EBEVEYNLERİN AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİM BECERİLERİ VE OTİZMLİ ERGENLERİN HEDEF BECERİSİ ÜZERİNDE EBEVEYN KOÇLUĞUNUN ETKİLİLİĞİ

Doktora Tezi

Turgut BAHÇALI

Eskişehir 2020

EBEVEYNLERİN AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİM BECERİLERİ VE OTİZMLİ ERGENLERİN HEDEF BECERİSİ ÜZERİNDE EBEVEYN KOÇLUĞUNUN ETKİLİLİĞİ

Turgut BAHÇALI

DOKTORA TEZİ
Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Serhat ODLUYURT

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ağustos 2020

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1905E114 no'lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

EBEVEYNLERİN AŞAMALI YARDIMLA ÖĞRETİM BECERİLERİ VE OTİZMLİ ERGENLERİN HEDEF BECERİSİ ÜZERİNDE EBEVEYN KOÇLUĞUNUN ETKİLİLİĞİ

Turgut BAHÇALI
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2020
Danışman: Doç. Dr. Serhat ODLUYURT

Bu araştırmanın amacı ebeveyn koçluğu uygulamasıyla sunulan aşamalı yardımla öğretimin ebeveynlerin öğretim becerileri ve OSB'li ergenlerin market alışverişi becerisini öğrenmesi üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Bu araştırma kapsamında öncelikle araştırmaya katılan ebeveyn katılımcılar ile OSB'li çocuklarına öğretilecek beceriyi belirlemek için sosyal geçerlik belirleme yollarından biri olan öznel değerlendirme yoluyla görüş almak üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn katılımcılar için bağımlı değişken aşamalı yardımla öğretim yöntemiyle OSB'li ergen katılımcılara öğretim sunma becerisini edinmedir. Ebeveyn katılımcılar için bağımsız değişken OSB'li ergen katılımcılar için belirlenen hedef becerinin edinilmesini sağlamada kullanılan aşamalı yardımla öğretim uygulamasını kullanmalarını sağlamak için sunulan ebeveyn koçluğu eğitim sürecidir. Araştırmaya yaşları 16-17 arasında değişen OSB'li dört ergen ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmanın uygulama oturumlarının hepsi toplumsal ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre ebeveyn katılımcılar kendilerine sunulan koçluk desteği ile aşamalı yardımla öğretim yöntemini uygulayabilmiştir. OSB'li ergen katılımcılar ebeveynleri tarafından sunulan eğitim ile market alışverişi becerisini öğrenebilmiştir. Ebeveyn katılımcılar ve OSB'li ergen katılımcılar çalışma bittikten sonra da beceriyi sergileyebilmiştir ve öğrendikleri becerileri genelleyebilmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Aşamalı yardımla öğretim, Bağımsız yaşam, Ebeveyn koçluğu, Market alışverişi, Otizm spektrum bozukluğu.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF THE TEACHING SKILLS OF PARENTS ON THE METHOD OF GRADUAL GUIDANCE AND PARENT COACHING ON THE TARGET SKILSS OF ADOLESCENTS WITH AUTISM

Turgut BAHCALI

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, August 2020

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Serhat ODLUYURT

The purpose of this study is to examine the effectiveness of teaching with the help of the gradual guidance offered by the parent coaching application on the teaching skills of the parents and the market shopping skills of adolescents with ASD. Within the scope of this research, semi-structured interviews were conducted with the parents who participated in the research to get opinions through subjective evaluation, which is one of the ways of determining the skill to be taught to their children with ASD. The research was carried out with multiple probe design with probe trials across subject was used which is one of the single subject research models. The dependent variable for the parent participants is to achieve the skill of offering instruction to adolescent participants with ASD, with the help of the gradual guidance teaching method. The independent variable for the parent participants is the teaching process of parent coaching offered them to use the gradual guidance practice which is used in providing the target skill determined for adolescent participants with ASD to be acquired. Four adolescents with ASD aged between 16-17 and their parents participated in the study. Application sessions of the research were all held in a social environment. According to the research findings, parent participants were able to apply the method of gradual guidance with the coaching support offered to them. Adolescent participants with ASD were able to learn the skills of market shopping with the education offered by their parents. Parent participants and adolescents with ASD were able to exhibit the skill after the study was finished and generalized the skills they learned.

Keywords: Autism spectrum disorder, Gradual guidance education, Grocery shopping, Independent life, Parent coaching.

ÖNSÖZ

Tez çalışması süreci oldukça uzun ve emek gerektiren bir süreç. Bu süreçte tez çalışması konusunun belirlenmesinden, uygulamanın yapılması ve raporlaştırma sürecinin sonuna kadar beni yönlendiren, görüş ve önerilerini paylaşan, yeri geldiğinde çalışma için beni motive eden ve emeklerinin karşılığını ödeyemeyeceğim değerli hocam tez danışmanım Doç. Dr. Serhat ODLUYURT'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Tez sürecinin başından sonuna kadar görüş, öneri ve katkıları olan, tezle ilgili birçok konuda daha iyiyi yapmam için beni yönlendiren ve destek olan Tez İzleme Komitesi'nde bulunan hocalarım Doç. Dr. Funda AKSOY ve Doç. Dr. Veysel AKSOY'a teşekkür ediyorum.

Tezime yönelik görüş ve önerilerde bulunan, tezimin daha güzel olması için katkıları olan Jüri Üyesi hocalarım Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ ve Dr. Öğrt. Üyesi Selmin ÇUHADAR'a teşekkür ediyorum.

Onlar olmazsa olmazdı diyeceğim, tezimin grafiklerini çizmemde yardımcı olan arkadaşım Araş. Gör. Çetin TOPUZ'a, güvenirlik verilerini toplayan arkadaşlarım Araş. Gör. Muhammed Yasin YASSIKAYA'ya ve Araş. Gör. Orhan AYDIN'a teşekkür ediyorum. Tezimde kullandığım örnek video çekimini hazırlamamda yardımcı olan arkadaşlarım Araş. Gör. Dr. Ahmet KARA ve Araş. Gör. Erman KAYIŞDAĞ'a teşekkür ediyorum. Uygulama sürecini planladığım dönemde sık sık kapısını çaldığım ve beni sabırla dinleyip görüşlerini paylaşan arkadaşım Araş. Gör. Dr. Ayşe TUNÇ PAFTALI'ya teşekkür ediyorum.

Onlar olmazsa gerçekten olmazdı diyeceğim, soğuk kış günlerinde sıcak evlerinden çıkıp benimle birlikte markete gelip uygulama yapan, değerli ebeveynler ve kıymetli çocuklarına sonsuz teşekkür ediyorum.

Araştırmaya katılan ebeveynler ve çocuklarıyla görüşmemi sağlayan özel eğitim okul, kurum müdürü ve öğretmenlerine teşekkür ederim. Ayrıca uygulamanın gerçekleştirildiği market ve restoran müdürleri ve çalışanlarına teşekkür ediyorum.

Doktora ve tez öğrenimim boyunca yanımda olan, zor zamanlarımda desteğini hissettiğim moral ve motivasyon kaynağım sevgili nişanlım Günay ERDOĞAN iyi ki varsın.

Hayatım boyunca desteğini hep hissettiğim, en zor zamanlarımda bile yanımda olup bana destek olan, tez çalışmam süresince de beni destekleyen ablam Gülşah BAHÇALI'ya teşekkür ediyorum.

Beni bu günlere bin bir emekle getiren, büyüten, okutup yetiştiren ilk öğretmenlerim, emeklerini ömrümce asla ödeyemeyeceğim anne ve babama sonsuz teşekkür ediyorum.

Turgut BAHÇALI
Eskişehir 2020

10/08/2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" Beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu Beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Turgut BAHÇALI

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖNSÖZ v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ vii
İÇİNDEKİLER viii
TABLOLAR DİZİNİ xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ xv
GÖRSELLER DİZİNİ xvi
1. GİRİŞ 1
1.1. Günlük Yaşam Becerisi 2
1.2. Bağımsız Yaşam Becerisi 4
1.3. Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar 6
1.4. Aşamalı Yardımla Öğretim Yöntemi 8
1.4.1. Aşamalı yardımla öğretimle ilgili alanyazın 10
1.5. Aile Eğitimi 13
1.5.1. Aile eğitiminde temel yaklaşımlar 15
1.5.1.1. Anne babaları anne baba olarak gören yaklaşımlar 15
1.5.1.2. Anne babaları savunucular olarak gören yaklaşımlar 16
1.5.1.3. Anne babaları öğretici olarak gören yaklaşımlar 16
1.6. Koçluk Uygulaması 17
1.7. Ebeveyn Koçluğu 18
1.7.1. Ebeveyn koçluğu uygulama stratejileri 20
1.7.2. Ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin ilgili alanyazın 22
1.7.2.1. Problem davranış 23
1.7.2.2. Dil ve iletişim becerileri 29
1.7.2.3. Ebeveyn çocuk etkileşimi ve sosyal beceri 37
1.7.2.4. Akademik ve günlük yaşam becerisi 42

Sayfa

1.8. Araştırma Gereksinimi..... 48
1.9. Amaç..... 51
1.10. Önem 51
2. YÖNTEM 56
2.1. Katılımcılar..... 56
2.1.1. Ebeveyn katılımcılar..... 56
2.1.2. OSB'li ergen katılımcılar..... 57
2.1.3. Araştırmacı/Ebeveyn koçu 59
2.1.4. Gözlemci..... 60
2.2. Ortam 60
2.3. Araç Gereçler 64
2.3.1. Ebeveyn görüşmeleri ve eğitiminde kullanılan araç gereçler 64
2.3.2. Ebeveyn koçluğu uygulamasında kullanılan araç gereçler..... 65
2.4. Araştırma Modeli..... 66
2.5. Bağımlı Değişken..... 69
2.5.1. Ebeveyn katılımcılar için bağımlı değişken..... 69
2.5.2. OSB'li ergen katılımcılar için bağımlı değişken..... 71
2.5.2.1. Bağımlı değişken belirleme süreci 71
2.5.2.2. Ebeveyn görüşmelerinin yapılması..... 73
2.5.2.2.1. Bağımsız yaşam denince akla gelenler..... 75
2.5.2.2.2. Bağımsız yaşam becerisi..... 76
2.5.2.2.3. Bağımsız yaşam becerisi neden gereklidir..... 76
2.5.2.2.4. OSB'li yetişkinin bağımsız olması denince akla gelenler..... 77
2.5.2.2.5. OSB'li yetişkin için bağımsız yaşam becerisi denince akla gelenler 78
2.5.2.2.6. OSB'li çocuğa bağımsız yaşam becerisi kazandırmak için 79
2.5.2.2.7. OSB'li çocuğa bağımsız yaşam becerisi öğretirken deste alma 80

Sayfa

2.5.2.2.8. OSB'li çocuğa bağımsız yaşam becerisi öğretirken nereden destek alınıyor 81

2.5.2.2.9. Nasıl destek alındığı 82

2.5.2.2.10. Öncelikli olarak düşünülen bağımsız yaşam becerileri 82

2.5.2.2.11. Seçilen becerilerin gerekçeleri 84

2.5.2.2.12. Ebeveyn koçluğu hakkında bilgi sahibi olma... 84

2.5.2.2.13. Ebeveyn koçluğu uygulaması ne çağrıştırıyor.. 85

2.5.3. OSB'li ergen katılımcılar için olası tepki tanımları 85

2.6. Bağımsız Değişken 86

2.6.1. Ebeveyn katılımcılar için bağımsız değişken 86

2.6.2. OSB'li ergen katılımcılar için bağımsız değişken 87

2.7. Deney süreci 87

2.8. Pilot uygulama 87

2.9. Ebeveyn Koçluğu Eğitim Süreci 88

2.9.1. Tanıtım 88

2.9.2. Model olma 88

2.9.3. Rol oynama 89

2.9.4. Geribildirim 89

2.10. Ebeveyn Koçluğu Uygulaması 90

2.11. Başlama düzeyi oturumu 90

2.11.1. Ebeveyn katılımcılar için başlama düzeyi oturumu 90

2.11.2. OSB'li ergen katılımcılar için başlama düzeyi oturumu 91

2.12. Öğretim oturumu 92

2.12.1. Ebeveyn katılımcılar için öğretim oturumu 92

2.12.2. OSB'li ergen katılımcılar için öğretim oturumu 92

2.13. Günlük yoklama oturumu 93

2.14. Genelleme Oturumu 93

2.15. İzleme Oturumu 94

2.16. Etkililik 94

2.17. Sosyal geçerlik 95

2.18. Güvenirlik 95

Sayfa

2.19. Verilerin analizi..... 95
2.19.1. Etkililik verilerinin analizi 95
2.19.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi..... 96
2.19.3. Güvenirlik verilerin analizi 97
3. BULGULAR..... 98
3.1. Ebeveyn Katılımcılar İçin Elde Edilen Bulgular 98
3.1.1. Duru Hanım'ın aşamalı yardımla öğretim uygulamasına ilişkin etkililik bulguları..... 98
3.1.2. Cemile Hanım'ın aşamalı yardımla öğretim uygulamasına ilişkin etkililik bulguları..... 99
3.1.3. Birol Bey'in aşamalı yardımla öğretim uygulamasına ilişkin etkililik bulguları..... 100
3.1.4. Fatma Hanım'ın aşamalı yardımla öğretim uygulamasına ilişkin etkililik bulguları..... 101
3.1.5. Bilgesu Hanım'ın aşamalı yardımla öğretim uygulamasına ilişkin etkililik bulguları..... 102
3.2. OSB'li Ergen Katılımcılar İçin Elde Edilen Bulgular 105
3.2.1. İlker'in market alışverişi yapma becerisine ilişkin etkililik bulguları..... 105
3.2.2. Hasan'ın market alışverişi yapma becerisine ilişkin etkililik bulguları..... 106
3.2.3. Mustafa'nın market alışverişi yapma becerisine ilişkin etkililik bulguları..... 107
3.2.4. Kağan'ın market alışverişi yapma becerisine ilişkin etkililik bulguları..... 108
3.3. Güvenirlik Bulguları..... 110
3.3.1. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları 110
3.3.2. Uygulama güvenirliği bulguları..... 111
3.4. Sosyal Geçerlik Bulguları..... 112
3.4.1. Ebeveyn katılımcılara yönelik sosyal geçerlik bulguları (Çalışma Öncesi) 112

Sayfa

3.4.2. Ebeveyn katılımcılara yönelik sosyal geçerlik bulguları (Çalışma Sonrası) **116**
3.4.3. OSB'li ergen katılımcılara yönelik sosyal geçerlik bulguları **121**
3.4.4. İşyeri çalışanlarına yönelik sosyal geçerlik bulguları **122**
4. TARTIŞMA **125**
4.1. Sınırlılıklar **141**
4.2. Sonuç ve Öneriler **142**
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler **142**
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler **143**
KAYNAKÇA **144**
EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Aşamalı yardımla öğretim uygulamalarına ilişkin alanyazın (İ: İzleme, G: Genelleme, UG: Uygulama güvenirliği, GAG: Gözlemciler arası güvenirlik, SG: Sosyal geçerlik) 12

Tablo 1.2. Ebeveyn koçluğu uygulama stratejileri 21

Tablo 1.3. Ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin alanyazın-Problem davranışı konu alan çalışmalar (İ: İzleme, G: Genelleme, UG: Uygulama güvenirliği, GAG: Gözlemciler arası güvenirlik, SG: Sosyal geçerlik) 28

Tablo 1.4. Ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin alanyazın-Dil ve iletişim becerilerini konu alan çalışmalar (İ: İzleme, G: Genelleme, UG: Uygulama güvenirliği, GAG: Gözlemciler arası güvenirlik, SG: Sosyal geçerlik) 35

Tablo 1.5. Ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin alanyazın-Ebeveyn çocuk etkileşimini ve sosyal beceriyi konu alan çalışmalar (İ: İzleme, G: Genelleme, UG: Uygulama güvenirliği, GAG: Gözlemciler arası Güvenirlik, SG: Sosyal geçerlik) 41

Tablo 1.6. Ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin alanyazın-Akademik beceriler ve günlük yaşamı konu alan çalışmalar (İ: İzleme, G: Genelleme, UG: Uygulama güvenirliği, GAG: Gözlemciler arası güvenirlik, SG: Sosyal geçerlik) 44

Tablo 2.1. Ebeveyn katılımcılar 57

Tablo 2.2. OSB'li ergen katılımcılar 59

Tablo 2.3. Aşamalı yardımla öğretim uygulama basamakları 70

Tablo 2.4. Aşamalı yardımla öğretim yoklama oturumu uygulama basamakları 70

Tablo 2.5. Bulgulara ilişkin tema ve alt temalar 74

Tablo 2.6. Görüşme takvimi 75

Sayfa

Tablo 2.7. Bağımsız yaşam denince akla gelenler 75

Tablo 2.8. Bağımsız yaşam becerisi..... 76

Tablo 2.9. Bağımsız yaşam becerisi neden gereklidir..... 77

Tablo 2.10. OSB'li yetişkinin bağımsız olması denince akla gelenler 77

Tablo 2.11. OSB'li yetişkin için bağımsız yaşam becerisi denince akla gelenler 78

Tablo 2.12. OSB'li çocuğa bağımsız yaşam becerisi kazandırmak için 79

Tablo 2.13. OSB'li çocuğa bağımsız yaşam becerisi öğretirken destek alma 80

Tablo 2.14. OSB'li çocuğa bağımsız yaşam becerisi öğretirken nereden destek alınıyor 81

Tablo 2.15. Nasıl destek alındığı..... 82

Tablo 2.16. Öncelikli olarak düşünülen bağımsız yaşam becerileri 82

Tablo 2.17. Seçilen becerilerin gerekçeleri..... 84

Tablo 2.18. Ebeveyn koçluğu hakkında bilgi sahibi olma..... 85

Tablo 2.19. Ebeveyn koçluğu uygulaması ne çağrıştırıyor..... 85

Tablo 3.1. Ebeveyn katılımcı oturum sayısı ve geribildirim süresi 98

Tablo 3.2. OSB'li ergen katılımcı oturum sayısı ve süresi 105

Tablo 3.3. Ebeveyn katılımcıların gözlemciler arası güvenirlik bulguları..... 110

Tablo 3.4. OSB'li ergen katılımcıların gözlemciler arası güvenirlik bulguları 111

Tablo 3.5. Ebeveyn katılımcı davranışları uygulama güvenirliği bulguları..... 111

Tablo 3.6. Araştırmacı (koç) davranışları uygulama güvenirliği bulguları 112

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Ebeveyn koçluğu süreci..... 90

Şekil 3.1. Ebeveyn koçluğu uygulamasının sunumu ile ebeveynlerin aşamalı yardımla öğretim uygulamasına ilişkin doğru tepki yüzdeleri 104

Şekil 3.2. OSB'li ergen katılımcıların aşamalı yardımla öğretim uygulaması ile hedef beceriyi öğrenme düzeyleri (BD: Başlama düzeyi, EE: Ebeveyn eğitimi, G: Genelleme) 109

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1. OSB'li ergenler için alışveriş listesi örneği..... 65

1. GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) tıbbi, genetik veya çevresel nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan nörogelişimsel, zihinsel veya davranışsal bozukluklardır (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5], 2013, s. 14). OSB olan bireyler birçok bağlamda inatçı sosyal iletişim ve sosyal etkileşim yetersizlikleri göstermektedir. Bunlar karşılıklı sosyal etkileşim yetersizliği, sosyal etkileşimde sözel olmayan iletişim, beceri geliştirme, sürdürme ve ilişkiyi anlamada yetersizliklerdir. Bunlara ek olarak OSB'li bireyler sosyal iletişim yokluğu, ilgi ve etkinliklerde sınırlı ve yineleyici davranış örnekleri sergilemektedirler (DSM-5, 2013, s. 31). Aynı zamanda OSB'nin özellikleri arasında birçok farklı durumda inatçı karşılıklı sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliğinin olması ve sosyal etkileşim için sözel olmayan iletişim davranışları kullanmaları bulunmaktadır. Ayrıca OSB'li bireylerin özellikleri arasında beceri gelişiminde, sürdürmede ve ilişkileri anlamadaki güçlükler bulunmaktadır (DSM-5, 2013, s. 31).

