cognitive and language functioning of preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 281-290.
- Harris, L. S. & Handleman, S. J. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four- to six-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 137-142.
- Hastings, P. R. & Symes, D. M. (2002). Early intensive behavioral intervention for children with autism: Parental therapeutic self-efficacy. *Research in Developmental Disabilities*, 23, 332-341.
- Hayward, D. W., Gale, C. M., & Eikeseth, S. (2009). Intensive behavioral intervention for young children with autism: A research-based service model. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 571-580.
- Heflin L. J. & Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Columbus, Ohio: Pearson.
- Howard, S. J., Sparkman, C. R., Cohen, G. C., Green, G., & Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatment for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 359-383.
- Howard, F. V., Williams, B. F., & Lepper, C. (2005). *Very young children with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 150-165.
- Jacobson, J. W., Mulick, J. A., & Green, G. (1998). Cost-benefit estimates for early intensive behavioral intervention for young children with autism: General model and single state case. *Behavioral Interventions*, 13, 201-226.
- Jensen, K. V. & Sinclair, V. L. (2002). Treatment of autism in young children: behavioral intervention and applied behavior analysis. *Infants and Young Children*, 14, 42-52.
- Kırcaali-İftar, G. (2005). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: YA-PA.
- Kırcaali-İftar, G. (2006). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP)*. Yayınlanmamış eğitim semineri notları.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP)*. Yayınlanmamış kurs notları.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı İzleme Aracı (OÇİDEP-İZ)*. Yayınlanmamış değerlendirme aracı.
- Krauss, W. M. (2000). Two generations of family research in early intervention. J. M. Guralnick

- (Ed.). *The effectiveness of early intervention* (s. 611-625). London: Paul H. Brookes.
- Kuder, S. J. (2003). *Teaching students with language and communication disabilities*. Boston: Pearson.
- LeBlanc, M. P., Ricciardi, N. J., & Luiselli, K. J. (2005). Improving discrete trial instruction by paraprofessional staff through an abbreviated performance feedback intervention. *Education and Treatment of Children, 28*, 76-82.
- Leiter, R. G. (1979). *Instruction manual for the Leiter International Performance Scale*. Wood Dale, IL: Stoelting.
- Lovaas, O. I. (1981). *Teaching developmentally disabled children: The me book*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3-9.
- Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmentay delays: Basic intervention techniques*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Luiselli, K. J., Cannon, O.B., Ellis, T. J., & Sisson, W. R. (2000). Home-based behavioral intervention for young children with autism/pervasive developmental disorder. *Autism, 4*, 426-438.
- MacDuff, S. G., Krants, J. P., & McClannahan, E. L. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*, 89-97.
- Magiati, I., Charman, T., & Howlin, P. (2007). A two-year prospective follow-up study of community-based early intensive behavioral intervention and specialist nursery provision for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 803-812.
- Maxwell, A. J. (2005). *Qualitative research design*. London: Sage Publications.
- McEachin, J., Smith, T., & Lovaas, O. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation, 97*, 359-372.
- McMillan, H. J. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Boston: Pearson.
- Merriam, B. S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Motiwala, S. S., Gupta, S., Honba, L. B. M., Ungar, J. W., & Coyte, C. P. (2006). The cost-effectiveness of expanding intensive behavioral intervention to all autistic children in Ontario. *Health Care Policy, 1*, 135-151.
- Owens, E. R. (1999). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. Boston: Allyn and Bacon.
- Öner-Özkan, B. ve Gençöz, T. (2006). Gurur toplumu bakış açısıyla Türk kültürünün incelenmesinin önemi. *Kriz Dergisi, 14*, 19-25.
- Rogers, J. S., Hepburn, L. S., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*, 763-781.
- Rogers, J. S., Bennetto, L., McEvoy, R., & Pennington, F. B. (1996). Imitation and pantomime in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Child Development, 67*, 2060-2073.
- Ryan, S. C. & Hemmes, S. N. (2005). Post-training discrete-trial teaching performance by instructors of young children with autism in early intensive behavioral intervention. *The Behavior Analyst Today, 6*, 1-11.
- Sallows, O. G. & Graupner, D. T. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation, 110*, 417-438.
- Sarokoff, A. R. & Sturmey, P. (2004). The effects of behavioral skills training on staff



- implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 535-538.
- Scheuerman, B. & Webber, J. (2002). *Autism*. UK: Wadsworth Group.
- Symes, D. M., Remington, B., Brown, T., & Hasting, P.R. (2006). Early intensive behavioral intervention for children with autism: therapists' perspectives on achieving procedural fidelity. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 30-42.
- Sheinkopf, J. S., & Siegel, B. (1998). Home-Based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 15-23.
- Smith, T., Klevstrand, M., & Lovaas, I. O. (1995). Behavioral treatments of Rett's Disorder: Ineffectiveness in three cases. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 317-322.
- Smith, T., Eikeseth, S., Klevstrand, M., & Lovaas, I. O. (1997). Intensive behavioral treatment for preschoolers with severe mental retardation and pervasive developmental disorders. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 238-249.
- Smith, T., Buch, A. G., & Gamby, E.T. (2000). Parent-directed, intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 297-309.
- Smith, T., Groen, D. A., & Wynn, W. J. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 269-285.
- Stephens, E. C. (2005). Overcoming challenges and identifying a consensus about autism intervention programming. *The International Journal of Special Education*, 20, 35-49.
- Stoelb, M., Yarnal, R., Miles, J., Takahashi, N. T., Farmer, E. J., & McCathren, B. R. (2004). Predicting responsiveness to treatment of children with autism: A retrospective study of the importance of physical dysmorphology. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 66-77.
- Symes, D. M., Remington, B., Brown, T., & Hasting, P.R. (2006). Early intensive behavioral intervention for children with autism: therapists' perspectives on achieving procedural fidelity. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 30-42.
- Tarih ve Kültür (2009). Erişim: 18 Temmuz 2009, <http://www.tarihkultur.net/page/3>
- Uzuner, Y. (2008). Metacognitive strategies applied during correcting text-related answers of three students with hearing loss. *Journal of Research in Special Education Needs*, 8, 47-54.
- Yamamoto, T. & Nakano, Y. (2002). "Early intensive behavioral intervention with children with autism: pilot study in Japan". 3. Focus on Behavior Analysis in Education Konferansı'nda sunulan bildiri, The Ohio State University, Columbus, Ohio, ABD
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, K. R. (2003). *Case study research*. London: Sage Publications.
- Weiss, J. M. (1999). Differential rates of skill acquisition and outcomes of early intensive behavioral intervention for autism. *Behavioral Interventions*, 14, 3-22.
- Weiss, J. M. & Delmolino, L. (2006). The relationship between early learning rates and treatment outcome for children with autism receiving intensive home-based applied behavior analysis. *The Behavior Analyst Today*, 7, 1, 96-110.
- Wert, Y. B. & Neisworth, T. J. (2003). Effects of video self-modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 5, 30-34.

## *Summary*

# **Investigating the Home Implementation of the Behavioral Intervention Program for Children with Autism (OÇİDEP) with One Child**

**Yeşim Güleç-Aslan\***

Anadolu University

**Gönül Kırcaali-İftar\*\***

Anadolu University

**Yıldız Uzuner\*\*\***

Anadolu University

### **Introduction**

Autism is a developmental disability presenting itself with social interaction, communication, and behavioral problems. Intensive behavioral intervention (IBI)/early intensive behavioral intervention (EIBI) consists of services for children with autism based on the principles of applied behavior analysis (ABA). IBI was initially developed and researched by Ivar Lovaas (1981;

2003) at University of California at Los Angeles (UCLA). IBI programs are typically implemented at home by a team of para-professional home tutors. Services provided by home tutors are monitored closely by consultants specializing in behavior analysis. IBI programs are used widely throughout the world based on the scientific evidences regarding its efficacy (e.g., Eikeseth, Smith, Jahr ve Eldevik, 2002; 2007; Green, Brennan ve Fein, 2002; Lovaas, 2003; McEachin, Smith ve Lovaas,

---

\*PhD. Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Eskişehir. E-mail: yesimgulec@superonline.com

\*\*Prof. Dr. Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Eskişehir, E-mail: giftar@anadolu.edu.tr

\*\*\*Prof. Dr. Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Eskişehir, E-mail: yuzuner@anadolu.edu.tr

1993; Sallows ve Graupner, 2005). Outcomes of such studies comparing IBI programs with other widely used programs for children with autism show that IBI enhances IQ levels, skill development, and inclusion opportunities whereas decreases autistic features of children with autism more than any other program.

Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) is one of the pioneering IBI programs in Turkey developed according to the specific curriculum developed by Lovaas (2003) and observations conducted at Wisconsin Early Autism Project (WEAP). OÇİDEP is implemented through home-based and center-based services. OÇİDEP is comprised of structured instructional sessions that consist of several discrete trials delivered via errorless teaching procedures and unstructured play times that take place between the instructional sessions.

The present study intended to analyze the implementation and outcomes of OÇİDEP with one child with autism via several qualitative and quantitative data collection and analyses procedures. Following research questions were raised:

1. What is the planning and implementation process of OÇİDEP home services with one child with autism?

1.1. What is the initial planning and what are the modifications made while implementing the program?

1.2. What are the problems encountered while implementing the program and what are the solutions generated for solving those problems?

1.3. What are the changes that the team members showed throughout the implementation process?

2. What are the effects of the OÇİDEP home implementation on the participant?

3. What are the opinions of the team and family members regarding the OÇİDEP home implementation?

## Method

This is a case study aiming to investigate a program implementation process based on a variety of qualitative and quantitative data. A nine-year-old boy with autism was the participant of the study. Two home tutors, one holding an associate degree in child development and one holding a BA degree in preschool education were hired for delivering one-to-one instruction to the participant at home. The tutors were trained via pre-service and in-service workshops on OÇİDEP. One tutor was instructing the participant in the morning whereas the other was doing so in the afternoon during the weekdays. The first author of the manuscript acted as the program consultant for the tutors and monitored the instructional activities of the tutors through consultation meetings held weekly at home. The second author acted as the program coordinator and conducted weekly coordination meetings with the consultant at her office and attended the consultation meetings with the consultant once a month.

The following data were collected and analyzed throughout the study:

1. Observational data: Tutor observations, consultant observations, and coordinator observations.

2. Meeting minutes: Coordination meeting minutes, family meeting minutes, and research meeting minutes.

3. Interview data: An interview with the previous teacher of the participant and an interview with a staff member who knew the participant for several years.

4. Artifacts: E-mail messages and skill acquisition-generalization monitoring forms.

5. Performance assessment data: Skill assessment data of the participant collected via OÇİDEP-İZ and instructional data of the participant collected by the instructional session evaluation form.

## Results and Discussion

The outcomes of the study revealed that: (a) OÇİDEP home implementation was carried out by modifying some of the guidelines developed prior to the study, (b) various behavioral and learning

problems encountered throughout the program implementation were solved and/or prevented case-by-case by various procedures, (c) knowledge and experiences of the OÇİDEP team expanded throughout the study, (d) the participant was observed to progress in the program as well as out of the program throughout the study, (e) OÇİDEP team and the family members believed that OÇİDEP was an effective program for children with autism but needed to be carried out systematically according to several principles.

The strength of the present study is that the program implementation process which was the first implementation of OÇİDEP was examined via in-depth data collection and analyses procedures. Furthermore, the study considered the following features that are mentioned in the literature as the limitations of the previous studies conducted on IBI (a) multiple assessments were conducted before, during, and after the program implementation, (b) detailed data were collected regarding the duration, content, and specific features of the program, (c) it was shown how the data collected during the study

had been used for making instructional decision making purposes, (d) the effects of the program on the family were investigated, (e) the opinions of the team and family members regarding the program were examined.

There are also some limitations of the study worth to discuss. The findings of the study seem to be compatible with the findings of the previous research efforts. However, this study does not allow us to build cause-effect relationships due to its methodological features. Furthermore, no formal treatment fidelity data were collected regarding the instructional sessions. However, the points highlighted in the literature as key points regarding IBI programs were taken into consideration during the weekly consultation meetings and monthly video recordings.

Based on the above-mentioned results and discussion, following recommendations were generated for practitioners as well as for future researchers.