OSB'nin tanısı için sosyal iletişim yokluğunun yanı sıra, sınırlı tekrarlayıcı davranışlar, ilgi veya etkinliklerin varlığının olması gerekmektedir (DSM-5, 2013, s. 31). Ayrıca OSB'nin temel tanı özellikleri a) Sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde inatçı yetersizlik. b) Sınırlı, tekrarlayıcı davranış, ilgiler ve etkinlikler. c) Bu belirtilerin erken çocuklukta olması ve günlük işlevleri bozması veya sınır düzeyinde olmasıdır (DSM-5, 2013, s. 53). Bundan dolayı OSB olan bireylerin tanılanmasında yalnızca sosyal iletişim bozukluğu ile kendini gösteren ve buna eşlik eden aşırı tekrarlayıcı davranışlar, sınırlı ilgiler ve aynılıkta ısrarcı olma davranışlarının var olması aranmaktadır (DSM-5, 2013, s. 31). Dahası OSB'nin tanısı içinde özellikle bireysel klinik özellikler kullanılmaktadır. Bunlar; eşlik eden zihin yetersizliği (ZY) varlığı veya olmaması, eşlik eden yapısal dil bozukluğunun olması veya olmaması, tıbbı/genetik veya çevresel/edinilmiş ilişkinin bilinmesi, eşlik eden başka nörogelişimsel, zihinsel veya davranışsal bozukluk olması ve OSB'nin belirtileri olarak sıralanmaktadır (DSM-5, 2013, s. 32).

OSB'nin düzeyi sosyal iletişimde yetersizlik ve sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar temelindeki destek gereksinimi ile belirlenmektedir. Buna göre OSB'nin düzeyleri destek gereksiniminin derecesi ile ilişkilendirilmektedir. OSB'nin düzeyleri: a) Destek gereksinimi vardır: Sosyal etkileşim kurması güçtür. Başkalarıyla sıra dışı ve başarısız iletişimi vardır. Sosyal etkileşime olan ilgisi azdır. Davranışlarının esnek olmaması bir veya daha fazla bağlamdaki işlevlerini anlamlı olarak engellemektedir. b) Yoğun derece

destek gereksinimi vardır: Sözel ve sözel olmayan sosyal iletişim davranışlarının yokluğu nedeniyle sosyal etkileşimde sınırlı taklitte bulunur ve başkalarıyla iletişimde sınırlı veya sıra dışı tepkiler vermektedir. Davranışlarının esnek olmaması nedeniyle değişime ayak uyduramaz veya diğer tekrarlayıcı davranışlar nedeniyle birçok bağlamda işlevlerini engellemektedir. c) Çok yoğun derecede destek gereksinimi vardır: Sözel ve sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinin ciddi yokluğu işlevlerini ciddi olarak engellemektedir, bu durumda çok sınırlı sosyal taklit sergilemektedir. Davranışlarının esnek olmaması nedeniyle değişime ciddi direnç gösterir. Sınırlı davranış örnekleri sergilemesi tüm alanlardaki gelişimine engel olmaktadır (DSM-5, 2013, s. 51-52). OSB'li bireylerin yaşamlarını sürdürebilmek için az ya da çok desteğe gereksinimi olduğu düşünülebilir. Tipik gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimli bireylerin de kişisel gereksinimlerini olabildiğince bağımsız olarak karşılaması ve toplumsal yaşama katılımı için birtakım becerileri sergilemeleri beklenmektedir. Tipik gelişim gösteren bireyler bu becerileri çoğunlukla var olan eğitim olanaklarından ya da çevresindeki kişileri model alarak öğrenirken OSB'li bireyler bu becerileri öğrenmek için sistematik öğretime gereksinim duyarlar. Bunun için işlevsel eğitim programları hazırlanmakta ve sistematik öğretim uygulamaları gerçekleştirilmektedir (Kurt, 2006, s. 1-2). Otizm, yaşamın erken yıllarında ortaya çıkmakta ve yaşamın sonraki dönemlerinde de devam etmektedir (Çetrez-Arıcan, Fazlıoğlu ve Tezcan, 2018, s. 158). OSB'li bireylerin sayısı gittikçe artmaktadır. Ve OSB'li bireylerin ergenlik ve yetişkinlik dönemleriyle ilgili çok az farkındalığımız bulunmaktadır. Ancak OSB'li ergenlerle ilgili daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Ayrıca OSB'li yetişkin ve ergenlerle ilgili farkındalığın artması gerekmektedir. Tanılama ve müdahalede erken çocukluk yılları hala hayati derecede öneme sahip olarak görülse de, çocuklar ergen ve yetişkin olduklarında da bu konular hala varlığını sürdürmektedir (Ratto ve Mesibov, 2015, s. 3-4). OSB'li ergenlere sağlanacak desteklerden biri de günlük yaşam becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. OSB'li birçok ergen günlük yaşam becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirememekte, bunu başarmak için desteğe gereksinim duymaktadırlar (Brady, Honsberger ve Cadette, 2016, s. 122).

1.1. Günlük Yaşam Becerisi

Günlük yaşam becerileri şimdiki ve gelecekteki çevrelerde gereksinim duyulan işlevsel becerilerden; ev içi becerileri, iş becerileri ve toplumsal ortamlarda kişilerin

olabildiğince bağımsız olmasını sağlayacak becerilerden oluşmaktadır (Brown vd., 1979, s. 83). Bu beceriler; yemek yeme, yiyecek hazırlama, giyinme, tuvalet-hijyen, sağlık-güvenlik, bütçe-planlama, ev bakımı, fiziksel aktivite, toplum güvenliği, market alışverişi, toplum kaynaklarını kullanma (Ford vd., 1989'dan aktaran Haas, 2011, s. 17), ve iletişim yönetimi becerileridir (Weaver, 2015, s. 2). Ayrıca orta-ağır ZY ve OSB olan öğrencilere yönelik geliştirilen günlük yaşam becerileri dersi öğretim programı öğrencilerin günlük yaşamda işlevsel kullanabileceği öz bakım becerilerini, kendini, yakın çevresini ve dünyayı tanımasına yönelik bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı ve öğrencilerin bağımsız yaşamalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Günlük yaşam becerileri dersi öğretim programı ile öğrencilerin öz bakım becerileri, vücudunu tanıma, aile ve yakın çevresini tanıma, ev içi becerilerde ilerleme, tüketici becerilerinde ilerleme, toplumsal ortamları kullanarak serbest zamanını etkili kullanabilme, Atatürk'ü tanıma ve belirli gün ve haftaları tanıma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018, s. 9). Bu becerilerden tüketici becerileri içinde alışveriş yapma becerilerinin öğretilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2018, s. 18). Ayrıca günlük yaşam becerilerine yeterli düzeyde sahip olma ile yetişkin dönemde bağımsız olma arasında potansiyel ilişki bulunmaktadır (Candio, 2019, s. 2; Duncan ve Somer, 2015, s. 65). Hem ulusal hem de uluslararası alanyazında günlük yaşam becerileri olarak benzer becerilerin yer aldığı ve her iki alanyazında belirtilen becerilerin birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

Tüm bireylerde olduğu gibi OSB'li çocukları bir yetişkin olarak bağımsızlığa ulaştırmak için günlük yaşam becerilerindeki başarıları kritik öneme sahiptir (Meister, 2015, s. 307). OSB'li bireyler günlük yaşam becerilerinde sıklıkla sınırlılığa sahiptir. Yaşadıkları sınırlılık nedeniyle temel günlük yaşam becerilerinin sistematik biçimde öğretilmesine ihtiyaç duydukları alanyazın tarafından da vurgulanmaktadır (Bal vd., 2015, s. 774; Jasmin vd., 2009, s. 238; Sigfoos, vd., 2007, s. 93-94). Araştırmacılar OSB'li bireylere temel günlük yaşam becerileri öğretilirse bu bireylerin daha iyi bir yetişkinlik dönemi yaşayabileceği (Carothers ve Taylor, 2004, s. 102-104), bağımsız işlevde bulunma düzeylerinin artacağı (Gardner ve Wolfe, 2013, s. 73), kişisel yaşamlarının daha düzenli olacağı (Hayek ve McIntyre, 2019, s. 1), bireylerin toplumla olumlu ilişki kurmasını sağlayacağı, (Aljehany, 2018, s. 4), yaşam sorumluluğunu almayı öğreneceği, yaşam kalitesini ve bağımsızlığını arttırabileceği ifade edilmektedir (Cruz‐Torres, vd., 2020, s. 212). Özetle, günlük yaşam becerilerinin edinimi OSB'li

bireylerin eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Çünkü bu beceriler OSB'li bireylerin yaşam kalitesinin ve bağımsızlığının artmasına anlamlı katkıda bulunmaktadır (Haas, 2011, s. 22; Pérez-Fuster, Sevilla ve Herrera, 2019, s. 54). Bir başka ifadeyle OSB ve gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitesinin artması bağımsız yaşamı anlamlı olarak etkileyebilecektir (Aljehany, 2018, s. 1). Ayrıca OSB'li bireylerin günlük yaşam becerilerine her yaşta gelişime dayalı olarak farklı düzeylerde ihtiyacı bulunmaktadır. Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib'e (2013)'e göre gelişim dönemlerine göre bağımsız yaşam becerileri farklılaşmaktadır.

OSB'li bireylerin bağımsızlığını arttırmak için öğretilecek becerilerin eğitim programlarına öncelikli olarak dâhil edilmesi gerekmektedir (Gardner ve Wolfe, 2013, s. 73). Araştırmacılar OSB'li ergenlerin geçiş planlarında bağımsız yaşamla ilgili amaçların planlanıp çalışılması gerektiğini ancak okulların genel eğitim sınıflarında yoğun olarak akademik beceriler çalışılabildiği için bu tür becerilerin yeterli düzeyde çalışılamadığını belirtmektedir (Duncan vd., 2018, s. 984). Ancak günlük yaşam becerileri ve bağımsız yaşam becerileri birbiriyle ilişkili becerilerdir. Günlük yaşam becerilerinin ediniminin OSB'li ergenlerin bağımsız yaşamına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Bağımsız Yaşam Becerisi

Bağımsız sözcüğü "Davranışlarını, tutumunu, girişimlerini herhangi bir gücün etkisinde kalmadan düzenleyebilen, özgür, hür" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Yaşam ise "Doğumla ölüm arasında yaşanan süre, ömür, hayat" olarak ifade edilmektedir. Bağımsız yaşam ise, yetersizliği olan bireyin hiç kimseye bağımlı olmadan yaşayabilmesi için gerekli olan becerilerdir (Çankaya, 2013, s. 7). Araştırmacı görüşüne göre "bağımsız yaşam" ise yetersizliği olan bireyler tarafından seçim yapabilme ve yaptığı seçimlerle ve istekleriyle ilgili günlük yaşamda gerekli desteklerin sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Duggan ve Linehan, 2013, s. 200). Ayrıca bağımsız yaşam becerileri, yetersizliği olan yetişkin bireylerin günlük yaşamda karşılaştığı problemleri kendilerinin çözebilmeleri, topluma dâhil olmaları ve nitelikli yaşam sürmeleri için en önemli becerilerden biridir (Raudeliunaite ve Gudžinskienė, 2017, s. 269). Bir başka ifadeyle bağımsızlık, bir kişinin her şeyi kendisinin yapabileceği anlamına gelmemektedir. Kişinin yaşamını kontrol etmesi ve nasıl yaşayacağını seçmesi de bağımsızlıktır (Brisenden, 1986, s. 178).

Bağımsız yaşam becerilerine sahip olabilmek için ilk olarak uygun günlük yaşam becerilerine sahip olunması gerekmektedir (deRecat, 2019, s. 4). Günümüzde OSB'nin semptomları bir bireyin yetişkin olarak bağımsız olmasını ve bunu sürdürmesini engelleyebilmektedir (Cruz-Torres, 2015, s. 6). Dahası OSB'li bireylerin diğer yetersizlik grupları içinde bağımsız yaşama oranları en düşüktür (Candio, 2019, s. 25). Bundan dolayı OSB'li bireylerde bağımsızlığın gelişiminde, özellikle günlük yaşam becerileri için, okul sonrası yetişkinliğe geçiş dönemi özelikle kritik öneme sahiptir (Wertalik ve Kubina, 2018, s. 279). Ayrıca bağımsız yaşam toplum tarafından yetersizliği olan bireylere sunulan bir ayrıcalık değil yetersizliğine bakılmaksızın toplumda yaşayan herkesin hakkıdır (Brisenden, 1986, s. 178).

Yetişkinliğe geçiş süreci yetersizliği olan bireyler için bireyin yaşamındaki belirsizlikleri ve mücadeleyi de arttırmaktadır (Blacher, 2001, s. 174). Ayrıca yetişkin yaşamına geçiş tipik gelişim gösteren gençler için olduğu gibi zayıf öğrenme çıktıları olan yetersizliği olan ergen bireyler için de oldukça zorlu bir süreçtir (Papay, 2011, s. 3; Beresford, 2004, s. 581). Ancak bu zorlu süreç yetersizliği olan bireyler için daha da zor olabilmektedir. Çünkü bu bireyler; sosyal olarak sıra dışı özelliklere sahiptir, ailelerine daha bağımlıdır ve tipik gelişim gösteren akranlarından kariyer için daha az seçeneğe sahiptir (Forte, Jahoda ve Dagnan, 2011, s. 398). Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi 2006'ya göre taraf devletlerin yetersizliği olan bireylerin topluma katılımı ve bağımsızlığı için gerekli önlemleri alması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca yetersizliğe sahip olup olmamasına bakılmaksızın toplumdaki tüm bireylerin bağımsız olarak yaşamaya hakkı olduğu kaçınılmaz bir gerçektir (Brisenden, 1986, s. 178).

Yetersizliği olan bireylerin de tıpkı tipik gelişim gösteren bireyler gibi toplumda bağımsız yaşamaya gereksinimi bulunmaktadır (Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007, s. 63). Yetersizliği olan bireyler bağımsız yaşam becerilerini öğrendiklerinde; önceki öğrendiği becerilere yenisini ekleyebilecek (Raudeliunaite ve Gudžinskienė, 2017, s. 269) ve bireysel gereksinimleri desteklenecektir (Williams, 2011'den aktaran Williams ve Porter, 2017, s. 98). Bu yüzden yetersizliği olan bireylere sağlanan destek ile bu bireyler hayatlarını nitelikli şekilde sürdürebilirler (Schalock, 2004, s. 214). Ancak, yetersizliği olan bireylerin bağımsız bireyler olmaları (Maina, 2016, s. 1) ve bağımsız yaşama hazırlanmaları toplumda bir sorun olarak durmaktadır (Raudeliunaite ve Gudžinskienė, 2017, s. 267; Ginsburg, Gutshabash ve Ivanova, 2018, s. 35). Bunun için yapılması gereken öğrencinin öğrenmesi için gereksinim duyduğu yaşa uygun ve gerçek

yaşam çevresi sunmak (Ankeny, Spain ve Wilkins, 2009, s. 35) ve OSB'li bireylerin bağımsızlığının artırılması için yeni yollar düşünülmesi gerekmektedir (Ginsburg, Gutshabash ve Ivanova, 2018, s. 35).

Yetersizliği olan bireyler bağımsız yaşayabilmek için toplumsal desteğe gereksinim duymaktadır (Power, 2008, s. 841). Bu destekler bireylerin kendileri, onların doğal destekçileri ve siyasiler tarafından verildiğinde bağımsızlık ilerletilebilmektedir (Duggan ve Linehan, 2013, s. 206). Ayrıca yetersizliği olan bireyleri bağımsız yaşama hazırlamada birçok yöntem bulunmaktadır. Ancak uzmanlar OSB'li bireylerde daha etkili sonuçlar ortaya koyma olasılığı yüksek olan bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımını önermektedir (NAC, 2015; NPDC, 2020).

1.3. Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

Araştırmalar tarafından desteklenen ve etkililiği kanıtlanmış yöntemler bilimsel dayanaklı uygulamalardır (Lubas, Mitchell ve Leo, 2016, s. 188). Bir başka ifadeyle bilimsel dayanaklı uygulamalar en genel olarak etkili uygulamaların belirlenmesi ve bu uygulamaların kullanımı ile öğrenci çıktılarının artırılmasıdır (Cook ve Odom, 2013, s. 136). Ayrıca bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi kontrollü araştırmaların etkisiyle ortaya konmaktadır (McGrew, Ruble ve Smith, 2016, s. 240).

Araştırmacılar tarafından bilimsel dayanaklı uygulamaların eğitimsel stratejiler için önemli olduğu belirtilmektedir (Guldberg, 2017, s. 156). Ayrıca yüksek nitelikli araştırmalar, bilimsel dayanaklı uygulama ve programlar öğrenci çıktılarını anlamlı bir şekilde etkilemektedir (Cook ve Odom, 2013, s. 136). Bunun için bilimsel araştırma ve etkili eğitimsel uygulamaların tartışılması, bilimsel dayanaklı uygulamaların etki büyüklüğü ve türünün doğrulanması gereksinimi önemlidir (Odom vd., 2005, s. 142). Eğitim araştırmalarının yanı sıra bilimsel dayanaklı politikalar eğitim uygulamalarını büyük oranda dönüştürme potansiyeline sahiptir (Slavin, 2002, s. 20). Ayrıca disiplinlerarası uygulama alanı olarak bilim büyük bir oranda bilimsel dayanaklı uygulamaları yetersizliği olan çocuk ve gençler için olumlu sonuçlara çevirmektedir (Cook ve Odom, 2013, s. 135). Dahası engelli bireylerin eğitimi yasası (The 'Individuals with Disabilities Education Act' IDEA, 1990) yetersizliği olan bireylerin öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmasını isterken, hiçbir çocuk geride kalmasın yasasının da ('No Child Left Behind' NCLB Act of 2001) eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımını zorunlu kıldığı belirtilmektedir

(Guldberg, 2017, s. 149). Ayrıca yasal mevzuatta bilimsel dayanaklı uygulamalardan hem genel eğitim hem de özel eğitimde yararlanılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Cook vd., 2008, s. 70).

[National Autism Center (NAC, 2015)] Ulusal Otizm Merkezi'nce OSB'li çocuklar için 14 yerleşik müdahale uygulaması ve [The National Professional Development Center (NPDC, 2020)] Ulusal Profesyonel Gelişim Merkezi'nce deneysel olarak kanıtlanmış 28 bilimsel dayanaklı uygulama olduğu bildirilmektedir. Araştırmacılar tarafından özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamaları belirleme süreci oluşturmanın anlamlı ilerleme gösterdiği düşünülmektedir. Çünkü bu uygulamaların daha etkili eğitimsel programlar ve yetersizliği olan bireyler için daha olumlu sonuçlar üretme potansiyeli bulunmaktadır (Cook ve Odom, 2013, s. 135). Aynı zamanda deneysel olarak desteklenmiş programlar ve yöntemler önemlidir, bu uygulamalar ve yaklaşımlar OSB'li çocuklar ve onların ailelerinin özel gereksinimlerini karşılamaktadır (Simpson vd., 2007, s. 210). Dahası bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin araştırmacı görüşlerine göre a) özel uygulamalara odaklanmanın OSB'li genç bireyler için yararlı olduğu (Johnson vd., 2018, s. 161), b) OSB'li bireyler için en popüler yolun uygulamalı davranış analizinin etkisini güçlü bilimsel dayanaklı uygulamalar ile desteklemek gerektiği (Booth, Gallagher ve Keenan, 2018, s. 79), c) bilimsel dayanaklı uygulamaların OSB'li bireylere yardımcı olabileceği (Cammuso, 2018, s. 4), d) OSB'li bebek, çocuk ve gençlerde program özelliklerinin etkili olması için bilimsel dayanaklı eğitimsel programların uygulanması gerektiği belirtilmektedir (Odom vd., 2010, s. 275).

Bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin etkililik, verimlilik ve okullarda uygulama problemlerine ilişkin etkili uygulama varsayımları ortaya konmasına rağmen bu bilimsel dayanaklı uygulamalar öğretmenler tarafından uygulanmamaktadır (Guldberg, 2017, s. 153). Hatta öğretmenler yazılı bilimsel dayanaklı uygulamaların sıklıkla farkında değildir, özellikle OSB'li bireyler için araştırmacıların en iyi yolla öğretim sunmaya çabaladıklarını bilmemektedirler (Asaro-Saddler, 2016, s. 79). Ancak araştırmacılar OSB'li bireylere eğitim sunan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmalarını önermektedir (Odom vd., 2010, s. 275; Alexander, Ayres ve Smith, 2015, s. 14; Johnson vd., 2018, s. 158; Lubas, Mitchell ve Leo, 2016, s. 188).

Ailelerin çoğu OSB'li çocuklarını eğitmek için bilimsel dayanaklı uygulamalar veya yöntemlerden yararlanamamakta veya bu yöntemleri en iyi uygulama

standartlarında uygulayamamaktadır (Simmons ve Campbell, 2019, s. 342). Ancak bilimsel dayanaklı uygulama araştırmalarından en iyi şekilde yararlanmak için, aileler farklı alanlarda birçok farklı temelde yeni becerilerde başarılı şekilde eğitilebilmektedir. OSB farkındalığı ve eğitiminin yeterli olmaması nedeniyle, ailelere bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmayı öğretmek çocukları etkili eğitmeye yardım edebilmektedir (Booth, Gallagher ve Keenan, 2018, s. 74). Ayrıca ailelerle işbirliği yapmak sadece ebeveynlerin bilimsel dayanaklı uygulamalardan haberdar edilmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda ailelerin eğitim sunumuna olan güvenlerini de arttırmaktadır (Simmons ve Campbell, 2019, s. 343). Dahası ailenin dahil olma seviyesinin yüksek olması ile OSB'li bireyler için bilimsel dayanaklı uygulamaların potansiyel gelişimsel ve ekonomik yararları bulunmaktadır, ki bu açık bir şekilde bugüne kadar bilimsel dayanaklı uygulamaların risk altındaki OSB'li çocukları ve aileleri etkili bir şekilde toplumsal ortamlara taşıması gereksinimlerini karşılamaktadır (Stahmer vd., 2017, s. 218). Hatta ailelere bilimsel dayanaklı teknikler ve uygulama teknikleri hakkında eğitim sunulması ile evde daha etkili eğitim sunma potansiyeli sağlamakta, ayrıca bu durum dışarıdan eğitimci bulmanın oluşturacağı maliyeti de azaltmaktadır (Simmons ve Campbell, 2019, s. 344). Bu nedenle öğretmenler, hizmet sağlayan ilgili personeller ve ailelerin eğitim programlarında etkili ve bilimsel dayanaklı programların kullanımını dikkate alması gerekmektedir (Simpson vd., 2007, s. 210). OSB'li bireylerde araştırmacılar tarafından etkililiği kanıtlanmış birçok bilimsel dayanaklı uygulama bulunmaktadır. Bu uygulamalar arasında aile eğitimi ve ebeveyn koçluğu uygulamalarıyla uygulamalı davranış analizi yaklaşımını temel alan yanlışsız öğretim yöntemlerden biri olan aşamalı yardımla öğretim yöntemi yer almaktadır (NAC, 2015; NPDC, 2020).

1.4. Aşamalı Yardımla Öğretim Yöntemi

Aşamalı yardımla öğretimin OSB, çeşitli düzeylerde ZY, gelişimsel gerilik gibi değişik yetersizlik gruplarında yer alan çocuk ve yetişkinlere öğretim yapmakta etkili olduğu araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Ancak çoğunlukla yetişkinlere zincirleme davranışların öğretiminde kullanılmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 235). Ayrıca aşamalı yardımla öğretim ipucunun giderek azaltılması ile öğretim sürecindeki gibi, zincirleme kaba motor becerilerin öğretimi için oldukça uygundur. Böyle kullanıldığında beceriler sırayla zincirleme olarak öğretilebilir ve bu durum

çocuğun herhangi bir adımı bağımsız olarak gerçekleştirmesine izin verecektir (Wolery ve Gast, 1984, s. 59).

Aşamalı yardımla öğretime kontrol edici ipucu sunularak başlanmakta ve zamanla kontrol edici ipucu ortadan kaldırılmaktadır. Aşamalı yardımla öğretimde uygulamacı kontrol edici ipucunun bireyin doğru tepkide bulunması için gerekli olduğuna inanırsa, kontrol edici ipucunu sunmaya devam eder; bireyin doğru tepkide bulunması için kontrol edici ipucunun gerekli olmadığına inanırsa, kontrol edici ipucunu ortadan kaldırır. Uygulamacı bu süreci bireyin hedef uyarana bağımsız olarak tepkide bulunmasını sağlayıncaya değin devam ettirir. Ayrıca aşamalı yardımla öğretimde birey yanıt aralığında tepkide bulunmazsa ya da bireyin yanlış tepkide bulunacağı anlaşılırsa, uygulamacı hemen kontrol edici ipucunu sunar; dolayısıyla, bireyin yanlış tepkide bulunması önlenmiş olur. Böylece aşamalı yardımla öğretimde temel anlayış bireye gerektiğinde ve yeterince ipucu sunma ve bu ipuçlarını mümkün olan en kısa sürede silikleştirmedir. Bundan dolayı aşamalı yardımla öğretimde ipucu; yoğunluğu azaltılarak, pozisyonu değiştirilerek, sunulma sıklığı azaltılarak ya da türü değiştirilerek silikleştirilebilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 246-247). Aşamalı yardımla öğretim uygulamasında öğretmen veya uygulamacı OSB'li bireyin hedef beceri veya davranışları tamamlaması için gereken miktar ve türde ipucu sunar ve öğrenen becerileri kazandıkça öğretmen gereksinim duyulan ipucu türü ve miktarını hemen azaltır. İpucu silikleştirme ve anlık karar alma sürecinin hemen yapılması gerekmektedir (Neitzel ve Wolery, 2009, s. 1).

Alanyazında aşamalı yardımla öğretimin kullanımı sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar şöyle özetlenmiştir: a) Her denemede bireyin doğru tepkide bulunmasını kesinleştiren ipucu sunarak öğretime başlanmalıdır; b) Birey deneme sırasında doğru tepkide bulunursa uygulamacı hemen ipucunu silikleştirme sürecini başlatmalıdır. İpucunun silikleştirilmesinin davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretimde olduğu gibi dört biçimde gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir. c) Uygulamacının bireyin sergilediği davranışı, bireyle fiziksel temasta bulunmadan gölge şeklinde takip edeceği ifade edilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 236). Ayrıca aşamalı yardımla öğretim uygulama sürecinde: a) Hedef beceri/davranışın seçilmesi ve açıklanması. b) Hedef uyaranın tanımlanması. c) İpuçları veya beceri yönergesi seçimi. d) Pekiştireçlerin seçimi. e) Kontrol edici ipucunun belirlenmesi. f) Yanıt aralığı süresinin belirlenmesi. g) İpucu silikleştirme sürecinin belirlenmesi. h)

Öğretim zamanları ve etkinliklerin belirlenmesi gerekmektedir (Neitzel ve Wolery, 2009, s. 1-5).

Bir ipucu doğru tepki vermeyi kolaylaştırıyorsa kontrol edici ipucudur (Collins, 2007; Wolery vd., 1992'den aktaran Collins, 2012, s. 7). Aynı zamanda kontrol edici ipucu bireysellik göstermektedir. Aşamalı yardımla öğretimde uygulamacının üzerinde çalışılan davranışın özelliklerini, bireyin özelliklerini ve işlevde bulunma düzeyini dikkate alarak kontrol edici ipucunu belirlemesi gerekmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Ayrıca bazı bireyler için kontrol edici ipucu bir becerinin yapılması için işaret edilerek gösterilmesi kadar basit olabilirken bazıları için ise aynı beceriyi bireye fiziksel temasta bulunarak yaptırmak gerekebilmektedir. Bundan dolayı aşamalı yardımla öğretimde uygulamacının OSB'li bireyin beceriyi doğru bir şekilde tamamlaması için başarılı olan farklı ipucu türlerini çalışmaya başlamadan önce denemesi gerekmektedir (Neitzel ve Wolery, 2009, s. 4). Benzer şekilde MacDuff, Krantz ve McClannahan, 2001, s. 47' de araştırmalarda ipuçlarına karar vermek için uygulamaya başlamadan önce farklı ipucu tekniklerinin etkililiği ve verimliliğinin kısaca denenmesi gerektiği ve bu denemelerdeki verilerden süreç hangisinde daha hızlı elde ediliyor veya bir ipucunda diğerinden daha az hata yapılıyor gibi belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca bu ipucu belirleme yöntemleri öğretimin etkililiğini arttırabilmektedir. Çünkü bir beceride etkili olan bir ipucu ve ipucu azaltma süreci başka beceride etkili olmayabilmektedir. İpucu ve ipucu azaltma tekniklerinin doğrudan gözlem ve ölçümlerle seçilmesi gerekmektedir (MacDuff, Krantz ve McClannahan, 2001, s. 47). Ayrıca çoğu ipucu-tepki süreçlerinde, genel kural doğru tepki sonucunu ortaya koyma olasılığı olan ve en az kontrol gerektiren ipucunu kullanmaktır (Collins, 2007; Wolery vd., 1992'den aktaran Collins, 2012, s. 7). Bundan dolayı aşamalı yardımla öğretimde kontrol edici ipucu olarak dil becerisi çok olan bireylerde sözel ipuçları kullanılabilmektedir (Neitzel ve Wolery, 2009, s. 4).

1.4.1. Aşamalı yardımla öğretimle ilgili alanyazın

Alanyazında ele alınan araştırmaların seçiminde; a) aşamalı yardımla öğretim yöntemi ile ebeveyn merkezli uygulama yapılmış olması, b) aşamalı yardımla öğretimle OSB'li ergenlerde çalışma yapılmış olması, c) aşamalı yardımla öğretimle mesleki veya günlük yaşam becerilerini konu edinen çalışmalar gerçekleştirilmiş olması koşullarından biri veya birkaçını sağlaması ön koşul olarak aranmıştır. Seçim

kriterlerini karşılayan aşamalı yardımla öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen toplam altı çalışmaya yer verilmiştir. Tablo 1.1'de aşamalı yardımla öğretim uygulamalarına ilişkin alanyazın gösterilmiştir.

Tablo 1.1. *Aşamalı yardımla öğretim uygulamalarına ilişkin alanyazın (İ: İzleme, G: Genelleme, UG: Uygulama güvenirliği, GAG: Gözlemciler arası güvenirlik, SG: Sosyal geçerlik)*

Kaynak	Konu	Katılımcı	Yaş	Yöntem	Model	Ortam	İ/G/UG/GAG/SG	Sonuç
Denny, vd., 2000	İşlevsel yaşam becerileri	Cri du chat sendromlu bir erkek ve annesi	2,5 yaş	Tek denek	Davranışlar arası çoklu başlama	Ailenin evi	V/V/V/V/Y	Olumlu
Dotto-Fojut, vd., 2011	Mesleki beceriler	OSB'li dört erkek	12-13 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Okul-sınıf	V/V/V/V/V	Olumlu
Başar, 2014	Çizme ve boyama becerisi	OSB'li iki kız ve bir erkektir	12-18 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Okul-Sınıf	V/V/V/V/Y	Olumlu
Gruber ve Poulson, 2016	Yoga becerisi	OSB'li iki erkek ve bir kız ile anneleri	3-4 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ailenin evi	Y/V/V/V/Y	Olumlu
Porsuk, 2018	Talep etme davranışı	OSB'li üç erkek	11-15 yaş	Tek denek	AB modeli	Okul-sınıf	V/V/V/V/V	Olumlu
Gardner ve Wolfe, 2019	Bulaşık yıkama	OSB'li iki erkek ve iki kız	14-19 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Okul-sınıf	V/V/V/V/V	Olumlu

Alanyazında aşamalı yardımla öğretim yöntemi OSB'li çocuk ve ergenlerin eğitiminde işlevsel yaşam becerileri (Denny, vd., 2000), çizme ve boyama becerisi (Başar, 2014), mesleki beceriler (Dotto-Fojut vd., 2011), bulaşık yıkama becerisi (Gardner ve Wolfe, 2019), yoga becerisi (Gruber ve Poulson, 2016) ve talep etme davranışı (Porsuk, 2018) gibi farklı becerilerin öğretiminde kullanılmaktadır. Ele alınan araştırmaların hepsi tek denekli araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Dört araştırma katılımcılar arası çoklu başlama modeli (Başar, 2014; Dotto-Fojut, vd., 2011; Gardner ve Wolfe, 2019; Gruber ve Poulson, 2016), bir araştırma davranışlar arası çoklu başlama modeli (Denny, vd., 2000) ve bir araştırma AB modeli ile (Porsuk, 2018) gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya OSB'li çocuk ve ergen katılımcılar dahil olmuştur (Başar, 2014; Dotto-Fojut, vd., 201; Gardner ve Wolfe, 2019; Porsuk, 2018) ve OSB'li çocuklarla birlikte iki araştırmada ebeveyn merkezli uygulama gerçekleştirildiğinden anneler de dahil olmuştur. Dört araştırma okulda sınıf ortamında gerçekleştirilirken (Başar, 2014; Dotto-Fojut, vd., 2011; Gardner ve Wolfe, 2019; Porsuk, 2018), iki araştırma ise ebeveynin evinde (Denny, vd., 2000; Gruber ve Poulson, 2016) gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları aşamalı yardımla öğretimin OSB'li bireylerde hedef becerilerin öğretilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda iki çalışmada (Denny, vd., 2000; Gruber ve Poulson, 2016) anneler tarafından sunulan aşamalı yardımla öğretimin OSB'li bireylere hedef becerilerin öğretilmesinde etkili bulunduğu görülmektedir. Ebeveyn merkezli uygulamalarda olduğu gibi bu araştırmada da ebeveyn koçluğu uygulamasında OSB'li ergenler ebeveynler tarafından sunulan aşamalı yardımla öğretim ile hedef beceriyi öğrenmişlerdir. Aynı zamanda ebeveyn koçluğu uygulamasında ebeveyn katılımcılar da aşamalı yardımla öğretim yöntemiyle öğretim sunmayı öğrenmişlerdir. Aşamalı yardımla öğretim uygulamalarının yanı sıra OSB'li bireylerin eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulama tekniklerinden birisi de ebeveyn eğitimi programı uygulamalarıdır (Cammuso, 2018, s. 5; NAC, 2015; NPDC, 2020). Birçok çalışma ebeveynleri eğitmenin çeşitli açılardan işlevleri bulunduğunu belirtmektedir (Cammuso, 2018, s. 5).

1.5. Aile Eğitimi

Aile eğitimi, ailelere özel yöntemleri öğretme ve onların da öğrendikleri bu becerileri doğrudan çocuklarına öğretmesidir (Symon, 2001, s. 166). Bir başka araştırmacıya göre aile eğitimi, anne babaları ebeveynlik hakkında bilgilendirmek,

bilinçlendirmek ve onların davranışlarını geliştirmeye yönelik çeşitli düzeylerdeki sistematik uygulamalardır (Schulz, 1987'den aktaran Özdemir, 2013, s. 73). Ayrıca ebeveyn eğitimi müdahaleleri ebeveyn çocuk etkileşimi yoluyla çocuğun gelişimini desteklemektedir (Beaudoin, Sébire ve Couture, 2014, s. 12).

Ebeveynler genellikle çocuklarının temel bakıcılarıdır ve temel olarak ev, okul ve boş zaman çevresi arasında ilişki bulunmaktadır. Ayrıca ebeveynler enerjilerini, maddi güçlerini ve zamanlarının büyük bir bölümünü çocuklarına ayırarak koç veya terapistin görevlerini alabilirler (Prata, Lawson ve Coelho, 2018, s. 2). Hatta bazı programların varsayımlarına göre eğitimsel süreçte ebeveyn davranışlarının değiştirilmesi nihai olarak çocuğun zihinsel işlevlerinin değişmesiyle sonuçlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre üç öğenin dikkate alınması gerekmektedir; bunlar ebeveyn, çocuk ve öğretmendir (Goodman, 1975, s. 7).

OSB'li bireylerin eğitimleri alan uzmanı öğretmenler, farklı uzmanlık alanına sahip öğretmenler, terapistler ve aile eğitimi programlarıyla sunulmaktadır (Kizir, 2019, s. 1090). Ancak ülkemizde sağlanan özel eğitim hizmetlerinin yoğunluğunun düşük olması ve çocukların gereksinim duydukları eğitimlerin kurumlarda tam olarak karşılanamaması nedeniyle aile bireylerinin de eğitime dahil edilmesi gerekmektedir. Ayrıca gerekli eğitimleri aldıklarında anne babalar, çocuklarının öğretmenleri olarak etkili eğitimler sunabilmektedir. Dahası çocukların gün içinde en çok aileleri ile vakit geçirmekte olduğu ve bu geçirilen zamanın verimli bir şekilde kullanılması, yeni becerilerin öğrenilmesinde, okul ortamında öğrenilen becerinin genellenmesinde, kalıcılığında ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında yararlı olabilir (Özdemir, 2013, s. 73). Ayrıca OSB'li çocuk ve ergenler günlük yaşam becerilerindeki sınırlılıkları nedeniyle aile bireylerinin desteğine gereksinim duymaktadır (Kilincaslan vd., 2019, s. 188). Hatta endişe verici şekilde yetişkin olarak OSB'li bireyler büyük bir oranda aile üyelerine veya yardım programlarına bağımlıdır (Cruz-Torres, 2015, s. 7; Jordan, 2013'den aktaran Pérez-Fuster, Sevilla ve Herrera, 2019, s. 54; Howlin vd., 2004, s. 212). Oysa yetersizliği olan bireyin bağımsızlık kazanması sadece ebeveyn ve bakıcı sorumluluklarını azaltmakla kalmaz aynı zamanda bireyin özgüvenini oluşturmasını da sağlamaktadır (Chen ve Yakubova, 2019, s. 99). Bundan dolayı hem ailelerin hem de uzmanların çocuklar için gerekli olan güncel uygulama ve müdahale yöntemlerine ilişkin bilgi sahibi olması gerekmektedir (Kizir, 2019, s. 1090).

OSB'li bireylerin ailelerin büyük çoğunluğu günlük olarak birçok sorunla mücadele etmek zorundadır (Domire ve Wolfe, 2014, s. 211). Ayrıca OSB'li bireylerin temel bakıcıları annelerdir ve anneler çocuklarla ilgili önemli bilgiler sağlayabilirler (Kilincaslan vd., 2019, s. 194). Ayrıca araştırmacılar tarafından ailelerin çocuklarına etkili öğretim sunabildiklerinin ortaya konulduğu belirtilmektedir (Cruz-Torres, 2015, s. 28). Dahası araştırmacılar tarafından ailelere sistematik öğretim ve yakın geribildirim sunulduğunda aileler yüksek uygulama güvenirliği ile öğretim sunmayı öğrenebilmektedir (Cruz-Torres, 2015, s. 30). Bundan dolayı aile ve çocuğun sorumluluğunu üstlenen bakıcıları desteklemek OSB'li bireylerin daha iyi hizmet ve eğitim alabilmelerini sağlamakta ve başarılı sonuçlar ortaya konmaktadır (Cruz-Torres, 2015, s. 26). Ayrıca bu süreçte ebeveyn uzman etkileşiminin yanı sıra ebeveynin rolü de önemlidir (Ginsburg, Gutshabash ve Ivanova, 2018, s. 35). Ailelerle gerçekleştirilen bir araştırmada ailelerin gelecekte çocuklarının kendi kendilerine bağımsız olarak bakabilmelerini istedikleri (Koydemir-Özden ve Tosun, 2010, s. 62) ve ailelerin çocuklarının gelecekleri ile ilgili beklentilerinin en fazla bağımsız yaşamla ilgili olduğu belirtilmektedir (Heiman, 2002, s. 167). Dahası ailelerin tümünün çocuklarının bağımsız, başarılı ve mutlu bireyler olmalarını istedikleri ifade edilmektedir (Ankeny, Spain ve Wilkins, 2009, s. 32). Alanyazında farklı aile eğitimi yaklaşımları bulunmaktadır. Temel olarak bu yaklaşımlar şöyle özetlenebilir.

1.5.1. Aile eğitiminde temel yaklaşımlar

Özel eğitimde aile eğitimi geniş ve kapsamlıdır ve farklı uygulamaları da barındırmaktadır. Aile eğitimi yaklaşımları ailelere kazandırdıkları bilgi, beceri ve tutuma göre farklılık göstermektedir. Genel olarak aile eğitim yaklaşımları anne babaları anne baba olarak gören yaklaşımlar, anne babaları savunucular olarak gören yaklaşımlar ve anne babaları öğretmen olarak gören yaklaşımlar olarak sıralanabilir (Turnbull, 1983; Schulz, 1987'den akt., Cavkaytar, 1998, s. 19).

1.5.1.1. *Anne babaları anne baba olarak gören yaklaşımlar*

Anne babayı anne babalık rolleri açısından eğitmeyi amaçlayan programlarda, anne babaların çocuklarının engeline uyum süreci, çocuğun sosyalleşmesi, kardeşlerle ilişkileri, vasilik ve yasal işlemlerle ilgili, bilgi, destek ve kaynak sağlanmaktadır (Cavkaytar, 1998, s. 19). Ayrıca çocuğun özel gereksinimi nedeniyle farklılaşan anne

baba rollerinin doğru bir şekilde yapılandırılması üzerine yapılan çalışmalar da bu kapsam altında değerlendirilmektedir (Özdemir, 2013, s. 194).

1.5.1.2. *Anne babaları savunucular olarak gören yaklaşımlar*

Özel eğitim hizmetlerinin aile odaklı olarak sunulmasında, ailelerin kazandıkları hakların ve sorumlulukların geliştirilmesinde, ailelerin kendi çabalarının büyük etkisi olmuştur. Oluşturulan sosyal grupların ve organizasyonların çalışmaları sayesinde aileler daha geniş haklar edinmişlerdir. Yapılan çalışmalar sayesinde özel gereksinimli bireylere yönelik toplumsal bakışın değişmesi, gerekli yasal değişikliklerin sağlanması mümkün olmuştur. Bu tarihsel gelişimi takip eden, anne babaları özel eğitim hizmetlerindeki savunucular olarak gören yaklaşımlar da ailelerin yükümlülükleri ve hakları gibi konularda ailelerin bilinçlendirilmesini amaçlamaktadır (Özdemir, 2013, s. 196). Ayrıca anne babayı gönüllüler olarak eğitmeyi amaçlayan programlarda, anne babalar yasal savunuculuk, çocuğun eğitimiyle ilgili uzman, toplumsal kuruluşlar ve ekonomik kaynaklar bulma konularında gönüllü bireyler olarak eğitilmektedir (Cavkaytar, 1998, s. 19).

1.5.1.3. *Anne babaları öğretici olarak gören yaklaşımlar*

Aileleri uygulamacılar olarak eğitmenin önemini ilk olarak vurgulayan kişilerden biri Lovaas'dır. Lovaas ve arkadaşları tarafından OSB'li bireylerin öğrendiği beceriyi genellemesi ve sürdürmesi için aile eğitiminin önemi vurgulanmıştır (Lovaas vd., 1973, s. 131-166). Ayrıca anne babayı çocuğuna öğretici olarak yetiştirmeyi amaçlayan programlarda, anne babalara, çocuk yetiştirme yaklaşımları, çocuğun dil gelişimine, sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunma, çocuğuna çeşitli davranış ve bağımsız yaşam becerilerini öğretmelerine ilişkin yeterlikler kazandırılmaktadır (Cavkaytar, 1998, s. 19). Bundan dolayı bu yaklaşım içinde ebeveynlerin, çocuklarının eğitimleri hakkında etkin rol alması ve evde öğretmen rolünü üstlenmeleri beklenmektedir (Özdemir, 2013, s. 196).

Davranışsal aile eğitimi yaklaşımında, aileler çocuklarıyla klinik veya ev ortamı gibi kontrollü bir ortamda bire bir öğretim formatında çalışmaktadır (Örn, masa başında). Aileler çocuklarına birçok ayrı öğretimsel tek basamaklı beceri yönergelerini, sözel taklit ve nesne eşleme gibi becerileri sunabilirler. Her bir ayrı öğretim sunumundan sonra doğru tepkide çocuk ödüllendirilmekte ya da yanlış tepkiden sonra

cezalandırılmaktadır. Bu davranışsal müdahalelerle çocuğun davranışı müdahaleye göre şekillenmektedir. Ailelerin doğrudan öğretim sürecine dahil olmaları ile, davranışsal aile eğitimi teknikleri çeşitli hedef davranışlarla tutarlı biçimde uygulanmaktadır (Koegel vd., 1982'den aktaran Symon, 2001, s. 166). Aile eğitimleri ailelerle yüz yüze yapılabildiği gibi teknolojinin gelişmesiyle uzaktan eğitime dayalı olarak da yapılabilmektedir. Ayrıca ebeveyn eğitimi uygulamalarının yanında ebeveyn koçluğu uygulamaları da bulunmaktadır. Ebeveynlere öğretim yapacakları uygulamaya ilişkin eğitim verildiğinde ve koçluk desteği sağlandığında ebeveynler çocukları için amaçlarını başarabilirler. Ebeveyn koçluğu uygulaması ebeveynin anne babalık rollerini daha iyi yerine getirmesini ve ebeveynin kendi amaçlarına ulaşmak için kullanacağı teknikleri bulmasını sağlamaktadır (Dunn vd., 2012, s. 527).

1.6. Koçluk Uygulaması

Koçluk, "Kişilerin liderlik veya yöneticilik özelliklerini, becerilerini geliştirmeye yönelik, belli bir amacı hedefleyerek daha etkili sonuçlara ulaşmasını sağlamak üzere verilen hizmet"tir (TDK, 2018). Ayrıca koçluk uygulaması farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edilmektedir. Araştırmacılara göre koçluk, bir yetişkin öğrenme tekniği olarak kabul edilmektedir. Koçluk yapan kişi başka bir kişinin öğrenmesini işbirliği içinde geliştirmektedir. Ayrıca kişinin kendi amaçlarını başarması için yetişkin öğrenme tekniklerini ve kişinin var olan kapasitesini kullanmaktadır (Foster, Dunn ve Lawson, 2013, s. 254). Bir başka araştırmacıya göre koçluk; ebeveyn veya meslektaşların var olan yeteneklerini ve yeni beceriler geliştirmesini sağlama olarak ifade edilmektedir (Hanft, Rush ve Shelden, 2004; Rush, Shelden ve Hanft, 2003'den aktaran Rush ve Shelden, 2005, s. 1). Diğer bir araştırmacıya göre koçluk temel olarak daha deneyimli olan kişinin daha az deneyimli olan uygulayıcıya bilgi ve deneyim kazandırma yöntemidir. Bir eğitim modeli olarak koçluk, öğrenilmesi gereken becerileri gösterme veya açıklamadan daha fazlasıdır. Koç ve öğrencisi arasında yoğun bir etkileşim olması tercih edilmektedir. Bir eğitim şekli olarak koçluk, güçlü ve güven verici bir ilişkinin geliştirilmesine bağlı olarak yüksek oranda uygulama yapmaya odaklanır; koçlukta yoğun ve sürekli bir uygulama yapılmaktadır (Hargreaves ve Dawe, 1990, s. 230). Ayrıca koçluk uygulaması amaç odaklı sohbet, model olma veya uygulamalı tekniklerle müdahale programının uygulanmasıdır (Graham, Rodger ve Ziviani, 2013, s. 11). Ayrıca koçluk uygulaması kişisel gözlem, yönerge ve geribildirim

veya diğer eğitim biçimlerinden oluşmaktadır (Fixsen vd., 2005, s. 81). Diğer bir ifadeyle koçluk; çocuğun bakımını üstlenen kişiye sunulan bilgi paylaşımı, araştırmacı tarafından sunulan esnek teknikler ve bakıcının koç desteğiyle problem çözmesi ve öğrenme ve öğrendiklerini uygulama teknikleridir (Friedman, Woods ve Salisbury, 2012, s. 66).

Koçluk kavramı kişinin bilgisi, becerisi, kendine güven duyması, karşılıklı ilişki geliştirilmesi gibi devam eden ve döngüsel bir süreçtir (Trivette vd., 2009, s. 2). Ayrıca doğası gereği dinamik ve gelişimsel (Friedman, Woods ve Salisbury, 2012, s. 66) ve koç ve danışan arasında bir plan dâhilinde karşılıklı işbirliği içinde geribildirim ve etkileşime dayalı bir süreçtir (Leat, Lofthouse ve Wilcock, 2006, s. 335; Rush, Shelden ve Hanft, 2003, s. 34¸ Rush ve Shelden, 2004'den aktaran Bubela, 2007, s. 103). Dahası koçluk uygulamasında koç ve danışan arasında güven ilişkisi bulunmaktadır ve koçluk süreci nitelikli zamanı gerektirmektedir (Leat, Lofthouse ve Wilcock, 2006, s. 335). Ayrıca koçluk sağlayan kişinin bir başka kişinin gelişimine yardım etmek için belli bir alanda uzmanlaşmış olması gerekmektedir (Leat, Lofthouse ve Wilcock, 2006, s. 335).

Koçluk uygulaması bilimsel dayanaklı bir uygulamadır, koçluk uygulamaları iş yaşamından psikolojiye ve eğitime kadar birçok alanda kullanılmaktadır (Rush, Shelden ve Hanft, 2003, s. 38). Ayrıca genel olarak koçluk uygulamaları bilimsel dayanaklı diğer uygulamalarla birlikte uygulandığında öğrenmeye katkısı bulunmaktadır (Kretlow ve Bartholomew, 2010, s. 279). Koçluk uygulamalarında koçluk yapılan kişiler aile üyeleri, çocuğun bakımından sorumlu olan kişiler, arkadaşlar ve diğer kişiler olabilmektedir. Bu kişiler günlük rutinlerde çocuğa nasıl destek olacaklarını, çocuğun gelişim ve öğrenmesini nasıl destekleyeceklerini ve çocuğu aile ve toplum hayatına nasıl dâhil edeceklerini öğrenmektedir (Rush, Shelden ve Hanft, 2003, s. 38). Ayrıca koçluk yetişkin öğrenme tekniklerinden biridir ve koçluk uygulaması ebeveynlerle çalışıldığında ebeveyn koçluğu adını almaktadır (Gıcı-Vatansever, 2018, s. 3; Trivette vd., 2009, s. 1-2).

1.7. Ebeveyn Koçluğu

Ebeveyn koçluğu uygulamasının genel bir tanımı yoktur, araştırmacılar tarafından yapılmış farklı tanımları bulunmaktadır. Ebeveyn koçluğu günlük etkinlik ortamlarında çocuğun öğrenme ve gelişimini desteklemek için ebeveynleri geliştirme tekniğidir (Rush ve Shelden, 2011, s. 175'den aktaran Hampshire ve Allred, 2018. s. 121). Bir

başka araştırmacıya göre ebeveyn koçluğu terimi en iyi olarak ilişki ve yönlendirme sürecidir. Bir başka deyişle ebeveyn koçluğu uygulamacı yönlendirmeli süreçtir (Kemp ve Turnbull, 2014, s. 305). Ebeveyn koçluğu uygulamalarının bazı yararları bulunmaktadır. Bu yararları şöyle özetlenebilir; a) Ebeveyn koçluğu uygulaması ebeveynin biliş ve kendine güven duygusunu arttırmayı ve uygun davranışsal tekniklerle ebeveynin düşünce, hareket ve hislerini değiştirecek yollar bulmasını sağlamaktadır (Hughes, 2017, s. 28). b) Ebeveynin bilgi ve becerisini artırarak günlük yaşam bağlamında ebeveynin yeterli katılımını sağlamaktadır (Bateman, 2017, s. 76; Dunn, 2011'den aktaran Foster, Dunn ve Lawson, 2013, s. 254). c) Ebeveyne gerekli becerilerin öğretilmesini ve ebeveyne çocuğuyla olumlu etkileşim kurmasını sağlamaktadır (Bateman, 2017, s. 12). d) Öğrenenin etkili hareket veya uygulama için koçluk uygulaması ev müdahalesi olarak ebeveynler için büyük bir potansiyel sunmaktadır (Rush ve Sheldon, 2011, s. 175). e) Kişiler arasında etkileşim sağlayarak uzman, ebeveyn, bakım sağlayan kişi ilişkilerini besleme ve uzmandan öğrenen odaklı hizmetlere odaklanmayı sağlamaktadır (Rush, Shelden ve Hanft, 2003, s. 35).

Ebeveyn eğitimi ve ebeveyn koçluğu terimleri terminolojide sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır (Brown ve Woods 2015, s. 46). Ancak ikisi arasında birtakım benzerlikler olduğu gibi farklılıklar bulunmaktadır. Eğitim ve koçluk prensip olarak başlangıçta uygulama aşamasında davranış değişikliği getirmek ve sonrasında bilimsel dayanaklı uygulama ve programların yaşam boyu uygulanmasıdır (Fixsen vd., 2005, s. 29). Ayrıca, ebeveyn eğitimi ve ebeveyn koçluğu uygulamaları hem ebeveynler hem de çocuklar için olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır (Miller-Kuhaneck ve Watling, 2018, s. 1). Dahası, eğitim ve koçluk uygulamaları en yüksek düzeyde etki ve kazanç sağlamakta ve sürdürülebilirliği sağlamaktadır (Miller-Kuhaneck ve Watling, 2018, s. 7). Ancak koçluk çalışması eğitimden çok daha fazla karmaşık olabilmektedir (Leat, Lofthouse ve Wilcock, 2006, s. 332). Benzer şekilde koçluk süreci becerilerin öğrenilmesinde bazı açılardan eğitim uygulamasından farklılaşmaktadır (Foster, Dunn ve Lawson, 2013, s. 255). Dahası her iki yaklaşım arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle, ebeveyn eğitiminde ebeveyn uygulamasına karar vermeden önce ebeveynlerle uygulama bağlamında işbirliği yapılmaktadır. Koçluk uygulamasında ise ebeveyn karar verme sürecine dahil edilmektedir ve uygulama günlük rutinlere gömülmektedir. Ayrıca ebeveyn eğitimi çoğu zaman uygulamacının bilgi vermesi, ebeveyne tekniklerle ilgili model olması ve özel yönergeler sunmasını gerektirirken

(Brown ve Woods 2015, s. 46), koçluk uygulamasında bir koç yardımıyla ebeveynin kendi problemlerinin üstesinden gelmesi sağlanmakta (Hughes, 2017, s.1) ve bireyin kendi kaynaklarını, durumunu ve eksiklerini görmesi sağlanmaktadır (Foster, Dunn ve Lawson, 2013, s. 261). Ebeveyn koçluğu uygulamalarında araştırmacılar tarafından farklı stratejiler uygulanmaktadır. Genel olarak koçluk stratejileri yetişkinin öğrenme kapasitesini arttırmayı amaçlamaktadır (Friedman, Woods ve Salisbury, 2012, s. 65).

1.7.1. Ebeveyn koçluğu uygulama stratejileri

Ebeveyn koçluğu uygulamalarında araştırmacılar tarafından özel ve genel koçluk stratejileri olarak birçok farklı strateji kullanılabilmektedir. Bu stratejilerden sık kullanılanlardan bazıları ise şöyledir:

A) Tanıtım: Bu aşamada ebeveyne gerçekleştirilecek uygulamaya, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi verilmektedir. Ebeveyne bilgisayar sunumu yoluyla eğitim verilmektedir (Fidan, 2018; Gıcı-Vatansever, 2018).

B) Model olma: Eğitim sürecinde uzman ebeveyne öğretimin nasıl gerçekleştiğini model olarak gösterir (Çattık, 2019, s. 23; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006, s. 83). Bu sayede aile uygulamanın neresinde ne yapacağını ya da ne yapmaması gerektiğini ve nasıl yapması gerektiğine ilişkin olumlu örnekleri görür (Acar, 2015, s. 40).

C) Video örneği: Ebeveyn tarafından gerçekleştirilecek uygulamaya benzer bir uygulama örneği videosu ebeveynlere izletilmektedir (Brown ve Woods, 2016, s. 119; Lane vd., 2016, s. 140).

D) Rol Oynama: Ebeveynlere uygulamayı nasıl yapacaklarına ilişkin eğitim sunulduktan sonra ebeveynler uygulamacı rolüne girerek uygulama yaparlar (Fidan, 2018; Gıcı-Vatansever, 2018). Ayrıca aile kendisinin yaptığı uygulamayı tanır ve uygulamada yaşanabilecek aksaklıklar konusunda bilgi sahibi olur (Acar, 2015, s. 40).

E) Geribildirim: Ebeveyn tarafından gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin ebeveyne doğru yaptığı basamaklara, yanlış ve eksik yaptığı basamaklara ilişkin geribildirim sunulmaktadır (Brown ve Woods, 2016, s. 119; Çattık, 2019; Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015, s. 173; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Rush ve Sheldon, 2011).

Bu uygulamaların yanı sıra özel ve genel koçluk stratejileri olarak şu uygulamalar da kullanılmaktadır: a) Gözlem (Brown ve Woods, 2016, s. 119; Friedman, Woods ve Salibury, 2012, s. 66; Rush ve Sheldon, 2011; Rush, Shelden ve Hanft, 2003, s. 39-41; Salisbury, Comray-Engstrom ve Woods, 2011, s. 95). b) Doğrudan öğretim (Brown ve

Woods, 2016, s. 119; McDuffie vd., 2013; Salisbury, Comray-Engstrom ve Woods, 2011, s. 95). c) Gösteri (Brown ve Woods, 2016, s. 119; Rush ve Shelden, 2004'ten aktaran Bubela, 2007, s. 105; Salisbury, Comray-Engstrom ve Woods, 2011, s. 95). d) Rehberli uygulama (Brown ve Woods, 2016, s. 119; Salisbury, Comray-Engstrom ve Woods, 2011, s. 95). e) Problem çözme (Brown ve Woods, 2016, s. 119; Friedman, Woods ve Salibury, 2012, s. 66). f) Yansıtma (Brown ve Woods, 2016, s. 119; Friedman, Woods ve Salibury, 2012, s. 66; Rush, Shelden ve Hanft, 2003, s. 39; Rush ve Sheldon, 2011; Salisbury, Comray-Engstrom ve Woods, 2011, s. 95). g) Sohbet (Brown ve Woods, 2016, s. 119; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006, s. 83; Salisbury, Comray-Engstrom ve Woods, 2011, s. 95). h) Ziyaret (Bailey ve Blair, 2015; Brown ve Woods, 2016, s. 119; Salisbury, Comray-Engstrom ve Woods, 2011, s. 95). ı) Bilgi paylaşımı (Brown ve Woods, 2016, s. 119; Friedman, Woods ve Salibury, 2012, s. 66; McDuffie vd., 2013; Salisbury, Comray-Engstrom ve Woods, 2011, s. 95). i) Ortak etkileşim (Brown ve Woods, 2016, s. 119; Salisbury, Comray-Engstrom ve Woods, 2011, s. 95). j) Eylem (Friedman, Woods ve Salibury, 2012, s. 66; Rush ve Shelden, 2004'ten aktaran Bubela, 2007, s. 105; Rush, Shelden ve Hanft, 2003, s. 39; Rush ve Sheldon, 2011). k) Problem çözme (Brown ve Woods, 2016, s. 119; Friedman, Woods ve Salibury, 2012, s. 66; McDuffie vd., 2013; Salisbury, Comray-Engstrom ve Woods, 2011, s. 95). l) Değerlendirme (Bailey ve Blair, 2015; Rush, Shelden ve Hanft, 2003, s. 39). Tablo 1.2'de ebeveyn koçluğu uygulama stratejileri gösterilmiştir.

Tablo 1.2. *Ebeveyn koçluğu uygulama stratejileri*

Strateji adı	**Strateji adı**	**Strateji adı**
Tanıtım	Doğrudan öğretim	Ziyaret
Model olma	Gösteri	Bilgi paylaşımı
Video örneği	Rehberli uygulama	Ortak etkileşim
Rol oynama	Problem çözme	Eylem
Geribildirim	Yansıtma	Problem çözme
Gözlem	Sohbet	Değerlendirme

Koçluk bir uygulama sürecinden çok ebeveyn ve uzman arasındaki etkileşim sürecidir (Rush, Sheldon ve Hanft, 2003, s. 33). Ayrıca koç ebeveynin kendi bakış açısını değiştirmesine veya çocuğunu kavramasına yardım etmektedir (Foster, Dunn ve Lawson, 2013, s. 261). Dahası koçluk eğitim veya klinik durumunda, gözlem ve geribildirime dayanan döngüsel bir süreçtir (Joyce ve Showers, 1981, s. 170). Bu

süreçte ebeveynler çocuklarının potansiyelleri, öğrenme teknikleri ve çocuklarının başarıları konusunda uzmanlardır. Başka bir ifadeyle koçluk süreci hem ebeveynlerin hem de uzmanların eşsiz uzmanlıklarını ortaya koymasına olanak sunmaktadır (Foster, Dunn ve Lawson, 2013, s. 255). Deneyimli ve etkili bir koç, uygulamacı bilimsel dayanaklı uygulama bileşenlerini çekirdek müdahaleye dahil ederken onun için kişisel olarak rahat bir stil geliştirmektedir (Fixsen vd., 2005, s. 44). Ayrıca koçluk uygulamasında koç ilk eğitiminden sonra öğrenene bireysel destekler sağlamaktadır (Kretlow ve Bartholomew, 2010, s. 280). Hatta koçlar, uygulamacılara temel olarak bilimsel dayanaklı uygulamalarla yeni klinik veya müdahale setleri oluşturmayı öğrenmelerine yardım etmektedirler (Fixsen vd., 2005, s. 98).

Alanyazında koçluk uygulamaları sıklıkla gözleme dayalı koçluk ve yan yana koçluk uygulamaları şeklinde yürütülmektedir. Akran koçluğu modeli de bunların alt kategorilerinden birini oluşturmaktadır (Kretlow ve Bartholomew, 2010, s. 281). Yan yana koçluk modelinde koç uygulamacının uygulamasını izlemekte, uygulamacının hatalı gerçekleştirdiği basamakları uygulama sırasında düzeltebilmekte ve uygulamayı durdurup yeniden başlatabilmektedir (O'Reilly, Renzaglia ve Lee, 1994, s. 25-26). Ayrıca yan yana koçluk uygulamasında uygulama yapan kişi koçtan yakın ve anında geribildirim alabilmektedir. Bu durum da koçluğun etkililiğini ve verimliliğini etkilemektedir. Diğer taraftan gecikmiş geribildirim uygulamasında ise gözlemden sonra öğrenen saatler, günler veya haftalar sonra geribildirim alabilmektedir. Yakın geribildirimde ise doğru uygulamaların pekiştirilmesi ve hataların düzeltilmesi zamanında yapılabilmektedir (Artman-Meeker vd., 2017 s. 229). Diğer bir taraftan yakın geribildirim modeli olan yan yana koçluk modeli gecikmiş geribildirim modeline göre becerilerin öğrenilmesinde daha etkili bulunmaktadır (O'Reilly, Renzaglia ve Lee, 1994, s. 31).

1.7.2. Ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin ilgili alanyazın

Ebeveyn koçluğu ile ilgili gerçekleştirmiş araştırmalar öncelikle dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar; problem davranış, dil-iletişim becerisi, ebeveyn çocuk etkileşimi-sosyal beceri ve akademik-günlük yaşam becerileridir. İlgili alanyazın her başlık grubu içinde tarih sırasına göre verilmiştir.

1.7.2.1. *Problem davranış*

Lequia, Machalicek ve Lyons (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı gelişimsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerine sunulan ebeveyn eğitimi ve koçluk uygulamasının yetersizliği olan bireylerin problem davranışlarının azaltılmasında ve akademik becerileri yerine getirmesindeki etkililiğin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası eş zamanlı olmayan çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları sekiz-dokuz yaşları arasındaki iki OSB tanılı ve bir dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan üç bireydir. Araştırmada ebeveyn eğitimi uygulaması haftalık eğitim oturumları, model olma, rol oynama, canlı koçluk ve performans geribildirimi oturumlarından oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından sunulan koçluk uygulaması uzaktan iletişim sağlayan kablosuz kulaklık ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya iki anne ve bir baba katılmıştır. Ebeveynler tarafından ipucunun giderek azaltılması tekniği koçluk uygulaması yoluyla kullanılmıştır. Ebeveynler istekte bulunma, dikkat ve oyun gibi becerileri çalışmışlardır. Araştırma sonunda ebeveyn eğitimi, bireysel koçluk ve performans geribildirimi oturumları ile ebeveynlerin çocuklarına davranışsal destek tekniklerini uygulayabildikleri ve akademik becerileri tamamlatmayı öğrenebildikleri ortaya konulmuştur.

Robertson, Wehby ve King (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ebeveyn geribildiriminin OSB'li bireylerin eş zamanlı istek becerileri ve problem davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden ABAB modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları iki-beş yaş arasındaki OSB tanılı iki erkek ve anneleridir. Çalışma ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ebeveyn koçluğu uygulaması ve ebeveynler tarafından sunulan eğitimdir. Bağımlı değişken ise OSB'li bireylerin problem davranışları ve eş zamanlı istek becerileridir. Problem davranışlar; nesneleri dağıtma/fırlatma, öfke nöbeti, yıkım ve kendine zarar verme davranışlarıdır. Problem davranışların işlevini belirlemek için katılımcıların ebeveynleri tarafından işlevsel analiz yapılmıştır. Ebeveyn eğitimi oturumlarında koçluk ve video geribildirimi bir arada sunulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynler tarafından pekiştirme uygulanması ile çocuk katılımcının bir tercihte bulunması sağlanmış ve bu yolla çocuğun problem davranışı azalmıştır.

Bailey ve Blair (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı gelişimsel yetersizliği olan bireylere ebeveynler tarafından uygulanan önleme-öğretim-geribildirim modelinin uygulanabilirliği ve etkililiğinin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden eş zamanlı olmayan çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları OSB ve dil gelişim bozukluğu tanılı beş-yedi yaş arasındaki üç erkektir. Önleme, öğretim ve geribildirim modeli, okul ortamında tipik gelişim gösteren bireylerin problem davranışlarının azaltılması ve olumlu davranışların arttırılması için kullanılmaktadır. Aynı zamanda bu yöntem evde ebeveynler tarafından da uygulanabilmektedir. Yöntem, beş adımda uygulanmaktadır. Bu adımlar ekip oluşturma, hedef ortamlar, değerlendirme, müdahale ve değerlendirmedir. Başlama düzeyi verileri, ebeveynler çocuklarıyla normal bir gün içinde hedef rutinlerini sergilerken toplanmıştır. Uygulama süresince araştırmacı her ebeveyne haftada bir kez hedef davranışa ilişkin koçluk sunmuştur. Ebeveyn %80 ve altı doğrulukta uygulamayı yürütürse araştırmacı ek ziyaretlerle koçluk oturumları düzenlemiştir. Çalışma sonunda ebeveynler tarafından sunulan önleme-öğretim-geribildirim modeli çocukların problem davranışlarının azaltılmasında etkili bulunurken ebeveynler de bu yöntemi uygun biçimde kullanabilmişlerdir.

Fettig, Schultz ve Sreckovic (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ebeveyn koçluğu uygulaması yoluyla işlevsel değerlendirme temelli müdahale uygulamasının problem davranışların azaltılmasındaki etkililiğinin incelenmesidir. Çalışma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya iki-beş yaş arasında değişen iki OSB, bir duygu davranış bozukluğu tanısı olan çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırma her çocuğun kendi evinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma başında ebeveynlerle uygulama planı geliştirme, işlevsel değerlendirme tekniklerinin uygulanması ve ebeveyn eğitimi oturumları düzenlenmiştir. Koçluk oturumları uygulama oturumlarından sonra sunulmuştur. Koçluk oturumu gözlem oturumu sonunda hedef davranışa ilişkin kaçırılan fırsatlara ve ebeveyn tarafından yapılan olumlu davranışlara ilişkin geribildirim sunulması şeklinde uygulanmıştır. Çalışma sonunda ebeveyn koçluğu uygulaması ile sunulan işlevsel davranışsal değerlendirme programını ebeveynler yüksek doğruluk düzeyinde uygulayabilmiş ve çocukların problem davranışlarında ise azalma gerçekleşmiştir.

Cosbey ve Muldoon (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı OSB'li bireylerin yiyecek kabulünün arttırılması ve problem davranışlarının azaltılmasında aile merkezli eğitim programının etkililiğinin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası eş zamanlı çoklu başlama modeli ve nicel araştırma modellerinden ön test-son test deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını altı-sekiz yaş arasındaki OSB tanılı üç erkek, bir anne, anne ile baba ve anne ve büyük anne oluşturmaktadır. Araştırmanın tüm oturumları ailelerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında çocukların 24 saatlik yemek tüketimlerine ve yemek zamanı davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır. Sonra aile ile birlikte çocukların yemek amaçları, ailelerin kullanacağı teknikler ve rutinler her çocuk için bireysel olarak belirlenmiştir. Uygulamanın koçluk aşamasında aileye görsel destek, olumlu geribildirim ve işlevsel iletişim bilgisi sunulmuştur. Oturumların sonunda aileye sözel ve yazılı geribildirim sunulmuştur. Araştırma sonunda tüm çocukların yiyecek kabulünde artış ve problem davranışlarında azalma gözlenmiştir.

Benson vd., (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı uzaktan koçluk uygulaması yoluyla sunulan ebeveyn koçluğu ile yetersizliği olan bireylerde kendine zarar verme davranışına müdahalede bulunma ve değerlendirme yapma becerilerinin etkililiğinin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden ABAB modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları sekiz yaşındaki serebral palsili bir erkek çocuk ile beş yaşındaki OSB tanılı bir erkek ve ebeveynleridir. Araştırmanın bütün oturumları ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni uzaktan sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasıdır. Bağımlı değişken ise OSB'li bireylerin kendine zarar verme davranışı ve değerlendirmedir. Ebeveynlere sunulan uzaktan eğitim koçluk sunumu üniversitede bulunan laboratuvardan gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler de kendi evlerinde bulunan İpad veya tablet yardımıyla telekonferans oturumlarına katılmışlardır. Öğrencilerden birinin problem davranışı kafasını herhangi bir nesne ya da vücut bölümüne vurma, diğer öğrencinin problem davranışı eliyle yüzüne vurma ya da kafasını zemine vurma davranışlarıdır. Çalışma sonunda ebeveynlere sunulan uzaktan koçluk eğitimi ile ebeveynler işlevsel analiz ve işlevsel iletişim uygulamasını başarıyla uygulamışlar ve çocukların kendilerine zarar verme davranışı azalırken talep etme iletişimde bulunma davranışında artış gözlenmiştir.

Lindgren vd., (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı tesadüfi kontrollü araştırma ile uzaktan koçluk (telehealth) uygulamasının OSB'li bireylere ebeveynleri tarafından sunulan işlevsel iletişim eğitiminin etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmanın katılımcıları yaşları 21-84 ay arasında değişen OSB'li ve yoğun davranış problemli 34 çocuk ve aileleridir. Araştırma nicel araştırma modellerinden tesadüfi kontrol gruplu modelle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tüm katılımcılarından veriler tek denekli araştırma deseninde toplanmıştır. İşlevsel analiz için çok bileşenli desen ve katılımcılar arasında eş zamanlı olmayan çoklu başlama artı işlevsel iletişim eğitimi için geriye çekme deseni kullanılmış ve kaydedilen oturumların gözlenmesi ve her bir işlevsel analiz ve işlevsel iletişim eğitimi ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. İşlevsel iletişim eğitimi işlevsel analiz ile başlamıştır. Her bir işlevsel analiz oturumu en az beş dakika sürmüştür, her biri en az 60 dakika süren toplam üç ile beş oturum arasında uzaktan eğitim ile tamamlanmıştır. İşlevsel analiz tamamlandıktan sonra işlevsel iletişim eğitimi başlamıştır. Uzaktan işlevsel iletişim eğitimi ile 12 haftalık eğitim süresince müdahale grubunda problem davranışlar %98 oranında azaltılmıştır. Ayrıca sosyal iletişim ve beceri tamamlama davranışları ise artmıştır.

Özetleyecek olursak, ebeveyn koçluğu uygulamalarında problem davranışı konu alan (Bailey ve Blair, 2015; Benson vd., 2018; Cosbey ve Muldoon, 2017; Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015; Lequia vd., 2013; Lindgren vd., 2020; Robertson (Bailey ve Blair, 2015; Benson vd., 2018; Cosbey ve Muldoon, 2017; Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015; Lequia vd., 2013; Lindgren vd., 2020; Robertson vd., 2013) toplam yedi araştırmaya ulaşılmıştır. Yedi araştırmanın altısı tek denekli araştırma (Bailey ve Blair, 2015; Benson vd., 2018; Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015; Robertson vd., 2013)olarak desenlenmiş olup bir araştırma (Cosbey ve Muldoon, 2017) ise hem tek denekli hem nicel araştırma olarak desenlenmiş ve bir araştırma nicel araştırma (Lindgren vd., 2020) olarak desenlenmiştir. Dört araştırma katılımcılar arası çoklu başlama (Bailey ve Blair, 2015; Cosbey ve Muldoon, 2017; Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015; Lequia vd., 2013), iki araştırma ABAB modeli (Benson vd., 2018; Robertson vd., 2013) ve bir araştırma tesadüfi kontrol gruplu model (Lindgren vd., 2020) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulamasına ebeveyn katılımcı olarak çoğunlukla anneler katılmıştır. Bunun yanı sıra iki baba, büyükanne ve büyükbaba da çalışmaya katılmıştır. Katılımcı öğrencilerin çoğunluğu OSB'li bireylerden oluşmaktadır ancak bunun yanı sıra OSB'ye eşlik eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite

bozukluğu, dil konuşma bozukluğu ve serebral palsili birey de çalışmaya katılmıştır. Araştırmanın OSB'li katılımcılarının dokuzu erkektir, serebral palsili bir katılımcı da erkektir. Diğer katılımcıların cinsiyetine ilişkin bilgi verilmemiştir. OSB'li katılımcıların en küçüğünün yaşı iki iken en büyüğü dokuz yaşındadır. Beş araştırmanın uygulaması ebeveynin evinde (Bailey ve Blair, 2015; Benson vd., 2018; Cosbey ve Muldoon, 2017; Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015; Robertson vd., 2013) gerçekleştirilmiştir, bir araştırmanın ise uygulama ortamı belirtilmemiş (Lindgren vd., 2020) ve bir araştırma da klinik ortamda (Lequia vd., 2013) gerçekleştirilmiştir. Ele alınan araştırmaların bulguları ebeveyn koçluğu uygulaması ile OSB'li bireylerin hedef becerileri öğrenebildiklerini ve problem davranışlarında azalma olduğunu göstermektedir. Tablo 1.3'te problem davranışı konu alan çalışmalar gösterilmiştir.

Tablo 1.3. *Ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin alanyazın-Problem davranışı konu alan çalışmalar (İ: İzleme, G: Genelleme, UG: Uygulama güvenirliği, GAG: Gözlemciler arası güvenirlik, SG: Sosyal geçerlik)*

Kaynak	Konu	Katılımcı	Yaş	Yöntem	Model	Ortam	İ/G/UG/GAG/SG	Sonuç
Lequia vd., 2013	Problem dav. ve akademik bec.	2 anne, 1 baba + 2 OSB+1 DEHB birey	8-9 Yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Klinik	V/Y/V/V/V	Olumlu
Robertson vd., 2013	Problem davranış/istek	Anneler + 2 OSB'li erkek	2-5 yaş	Tek denek	ABAB	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/V	Olumlu
Bailey ve Blair, 2015	Problem davranış	Anneler+OSB +DKB'li 3 erkek	5-7 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/V	Olumlu
Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015	Problem davranış	İki anne, bir baba + 2 OSB tanılı ve 1 duygu davranış b.	2-5 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/V	Olumlu
Cosbey ve Muldoon, 2017	Problem davranış ve yiyecek kabulü	Anne babalar+ Büyükanne ve büyükbaba+ OSB'li 3 erkek	6-8 yaş	Tek denek + Nicel	Katılımcılar arası çoklu başlama +ön test-son test	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/V	Olumlu
Benson vd., 2018	Kendine zarar verme davranışı	Ebeveyn + OSB'li bir erkek, SP'li bir erkek	5 ve 8 yaş	Tek denek	ABAB modeli	Ebeveynin evi	Y/Y/V/V/Y	Olumlu
Lindgren vd., 2020	Problem davranış	Ebeveyn+ OSB'li 34 çocuk	21-84 ay	Nicel	Tesadüfi kontrol gruplu model	-	V/Y/Y/Y/Y	Olumlu

1.7.2.2. Dil ve iletişim becerileri

McDuffie vd., (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı uzaktan video telekonferans yoluyla OSB'li bireylerin ebeveynlerine sunulan koçluk uygulamasıyla ebeveynler tarafından sunulan doğal dil müdahalesinin etkililiğinin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden AB modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları iki-altı yaş arasındaki OSB tanılı dört kız, dört erkek ve anneleridir. Katılımcılar çalışmada iki gruba ayrılmışlardır. Birinci ve ikinci grupta dörder OSB'li birey bulunmaktadır. Başlama düzeyi oturumlarında çocuğun gelişim düzeyine uygun bir oyuncak sunulmuş ve anneye çocuğuyla her zaman oynadığı gibi oynaması söylenmiştir. Çalışmanın bir, beş, dokuzuncu ve 13. haftalarında ebeveyn eğitimleri düzenlenmiştir. Eğitimlerde konuşma ve dil uzmanları ebeveyne eğitim sunmuştur. Eğitimde yazılı notlar, power point sunumu ve video örnekleri gösterilmiştir. Ebeveyn eğitimi derslerinde tartışma, rol oynama, ebeveyn ve uzmanın birlikte problem çözmesi gibi farklı stratejiler kullanılmıştır. Bunların dışında sohbet/bilgi paylaşımı, gözlem, doğrudan öğretim, geribildirim, performans geribildirimi gibi stratejiler de uygulanmıştır. Çalışmanın iki, üç, dört, altı, yedi, sekiz, 10, 11, 12, 14, 15. ve 16. haftalarında uzaktan ebeveyn koçluğu oturumları düzenlenmiştir. Çalışma sonunda ebeveynlerin çocuklarının iletişim davranışını sürdürme becerileri artmıştır. Ayrıca hem yakın hem de uzaktan koçluk uygulaması ebeveynin öğrendiği teknikleri uygulamasını sağlamıştır.

Suess vd., (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı OSB'li bireylerin ebeveynleri tarafından uygulanan ev temelli uzaktan koçluk uygulamasıyla işlevsel iletişim eğitiminin uygulama güvenirliğinin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden çok bileşenli ve dönüşümlü uygulama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn koçluk uygulaması alarak ve bağımsız uygulama yaparak iki biçimde uygulamayı yürütmüştür. Araştırmanın katılımcıları iki-üç yaş arasında değişen OSB tanılı üç erkek ve ebeveynleridir. Çalışma ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Koç ebeveynlere video konferans yoluyla koçluk sunmuştur. Etkinlikler süresince ebeveyn ve çocuk davranışları kayıt altına alınmıştır. Çocuk davranışları; kendine zarar verme davranışı, öfke, eşyaya zarar verme, etkinlikten kaçma, ağlama/çığlık atma, beceriyi tamamlama ve iletişim davranışlarıdır. Bağımsız uygulama aşamasında herhangi bir danışmanlık ya da geribildirim sunulmamıştır.

Çalışma sonunda OSB'li bireylerin problem davranışlarında özellikle koçluk oturumlarında önemli bir azalma görülmüştür.

Lane vd., (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ebeveynler tarafından OSB'li bireylere doğal öğretim tekniklerinin öğretilmesinde koçluk müdahalesinin etkililiğinin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları üç yaşlarındaki OSB tanılı iki erkek ve anneleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ebeveynlere sunulan eğitim ve koçluk uygulamasıdır. Bağımlı değişken ise ebeveynlerin doğal öğretim tekniklerini kullanmasıdır. Araştırmanın tüm oturumları üniversitede bulunan oyun alanında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ebeveyn davranışları öyküleme, taklit, çevresel düzenlemeler ve tepkide bulunmadır. Çocuk davranışları ise sözel iletişim tepkisi ve iletişim başlatmadır. Ebeveyn eğitimi aşamasında doğal öğretime ilişkin video izletilmiş, ebeveyne basılı metin verilmiş ve ebeveynin beklentileri hakkında konuşulmuştur. Uygulama oturumu sonrası geribildirim aşamasında, ebeveynin soruları cevaplandırılmış, doğal öğretim tekniklerine ilişkin video örnekleri sunulmuş, ebeveynin hedef davranışı izleyen oturumlarda kullanması için yeni yollar tartışılmıştır. Çalışma sonunda kısa koçluk uygulaması ile ebeveynler doğal öğretim tekniklerini uygulayabilmişlerdir.

McKnight, O'Malley-Keighran ve Carroll (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı dil konuşma uzmanının OSB'li çocuğu olan ebeveynlerle ebeveyn eğitimi ve ebeveyn koçluğu yoluyla etkileşim kurmasının OSB'li çocukların konuşma edinimindeki etkililiğinin incelenmesidir. Araştırma hem nicel hem de nitel araştırma modeliyle uygulanmıştır. Çalışmanın katılımcıları OSB'li iki kız, bir erkek, bir yaygın gelişimsel bozukluk/başka türlü adlandırılamayan bozukluk tanılı erkek ve çocukların ebeveynleridir. Araştırma klinik ortamda gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn eğitimi ve ebeveyn koçluğu oturumlarından önce ebeveynin çocuğuyla nasıl etkileşime girdiğine ilişkin başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir ve video ile kayıt altına alınmıştır. Çalışma sonunda uzman tarafından sunulan ebeveyn eğitimleri sırasında ebeveyn koçluğu etkileşimleri sunulması çalışma hakkında bir öngörü sağlamıştır. Ayrıca çalışmanın uzman ile koç arasındaki dil ve ebeveyn çocuk etkileşimlerine ilişkin bilgi sağladığı belirtilmiştir.

Penney ve Schwartz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı OSB'li çocuk ebeveynlerine sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasıyla çocukların karşılıklı taklit

becerilerinin geliştirilmesidir. Çalışma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları iki anne, bir baba, OSB tanılı beş yaşlarındaki iki erkek ve bir kız'dır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ebeveyn koçluğu uygulamasıdır. Bağımlı değişken ise ebeveynlerin uygulama becerilerini edinmeleri ve çocukların karşılıklı taklit becerilerini öğrenmeleridir. Araştırmanın uygulama oturumları ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra tüm ebeveynler bir araya toplanmıştır ve ebeveynlere 90 dakika süren ebeveyn eğitimi oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlarda ebeveynlere sunum, ders, video sunulmuş ve karşılıklı taklit becerisini uygulama olanağı/fırsatı verilmiştir. Koçluk oturumları her hafta yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür. Çalışma sonunda ebeveyn eğitimi ve ebeveyn koçluğu uygulamasıyla sunulan eğitim ebeveynlerin uygulama yapma becerilerini edinmesini ve bazı çocuklarda karşılıklı taklit becerilerinin artmasını sağlamıştır.

Gıcı-Vatansever (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı OSB'li çocuğa sahip ebeveynlere sunulan koçluk uygulaması ile ebeveynlerin ipucunun giderek arttırılması ile öğretim tekniğini uygulama ve çocukların da ortak dikkate tepki verme becerilerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden iki adet çiftler arası çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları OSB tanılı 4-7 yaş arasındaki üç çocuk ve annesidir. Araştırmanın bağımlı değişkeni annelerin ipucunun giderek artırılması ile öğretim becerileri ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerileridir. Bağımsız değişken ise anneler için koçluk uygulaması, çocuklar için ise anneler tarafından ipucunun giderek artırılması ile sunulan öğretim uygulamasıdır. Araştırmanın genelleme oturumu dışındaki tüm oturumları ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn eğitimi aşamasında öncelikle ebeveynlere tanıtım, model olma, rol oynama ve geribildirim aşamalarını içeren sırayla öğretim yapılmıştır. Araştırma sonunda koçluk uygulaması ile anneler tarafından ipucunun giderek artırılması ile öğretim uygulaması sunulmuş ve sunum çocukların ortak dikkate tepki vermelerinde etkili bulunmuştur.

Siller vd., (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ebeveyn koçluğu uygulamasının ebeveynlerin öz değerlendirme ve yansıtma kapasitesini arttırıp arttırmadığının incelenmesidir. Çalışma nicel araştırma modellerinden tesadüfi kontrollü deneme modeliyle desenlenmiştir. Çalışmanın katılımcıları OSB tanılı, yaş ortalaması yaklaşık beş olan 64 erkek ve altı kızdır. Araştırmada oyun zamanı

müdahalesi kullanılmıştır. Bu müdahalenin amacı ebeveynin davranışsal tepkilerini artırarak çocuğun iletişim ve işbirliği davranışlarını geliştirmektir. Ebeveyn koçluğu uygulaması ise ebeveynin çocuğunun eğitim, eğitim programı ve müdahale planına aktif biçimde katılmasını amaçlamaktadır. İlk bölüm 30-60 dakika arasında sürmektedir ve hem ebeveyn hem de çocuk bulunmaktadır. Uygulamacı, ebeveyn ve çocuk bu oturumlarda etkileşime girmektedir. İkinci bölümde ise 30-60 dakika arası süren oturumlar gerçekleştirilmiştir, bu oturumlara sadece ebeveyn katılmıştır (uygulama yardımcısı çocuk veya kardeşte katılmıştır). Ebeveyn merkezli ebeveyn koçluğu müdahalesi sonunda hedef ebeveyn tepkileri ve çocuğun iletişim davranışı, ebeveynin kapasitesini yansıtma ve kendini değerlendirme becerilerinde artış görülmüştür.

Ritchotte ve Zaghlawan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ebeveyn koçluğu uygulamasının yetersizliği olan bireylerin evde okuma zamanında ifade edici dil gelişimlerine etkisinin incelenmesidir. Çalışma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu deneme modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları beş-yedi yaş arasındaki özgül öğrenme güçlüğü ve özel yetenek tanılı bir kız, gelişimsel yetersizlik tanılı bir kız, OSB tanılı bir erkek ve dikkat eksiği ve hiperaktivite bozukluğu tanılı bir erkek ve annelerdir. Araştırmanın tüm uygulama oturumları ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada başlama düzeyi oturumlarından sonra ebeveynlerle gerçekleştirilen tüm oturumlar telefon aramaları yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler gerçekleştirdikleri uygulamaya ilişkin ses kayıtlarını dosya paylaşım siteleri aracılığıyla uzmanlara göndermişlerdir. Eğitim oturumları yüz yüze sunulmuştur ancak koçluk oturumları uzaktan koçluk uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Eğitim oturumlarında araştırmacılar tarafından altı aşamalı (hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratıcılık) eğitim sunulmuştur. Geribildirim oturumlarında koç grafik geribildirimine ilişkin açıklama yapmış, olumlu davranışları desteklemiş, yanlış ya da eksik davranışlar için düzeltici geribildirim vermiş ve destek konuşmasıyla oturumları sonlandırmıştır. Çalışma sonunda tüm ebeveynler uygulama yapmayı öğrenmişlerdir ve çocukların ifade edici dil becerileri gelişmiştir.

Valeri vd., (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ebeveyn merkezli işbirliği terapisiyle bireysel ebeveyn koçluğu sunulmasının okulöncesi dönem OSB'li çocukların sosyal iletişim becerilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma modellerinden tesadüfi kontrol gruplu model kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları OSB'li 27 erkek, yedi kız ve ebeveynleridir. Araştırmanın uygulaması okul ve evde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında aileler ve çocuklar tesadüfi olarak deney grubu ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Çalışma sonunda düşük yoğunluklu programa ek olarak koçluk destekli ebeveyn merkezli eğitim alan OSB'li çocukların sosyal iletişim becerileri artmış, OSB belirtileri, duygusal problemler ve ebeveynin stres seviyesi azalmış ve ebeveyn çocuk etkileşimi gelişmiştir.

Erturk vd., (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı koçluk uygulamasıyla sunulan ebeveyn uygulamalı erken sosyal iletişim müdahalesinin OSB'li çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları dört yaşlarındaki OSB'li iki erkek ve anneleridir. Araştırmanın uygulama oturumları ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ebeveynler için beceriler; ortam düzenleme, ortak dikkat ve taklit olarak belirlenmiştir. Çocuklar için beceriler; taklit, ortak dikkat ve davranışsal istekte bulunma olarak belirlenmiştir. Koçluk oturumları ebeveyn uygulamada %80 ve üstü performans gösterene kadar devam etmiştir. Çalışma sonunda bir ebeveynin becerisi iki teknikte ve diğer ebeveynin becerisinde ise tüm tekniklerde artış gözlenmiştir. Bütün çocukların iletişim davranışlarında artış gözlenmiştir.

Tanner ve Dounavi (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı risk altındaki OSB'li çocukların ebeveynlerine sunulan koçluk uygulamasıyla sözel davranış müdahalesinin etkililiğinin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları yaşları 12-16 ay arasında değişen üç OSB tanılı birey ve kardeşleri OSB tanılı olup risk altında bulunan iki çocuktur. Katılımcılar üç kız ve iki erkektir. Araştırmanın uygulaması ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocuk katılımcılar için sosyal, iletişim ve oyun becerilerini arttırmak amaçlanmıştır. Her oturumda eğitim, model olma, prova ve geribildirim stratejileri uygulanmıştır. Ebeveyne konuyla ilgili olarak oturumların yapıldığı günlerde 20 dakikalık iki oyun oturumu gerçekleştirmesi söylenmiştir. Hedef sosyal beceriler, iletişim ve oyun becerilerinin öğretimi tüm oturumlarda çocuklarda aynı sıra izlenerek uygulanmıştır. Çalışma sonunda ebeveyn çocuk iletişim davranışları artarken OSB belirtilerinde azalma görülmüştür.

Özetleyecek olursak, dil ve iletişim becerisini konu edinen toplam 11 araştırmaya (Erturk vd., 2020; Gıcı-Vatansever, 2018; Lane vd., 2016; McDuffie vd., 2013; McKnight vd., 2016; Penney ve Schwartz, 2018; Ritchotte ve Zaghlawan, 2019; Siller vd., 2018; Suess vd., 2014; Tanner ve Dounavi, 2020; Valeri vd., 2019) ulaşılmıştır. Bu araştırmaların sekizi tek denekli araştırma modeli (Erturk vd., 2020; Gıcı-Vatansever, 2018; Lane vd., 2016; McDuffie vd., 2013; Penney ve Schwartz, 2018; Ritchotte ve Zaghlawan, 2019; Suess vd., 2014; Tanner ve Dounavi, 2020), iki araştırma nicel araştırma modeli (Siller vd., 2018; Valeri vd., 2019) ve bir araştırma ise nitel ve nicel araştırma modeli (McKnight vd., 2016) ile gerçekleştirilmiştir. Bir araştırma AB modeli (McDuffie vd., 2013), bir araştırma çok bileşenli dönüşümlü uygulama (Suess vd., 2014), altı araştırma çoklu başlama modeli (Erturk vd., 2020; Gıcı-Vatansever, 2018; Lane vd., 2016; McKnight vd., 2016; Penney ve Schwartz, 2018; Ritchotte ve Zaghlawan, 2019; Tanner ve Dounavi, 2020) ve iki araştırma kontrol gruplu model (Siller vd., 2018; Valeri vd., 2019) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ebeveyn katılımcılarını çoğunlukla anneler oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra bir baba da çalışmaya katılmıştır. Bazı araştırmalarda ise katılımcının kim olduğu açıkça yazılmamış ebeveyn katılımcı olarak belirtilmiştir. Uygulamaya katılan bireylerin çoğunluğunu OSB'li bireyler oluşturmaktadır, bir katılımcının tanısı ise yaygın gelişimsel bozukluk/başka türlü adlandırılamayan bozukluk olarak verilmiştir. OSB'li katılımcılardan 12'si erkek, yedisi kız'dır. Yaygın gelişimsel bozukluk/başka türlü adlandırılamayan bozukluk tanılı katılımcı ise erkektir. Araştırmanın yetersizliği olan birey katılımcılarının en küçüğünün yaşı iki iken en büyüğünün yaşı ise yedidir. Sekiz araştırma ebeveynin evinde (Erturk vd., 2020; Gıcı-Vatansever, 2018; McDuffie vd., 2013; Penney ve Schwartz, 2018; Ritchotte ve Zaghlawan, 2019; Siller vd., 2018; Suess vd., 2014; Tanner ve Dounavi, 2020), iki araştırma klinik ortamda (Lane vd., 2016; McKnight vd., 2016) ve bir araştırmanın uygulaması ise ev ve okul ortamında (Valeri vd., 2019) gerçekleştirilmiştir. Ele alınan araştırmaların bulguları ebeveyn koçluğu uygulaması ile OSB'li bireylerin hedef becerileri öğrenebildiklerini göstermektedir. Tablo 1.4'te dil ve iletişim becerilerini konu alan çalışmalar gösterilmiştir.

Tablo 1.4. *Ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin alanyazın-Dil ve iletişim becerilerini konu alan çalışmalar (İ: İzleme, G: Genelleme, UG: Uygulama güvenirliği, GAG: Gözlemciler arası güvenirlik, SG: Sosyal geçerlik)*

Kaynak	Konu	Katılımcı	Yaş	Yöntem	Model	Ortam	İ/G/UG/GAG/SG	Sonuç
McDuffie vd., 2013	Doğal dil müdahalesi	Anneler + OSB'li 4 erkek ve 4 kız	2-5 yaş	Tek denek	A-B serisi	Ebeveynin evi	Y/Y/V/V/V	Olumlu
Suess vd., 2014	İşlevsel iletişim eğitimi	Ebeveyn + 3 OSB'li erkek	2-3 yaş	Tek denek	Çok bileşenli dönüşümlü uygulama	Ebeveynin evi	Y/Y/V/V/Y	Olumlu
Lane vd., 2016	İletişim becerisi	Anneler + OSB'li 2 erkek	31-35 ay	Tek denek	Davranışlar arası çoklu başlama	Klinik	V/V/V/V/Y	Olumlu
McKnight vd., 2016	Konuşma edinimi	4 ebeveyn + OSB'li 2 kız, 1 erkek ve YGB/BAB 1 erkek	-	Nicel + Nitel	-	Klinik	Y/Y/Y/V/Y	Olumlu
Penney ve Schwartz, 2018	Taklit becerisi	İki anne, bir baba+ OSB'li iki erkek ve bir kız	4-5 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	Y/V/V/V/V	Olumlu
Gıcı-Vatansever, 2018	Ortak dikkat	Anneler + OSB'li 3 erkek	4-7 yaş	Tek denek	İki adet çiftler arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/V/V/V/V	Olumlu

Tablo 1.4. (Devam) *Ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin alanyazın-Dil ve iletişim becerilerini konu alan çalışmalar (İ: İzleme, G: Genelleme, UG: Uygulama güvenirliği, GAG: Gözlemciler arası güvenirlik, SG: Sosyal geçerlik)*

Kaynak	Konu	Katılımcı	Yaş	Yöntem	Model	Ortam	İ/G/UG/GAG/SG	Sonuç
Siller vd., 2018	İletişim becerisi	Anneler + OSB'li 64 erkek ve 6 kız	2-6 yaş	Nicel	Kontrol gruplu model	Ebeveynin evi	V/Y/V/Y/Y	Olumlu
Ritchotte ve Zaghlawan, 2019	İfade edici dil	Anneler+ÖÖG /ÜY 1 kız, GY 1 kız, OSB 1 erkek ve DEHB 1 erkek	5-7 yaş arası	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/V/V/V/V	Olumlu
Valeri vd., 2019	Sosyal iletişim	Aile+OSB'li 27 erkek ve yedi kız	2-6 yaş	Nicel	Tesadüfi kontrol gruplu model	Ev ve okul	Y/Y/Y/Y/Y	Olumlu
Erturk vd., 2020	Sosyal iletişim	Anneler+ OSB'li iki erkek	4 yaş	Tek denek	Davranışlar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/V/V/V/Y	Olumlu
Tanner ve Dounavi, 2020	Sosyal, iletişim ve oyun	Anneler+OSB 'li üç kız iki erkek	12-16 ay	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/V/V/V/V	Olumlu

1.7.2.3. Ebeveyn çocuk etkileşimi ve sosyal beceri

Raj ve Salagame (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı hassaslaştırılmış ebeveyn koçluğu uygulamasının OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Çalışma nicel araştırma modellerinden karşılaştırma modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları dört-yedi yaş arasında OSB'li çocuğa sahip 30-40 yaş arasındaki 30 annedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocukları halen bir kurumdan eğitim almaktadır. Araştırma klinik ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynler rastgele 15'erli iki gruba ayrılmışlardır. Her iki grup ebeveynin öz yeterlik algıları çalışma öncesinde ve çalışma sonrasında ölçülmüştür. Çalışma sırasında grup bir ile var olan mevcut koçluk uygulaması tamamlandıktan sonra hassas modelle koçluk uygulaması gerçekleştirilmiştir. Her iki model de ebeveyn koçluğu olarak sınırlandırılmıştır ancak doğası gereği bir modelin diğer modele göre üstünlüğü olabileceği ve koçların öz yeterlik kavramına aşina olmadıkları belirtilmiştir. Çalışmaya katılan her ebeveyn çocuğuyla birlikte haftanın bir günü iki saatlik koçluk almıştır. Grup bir bu eğitimi üç ay boyunca almıştır. Araştırma sonunda hassaslaştırılmış koçluk uygulaması alan anneler sadece geleneksel koçluk uygulaması alan annelere göre OSB'li çocuklarının belirli becerilerin ediniminde öz yeterliklerini arttırmıştır.

Oliver ve Brady (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı OSB'li bireylerin ebeveynlerine uzaktan işitsel koçluk sunulmasının ebeveyn çocuk etkileşimi üzerindeki etkililiğin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya beş-altı yaş arasında bulunan OSB tanılı üç erkek ve anneleri katılmıştır. Araştırma kapsamında anneler tarafından günlük rutin ve becerilerin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırma ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ebeveynlerin ev rutinleri ve becerilerini çocuklarına öğretirken uzmanlar tarafından ebeveynlere ipuçları ve pekiştirmeleri doğru şekilde uygulaması, çocuğun beceriyi doğru şekilde ve bağımsız olarak yerine getirmesi konusunda koçluk sunulmuştur. Çalışmada ele alınan beceriler duş alma, uygun biçimde oyun oynama, giysileri alma ve diş fırçalamadır. Koç anneye ipucunun giderek artırılması öğretim tekniğini öğretmiştir. Araştırma sonunda uzaktan sesli koçluk uygulaması anne çocuk etkileşimini arttırmış ve günlük rutin ve becerilerin ebeveynler tarafından öğretilmesine katkı sağlamıştır.

Radley vd., (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ebeveynler tarafından OSB'li bireylere uygulanan sosyal beceri eğitim programının OSB'li bireylerin sosyal becerilerine etkileri ve ebeveynler tarafından programın uygulanabilirliğinin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları beş-yedi yaş arasındaki OSB tanılı beş birey ve ebeveynidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni Skype temelli sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasıdır. Bağımlı değişken ise OSB'li bireylerin sosyal becerileridir. Araştırma ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama oturumlarında ebeveyn katılımcılar sekiz hafta süren eğitime alınmıştır. Eğitimler sırasında sorular ve tartışmalara yer verilmiş ve araştırmacılar ebeveynlere model olarak eğitim sunmuşlardır. Araştırmacı ebeveynlere dört ev ödevi vermiştir. Bunlar; beceriyi uygulama, beceriyi uygularken kendini kaydetme-bundan yararlanma, uygulama DVD'lerini izleme ve sosyal beceri senaryo kitabını okumadır. Çalışma sonunda ebeveyn uygulamalı sosyal beceri öğretiminden OSB'li bireylerin yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Chengappa vd., (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ebeveyn çocuk etkileşimi terapisinin ZY olan çocuğa sahip ebeveynlerle uygulanmasının etkililiğidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları ZY tanılı üç-yedi yaş arasındaki üç erkek ile iki anne ve bir babadır. Araştırmanın uygulama ve değerlendirme oturumları katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlar gözlem yoluyla belirlenmiştir. Başlama düzeyi aşamasında etkili yönergeler belirlenmiştir. Sonra bu etkili yönergelerin yüzdesi belirlenmiştir. Çalışmada terapist tarafından ebeveyne sesli koçluk uygulanmıştır, koç gerekli gördüğü durumda ebeveyne uzaktan iletişim sağlayan kulaklık yardımıyla koçluk sunmuştur. Çalışma süresince ebeveynler çocuklarında gördükleri küçük problem davranışları görmezden gelmiş ve çocuklarının olumlu davranışlarını pekiştirmeyi öğrenmişlerdir. Çalışma sonunda ebeveynin olumlu davranışları ve çocukları üzerindeki disiplininde artış gözlenmiştir.

Rogers vd., (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı düşük yoğunluklu ebeveyn koçluğu uygulamasıyla erken başlanan Denver modelinin küçük yaştaki OSB'li bireylerde uygulanmasının etkililiğinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma modellerinden tesadüfi karşılaştırma deneme modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya yaşları 12-30 ay arasında değişen 45 OSB'li çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Çalışmada OSB'li 45 çocuk rastgele iki gruba ayrılmıştır. Çalışmada karşılaştırma modelinde ebeveyn uygulamasında; ebeveyn ve çocuğun öğrenmesinin gelişimi test edilmiştir, çocuk davranışının yakına karşı uzak davranışların değişiminin hassasiyeti değerlendirilmiş, erken başlanan Denver modelinin iki versiyonundan biri ebeveyn tarafından uygulanmıştır. Her iki uygulama müdahalesi de gelişimi anlamlı şekilde hızlandırmıştır, ancak çocuk çıktıları grup bazında değişmemiştir. Ebeveyn etkileşim becerilerinde ve çocuğun yakın amaçlarının gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ebeveynler her iki grupta da çalışmadan hoşnut olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular ebeveynin becerilerinin deney grubunda karşılaştırma grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çocuklar ise her iki grupta benzer gelişim göstermişlerdir. Standardize bir değerlendirme olmamasına karşın ebeveynin bireysel öğrenmesi çocukların yakın amaçlarının bireysel olarak öğrenilmesinden daha fazla bulunmuştur.

Çattık (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ebeveyn koçluğuyla sunulan talep etme model olmayla öğretimin ebeveynlerin uygulama becerileri ve OSB'li çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada destekli koçluk modeli uygulanmıştır. Çalışmanın katılımcıları yaşları 28-44 arasında değişen iki anne ve iki baba ile yaşları dört-altı arasında değişen OSB'li iki erkek ve iki kız'dır. Araştırma üniversitede bulunan uygulama biriminde gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn eğitimi, deneme sonrası canlı model şeklinde geribildirim verme ve oturum sonrası değerlendirme aşamalarından oluşmuştur. Ebeveyn ve çocuk uygulama yapılacak ortama gelmişlerdir, araştırmacı/koç ise camlı odadan ebeveyn ve çocuğu izlemiştir. Oturum sonunda ebeveynin gerçekleştirmiş olduğu uygulamaya ilişkin koç tarafından geribildirim verilmiştir. Araştırma sonunda ebeveynlerin kendilerine sunulan koçluk uygulaması ile talep etme model olmayla öğretim basamaklarını uygulayabildikleri ve ebeveynler tarafından sunulan öğretim ile OSB'li katılımcıların hedef sosyal becerileri öğrenebildikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Özetleyecek olursak, ebeveyn çocuk etkileşimi ve sosyal beceriyi konu alan toplam altı araştırmaya (Chengappa vd., 2017; Çattık, 2019; Oliver ve Brady, 2014; Radley vd., 2014; Raj ve Salagame, 2010; Rogers vd., 2019) ulaşılmıştır. Ele alınan

araştırmaların dördü tek denekli araştırma modeli (Chengappa vd., 2017; Çattık, 2019; Oliver ve Brady, 2014; Radley vd., 2014) ve diğer ikisi ise nicel araştırma modeli (Raj ve Salagame, 2010; Rogers vd., 2019) ile gerçekleştirilmiştir. Üç araştırma çoklu başlama modeli (Chengappa vd., 2017; Oliver ve Brady, 2014; Radley vd., 2014), bir araştırma çoklu yoklama modeli (Çattık, 2019), bir araştırma karşılaştırma modeli (Raj ve Salagame, 2010) ve bir araştırma da kontrol gruplu model (Rogers vd., 2019) ile desenlenmiştir. Araştırmanın ebeveyn katılımcılarının çoğunluğu annelerdir, ayrıca üç baba da çalışmalara katılmıştır. Bunun yanı sıra bazı araştırmalarda katılımcı olarak anne ya da baba olarak bilgi verilmemiştir ve sadece ebeveynlerin yer aldığı bilgisi verilmiştir. Ayrıca araştırmanın katılımcıları çoğunlukla OSB'li bireylerdir. Ancak ZY'li üç erkek de çalışmaya katılmıştır. OSB'li katılımcıların beşi erkek ve ikisi kız'dır. Araştırmanın katılımcılarının en küçüğü bir yaşında iken en büyüğü ise sekiz yaşındadır. Üç araştırmanın uygulaması klinik ortamda (Çattık, 2019; Raj ve Salagame, 2010; Rogers vd., 2019) ve diğer üç araştırma ise ebeveynin evinde (Chengappa vd., 2017; Oliver ve Brady, 2014; Radley vd., 2014) gerçekleştirilmiştir. Ele alınan araştırmaların bulguları ebeveyn koçluğu uygulaması ile OSB'li bireylerin hedef becerileri öğrenebildiklerini göstermektedir. Tablo 1.5'te ebeveyn çocuk etkileşimi ve sosyal beceriyi konu alan çalışmalar gösterilmiştir.

Tablo 1.5. *Ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin alanyazın-Ebeveyn çocuk etkileşimini ve sosyal beceriyi konu alan çalışmalar (İ: İzleme, G: Genelleme, UG: Uygulama güvenirliği, GAG: Gözlemciler arası güvenirlik, SG: Sosyal geçerlik)*

Kaynak	Konu	Katılımcı	Yaş	Yöntem	Model	Ortam	İ/G/UG/GAG/SG	Sonuç
Raj ve Salagame, 2010	Ebeveyn çocuk etkileşimi	OSB'li çocuğa sahip 30 anne	4-8 yaş	Nicel	Karşılaştırma modeli ön test-son test	Klinik	Y/Y/V/Y/Y	Olumlu
Oliver ve Brady, 2014	Ebeveyn çocuk etkileşimi	Anneler + 3 OSB'li erkek	5-6 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/V/Y/V/Y	Olumlu
Radley vd., 2014	Sosyal beceri eğitimi	Ebeveyn + 5 OSB'li birey	5-7 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/V	Olumlu
Chengappa vd., 2017	Ebeveyn çocuk etkileşimi	2 anne, 1 baba+ ZY'li 3 erkek	3-7 yaş	Tek denek	Davranışlar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/Y	Olumlu
Rogers vd., 2019	Sosyal etkileşim	Ebeveyn + 45 OSB'li çocuk	12-30 ay	Nicel	Kontrol gruplu desen	Klinik	V/Y/V/V/V	Olumlu
Çattık, 2019	Sosyal beceri	İki anne, iki baba+OSB'li iki erkek ve iki kız	4-6 yaş	Tek denek	Davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama	Klinik	V/V/V/V/V	Olumlu

1.7.2.4. *Akademik ve günlük yaşam becerisi*

Hampshire, Butera ve Bellini (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı OSB'li bireylerin kendini yönetme ve ev ödevlerini bağımsız olarak yerine getirmelerinde ebeveyn koçluğunun etkililiğinin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları 6-8. sınıfa devam eden OSB'li dört erkek ve bir kız'dır. Araştırma ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn eğitimi oturumlarında ebeveynlere üç aşamalı eğitim sunulmuştur. İlk oturumda ebeveyne kendini yönetme tekniği hakkında ve ebeveynin uygulama yapması hakkında bilgi sağlanmıştır. İkinci öğretim oturumunda kendini yönetme tekniğini çocuklarının eğitiminde nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgi sunulmuştur. Ayrıca ödevleri kontrol etme ve geribildirim sunma gibi konularda eğitim sunulmuştur. Üçüncü oturumda ise ebeveynlere araştırmayı desenleme ve çocuğunun kendini yönetme tekniğini bireyselleştirme çalışılmıştır. Çalışma sonunda OSB'li bireyler kendilerine verilen görevleri bağımsız olarak tamamlayabilmişlerdir.

Hampshire ve Allred (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ebeveyn uygulamalı teknoloji müdahale programının ortaokula devam eden OSB'li bireylerin ev ödevlerinde kendini yönetme becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları üç OSB ve iki Asperger tanılı 12-14 yaş arasındaki 6-8. sınıfa devam eden yetersizliği olan bireyler ve ebeveynleridir. Ebeveynlere de çocuklarına ödevler sırasında yardım etmesi söylenmiştir. Uygulama oturumlarının başında ebeveynlerle birer saatlik üç koçluk oturumu düzenlenmiştir. Ebeveyn ve uygulamacılar çalışmanın uygulanmasıyla ilgili olarak okulla işbirliği yapmışlardır. Uygulama oturumlarında çocuk, ev ödevlerinin hepsini yaptığında iPad uygulamasında yıldız kazanmıştır. Uygulama içinde yıldız resim olarak kazanılmıştır. Çalışma ilerledikçe kazanılan yıldızlar artmıştır. Çalışma sonunda ebeveynler tarafından sunulan teknoloji yardımlı kendini yönetme teknikleri, ortaokula devam eden OSB'li bireylerin ev ödevlerinin tamamlamalarında etkili bulunmuştur.

Cruz-Torres vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ebeveynler tarafından eğitim ve koçluk müdahalesi ile sunulan video ipucunun OSB'li ergenlerin günlük yaşam becerilerini edinmelerindeki etkililiğin incelenmesidir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modelinin iki kez iç

içe eş zamanlı olarak uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 12-17 yaş arasındaki OSB'li bir erkek, iki kız ve anneleridir. Araştırmanın ebeveyn eğitimi oturumları üniversitede, ebeveyn koçluğu oturumları ise ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle ebeveyn katılımcılar ve araştırmacılar tarafından OSB'li ergenlere öğretilecek beceri belirlenmiştir. Becerinin belirlenmesinde ebeveynle görüş alışverişinde bulunulması, gözlem yapılması ve araştırmacının onayı ile her katılımcı ile farklı bir beceri çalışılmıştır. Çalışılan beceriler yatağını yapma, pasta yapma ve ayakkabı bağcığı bağlama becerileridir. Ebeveyn eğitiminde bilgi verici eğitim, model olma, rol oynama ve geri bildirim stratejileri uygulanmıştır. Ebeveynler davranışsal beceri eğitimini yaklaşık iki buçuk saat ile dört saat arasında değişen sürelerde almıştır. Oturum sonunda ebeveyne gerçekleştirmiş olduğu uygulamaya ilişkin sözlü geribildirim sunulmuştur. Araştırma sonunda ebeveynler uygulama sürecini başarılı bir şekilde uygulamış OSB'li ergenler de kendisine öğretilen beceriyi öğrenmiştir.

Özetle, akademik ve günlük yaşam becerisini konu edinen toplam üç araştırmaya (Cruz‐Torres vd., 2020; Hampshire vd., 2016; Hampshire ve Allred, 2018) ulaşılmıştır. Ele alınan araştırmalardan üçü de tek denekli araştırma modeli ile gerçekleştirilmiş ve üç araştırma da çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ebeveyn katılımcılarınının tamamını anneler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının çoğunu OSB'li bireyler oluşturmaktadır. Aynı zamanda iki Asperger sendromlu birey de çalışmaya katılmıştır. Çalışmayan katılan OSB'li bireylerden beşi erkek ve üçü ise kız'dır. Yetersizliği olan birey katılımcıların en küçüğü 12 yaşında iken en büyüğü ise 17 yaşındadır. Üç araştırma da ebeveynin evinde gerçekleştirilmiştir. Ele alınan araştırmaların bulguları ebeveyn koçluğu uygulaması ile OSB'li bireylerin hedef becerileri öğrenebildiklerini göstermektedir. Tablo 1.6'da akademik ve günlük yaşam becerisini konu alan çalışmalar gösterilmiştir.

Tablo 1.6. *Ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin alanyazın-Akademik beceriler ve günlük yaşamı konu alan çalışmalar* (*İ: İzleme, G: Genelleme, UG: Uygulama güvenirliği, GAG: Gözlemciler arası güvenirlik, SG: Sosyal geçerlik).*

Kaynak	Konu	Katılımcı	Yaş	Yöntem	Model	Ortam	İ/G/UG/GAG/SG	Sonuç
Hampshire vd., 2016	Akademik beceri ve kendini yönetme	Anneler+ OSB'li 4 erkek ve 1 kız	6-8. sınıf	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/V	Olumlu
Hampshire ve Allred, 2018	Akademik beceri	Anneler + 3 OSB'li ve 2 Asperger	12-14 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	Y/Y/V/V/V	Olumlu
Cruz-Torres vd., 2020	Günlük yaşam becerisi	Anneler+ OSB'li bir erkek ve iki kız	12-17 yaş	Tek denek	Katılımcılar arası çoklu başlama	Ebeveynin evi	V/Y/V/V/V	Olumlu

Ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin alanyazın incelendiğinde ele alınan konunun problem davranış (Bailey ve Blair, 2015; Benson vd., 2018; Cosbey ve Muldoon, 2017; Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015; Lequia vd., 2013; Lindgren vd., 2020; Robertson vd., 2013), doğal dil müdahalesi (McDuffie vd., 2013; Ritchotte ve Zaghlawan, 2019), konuşma edinimi (McKnight vd., 2016), iletişim becerisi (Lane vd., 2016; Siller vd., 2018; Suess vd., 2014) ortak dikkat (Gıcı-Vatansever, 2018), taklit becerisi (Penney ve Schwartz, 2018), sosyal iletişim (Erturk vd., 2020; Tanner ve Dounavi, 2020; Valeri vd., 2019), ebeveyn çocuk etkileşimi (Chengappa vd., 2017; Oliver ve Brady, 2014; Raj ve Salagame, 2010), sosyal beceri (Çattık, 2019; Radley vd., 2014; Rogers vd., 2019), akademik beceri (Hampshire vd., 2016; Hampshire ve Allred, 2018) ve günlük yaşam becerisi (Cruz-Torres vd., 2020) olduğu görülmüştür. Araştırmalarda ağırlıklı olarak dil ve iletişim becerileri, problem davranış ve sosyal becerilerin çalışıldığı görülmektedir. Bunun sebebinin araştırmanın OSB'li katılımcıların yaş grubu ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Daha çok küçük yaş grubundan OSB'li bireylerle çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada OSB'li ergenlerle çalışma yürütülmüştür. Bu araştırmayla benzer şekilde akademik ve günlük yaşam becerilerinin çalışıldığı araştırmalarda ergenlik döneminde olan OSB'li bireylerle çalışma yapıldığı görülmüştür.

Ele alınan araştırmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde tek denekli araştırma modeli (Bailey ve Blair, 2015; Benson vd., 2018; Chengappa vd., 2017; Cruz-Torres vd., 2020; Çattık, 2019; Erturk vd., 2020; Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015; Gıcı-Vatansever, 2018; Hampshire vd., 2016; Hampshire ve Allred, 2018; Lane vd., 2016; Lequia vd., 2013; McDuffie vd., 2013; Oliver ve Brady, 2014; Penney ve Schwartz, 2018; Radley vd., 2014; Ritchotte ve Zaghlawan, 2019; Robertson vd., 2013; Suess vd., 2014; Tanner ve Dounavi, 2020), tek denek artı nicel araştırma modeli (Cosbey ve Muldoon, 2017), nicel artı nitel araştırma modeli (McKnight vd., 2016) ve nicel araştırma modeli ile (Lindgren vd., 2020; Raj ve Salagame, 2010; Rogers vd., 2019; Siller vd., 2018; Valeri vd., 2019) gerçekleştirilmiştir. Alanyazındaki araştırmaların çoğu tek denekli araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada alanyazınla paralel olarak tek denekli araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Ele alınan araştırmaların modelleri incelendiğinde kontrol gruplu model (Lindgren vd., 2020; Siller vd., 2018; Rogers vd., 2019; Valeri vd., 2019), katılımcılar arası çoklu başlama modeli (Bailey ve Blair, 2015; Cosbey ve Muldoon, 2017; Cruz-Torres vd.,

2020; Fettig, Lequia vd., 2013; Gıcı-Vatansever, 2018; Hampshire vd., 2016; Hampshire ve Allred, 2018; Oliver ve Brady, 2014; Penney ve Schwartz, 2018; Radley vd., 2014; Ritchotte ve Zaghlawan, 2019; Schultz ve Sreckovic, 2015; Tanner ve Dounavi, 2020), AB modeli ile (McDuffie vd., 2013), ABAB modeli ile (Benson vd., 2018; Robertson vd., 2013), ön test-son test modeli (Cosbey ve Muldoon, 2017; Raj ve Salagame, 2010), çok bileşenli dönüşümlü uygulama modeli (Suess vd., 2014), davranışlar arası çoklu başlama (Chengappa vd., 2017, Erturk vd., 2020; Lane vd., 2016) ve davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile (Çattık, 2019) gerçekleştirilmiştir. Alanyazındaki araştırmalarda ebeveyn koçluğu uygulamalarında tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmada ise katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Alanyazındaki ele alınan araştırmaların aile katılımcıları incelendiğinde anne katılımcıların yer aldığı araştırmalar (Bailey ve Blair, 2015; Cruz‑Torres vd., 2020; Erturk vd., 2020; Gıcı-Vatansever, 2018; Hampshire vd., 2016; Hampshire ve Allred, 2018; Lane vd., 2016; McDuffie vd., 2013; Oliver ve Brady, 2014; Raj ve Salagame, 2010; Ritchotte ve Zaghlawan, 2019; Robertson vd., 2013; Siller vd., 2018; Tanner ve Dounavi, 2020), katılımcı grup olarak ebeveyn yazılan çalışmalar (Benson vd., 2018; Lindgren vd., 2020; McKnight vd., 2016; Radley vd., 2014; Rogers vd., 2019; Suess vd., 2014), anne ve babaların da dahil olduğu çalışmalar (Chengappa vd., 2017; Çattık, 2019; Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015; Lequia vd., 2013; Penney ve Schwartz, 2018), katılımcı grup olarak aile yazılan çalışma (Valeri vd., 2019) ve katılımcı grup olarak anne-babalar+büyükanne ve büyükbabanın yer aldığı çalışma bulunmaktadır (Cosbey ve Muldoon, 2017). Alanyazında gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda anne katılımcılar yer almıştır. Ancak bazı araştırmalarda ise hem anne katılımcılar hem de baba katılımcılar araştırmaya dâhil olmuşlardır. Bunun yanı sıra bazı araştırmaları katılımcı bilgisini açık olarak yazmamış aile veya ebeveyn katılımcı olarak bilgi verilmiştir. Bu araştırmada da alanyazınla paralel olarak dört anne çalışmaya dahil olmuş ve bir baba da iki öğretim oturumu çalışmaya dahil olmuştur.

Ebeveyn koçluğu uygulamalarında alanyazında yer alan araştırmaların gerçekleştirildiği ortamlar incelendiğinde klinik ortamda (Çattık, 2019; Lane vd., 2016; Lequia vd., 2013; McKnight vd., 2016; Raj ve Salagame, 2010; Rogers vd., 2019), ebeveynin evinde (Bailey ve Blair, 2015; Benson vd., 2018; Chengappa vd., 2017; Cruz

-Torres vd., 2020; Cosbey ve Muldoon, 2017; Erturk vd., 2020; Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015; Gıcı-Vatansever, 2018; Hampshire vd., 2016; Hampshire ve Allred, 2018; McDuffie vd., 2013; Oliver ve Brady, 2014; Penney ve Schwartz, 2018; Radley vd., 2014; Ritchotte ve Zaghlawan, 2019; Robertson vd., 2013; Siller vd., 2018; Suess vd., 2014; Tanner ve Dounavi, 2020), ev ve okulda (Valeri vd., 2019), ve ortamın belirtilmediği görülmüştür (Lindgren vd., 2020). Ele alınan araştırmaların ortamları incelenmiştir ve ebeveynin evi, klinik ortam ve ev ve okul ortamında çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Ancak çoğu araştırma ebeveynin evinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada alanyazından farklı olarak ebeveyn eğitimi oturumları ebeveynlerin evinde gerçekleştirilirken araştırmanın uygulama oturumları ise toplumsal ve doğal ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu yönünün diğer araştırmalardan farklı olduğu düşünülmektedir.

Özetle ele alınan araştırmaların büyük çoğunluğu tek denekli araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda katılımcı aile bireyi olarak büyük çoğunlukla anneler yer almıştır. Daha sınırlı sayıda araştırmada annelerin yanı sıra baba, büyükbaba ve büyükanne yer almıştır. Çalışmanın yetersizliği olan birey katılımcılarının büyük çoğunluğu OSB olan bireylerden oluşmaktadır ve OSB'li birey katılımcıların en küçüğü bir yaşında iken en büyüğü ise 17 yaşındadır. Bununla birlikte OSB'li birey katılımcılarından bazıları için yaş bilgisi verilmemiş devam ettiği sınıf düzeyine ilişkin bilgi verilmiş bu katılımcılar da 6-8. sınıf düzeyindedir. Araştırmaların büyük çoğunluğunun uygulama ortamı ebeveynlerin kendi evleri olurken diğer sık kullanılan uygulama ortamı ise klinik ortamdır. Ele alınan araştırmaların bulgularına bakıldığında çalışmaların büyük çoğunluğunun olumlu sonuçlandığı görülmüştür. Ebeveyn koçluğu uygulaması ile OSB'li bireylerin hedef becerileri öğrenebildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak bazı araştırmalarda bazı katılımcıların performansının ölçüt altında olduğu kısıtlı olumlu bulguların yer aldığı görülmektedir. Alanyazında ebeveyn koçluğu uygulamalarında ebeveyn koçu olarak (Bailey ve Blair, 2015) dilbilimci, (McDuffie vd., 2013) dil ve konuşma uzmanı, (McKnight vd., 2016) dil konuşma uzmanı ve mesleki terapist, (Rogers vd., 2019) psikolog, dil konuşma terapisti, davranış analisti ve aile uzmanı, (Benson vd., 2018) yüksek lisans öğrencisi psikolog, (Radley vd., 2014) psikoloji bölümü öğretim üyesi, (Raj ve Salagame, 2010; Valeri vd., 2019) psikolog, (Siller vd., 2018) psikoloji bölümü doktora ve yüksek lisans öğrencisi, (Suess vd., 2014; Tanner ve Dounavi, 2020) psikoloji bölümü doktora öğrencisi, (Chengappa vd., 2017)

terapist, (Cosbey ve Muldoon, 2017) özel eğitim ve uygulamalı davranış uzmanı, mesleki terapist ve dil konuşma uzmanı, (Cruz-Torres vd., 2020; Çattık, 2019; Erturk vd., 2020; Gıcı-Vatansever, 2018) doktora öğrencisi özel eğitimci, (Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015; Hampshire vd., 2016; Ritchotte ve Zaghlawan, 2019) özel eğitimci ve (Lane vd., 2016) doktora ve yüksek lisans öğrencisi görev almıştır.

1.8. Araştırma Gereksinimi

Okul sonrası süreçte OSB'li ergenler zamanlarının büyük bir bölümünü evde veya toplumsal ortamlarda geçirmektedir. Toplumdaki her bireyden olduğu gibi OSB'li ergenlerden de evde ve toplumda birtakım sorumlulukları ve rolleri yerine getirmesi beklenmektedir. Okul sonrasında resmi bir kuruma devam eden veya herhangi bir işte çalışan OSB'li ergenlerin sayısı fazla değildir. Durum böyle olunca OSB'li ergenlerin bağımsız yaşama hazırlanması, okuldan mezun olduktan sonra ev yaşamına ve toplumsal yaşama geçişi ve gereksinim duyduğu destekleri alması güçleşmektedir. Ayrıca okul dönemlerinde ebeveynler okuldan çocuğuyla ilgili gereksinim duyduğu bilgi ve desteği alabilmektedir. Ancak okul sonrası süreçte artık çocuklarının yetişkin olmaları, bağımsız yaşama geçmelerinin beklenmesi gibi nedenlerle hem ebeveynlerin hem de çocukların gereksinimlerinin bu dönemde farklılaştığı ve gereksinim duydukları desteklere erişmelerinin sınırlandığı düşünülmektedir. Ebeveynler OSB'li ergenleri en iyi tanıyan kişilerdendir. Bunun için OSB'li ergenlerle ilgili eşsiz bilgiler sağlayabilirler. Ebeveynlerle yapılan görüşme OSB'li ergenlerin okuldan mezun olduktan sonra yaşadıkları sorunları ve gereksinimlerini ortaya koyabilmektedir. Aynı şekilde bu dönemde bağımsız yaşama geçişte ebeveynlerinde çocuğundan beklentileri, hangi beceri ve davranışa sahip olmasını istedikleri konusunda bilgi sağladığı düşünülmektedir. Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşme sonunda elde edilen bulguların alanda çalışan araştırmacı ve öğretmenlerin yetersizliği olan bireylerin okuldan mezun olduktan sonra hangi beceri ve davranışlara gereksinim duyduğu konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu durumun araştırmacıların araştırma planlaması ve öğretmenlerin de öğretim sunarken ihtiyaç duyulan becerileri okul ortamında kazandırmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Lise dönemleri yetişkinliğe geçişte bağımsız davranışın gelişmesi açısından kritik öneme sahiptir ve bunun bir mücadele süreci olduğu düşünülmektedir. Çoğu lise çağındaki tipik gelişim gösteren öğrenciler bağımsız yaşamla ilgili becerileri

kazanmasına rağmen, aynı dönemdeki OSB'li akranlarının bağımsızlıkla ilgili davranışlara yeterli oranda sahip olmadıkları düşünülmektedir. Bu becerilerin yokluğu okul sonrası yaşamda olumsuzlukla sonuçlanmaktadır ve bundan dolayı OSB'li ergenlerin bağımsızlıkla ilgili alanlarda kendilerine program hazırlanmasına gereksinimleri bulunmaktadır. Ayrıca araştırmacılar tarafından araştırmacı ve uygulamacıların bu bireylerde bağımsızlığı geliştirmeyle ilgili çalışmalar gerçekleştirebileceği ifade edilmektedir (Hume, 2014, s. 102). Dahası, OSB'li ergenlerin gelişim özelliklerinden dolayı bağımsız davranışlar sergilemelerinin güç olduğu, bu güçlüklerin sürekli yetişkin yönetimi ve motive edici uyaranlarla önlenebileceği ve bağımsızlığın arttırılabileceği düşünülmektedir (Hume, 2009, s. 1). Aynı zamanda ebeveynler de kendilerine gerekli destek sağlandığında çocuğuna birçok beceriyi öğretebilirler. Hatta ebeveynin çocuğuna yönelik olarak ortaya koyacağı gereksinimleri ebeveyn koçluğu uygulaması ile öğretilebilir. Ebeveyn alacağı koçluk uygulaması ile her gereksinim duyduğunda çocuğuna destek sağlayabilir ve bir öğretim planlayabilir. Ayrıca ebeveynlerin de çocukları için en önemli beklentisi çocuklarının bağımsız geleceğe hazırlanmalarıdır (Cavkaytar, 2012, s. 426). Hatta araştırmacılar tarafından OSB'li bireylerin ebeveynlerinin gelecekte çocuklarının mali ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için onların bağımsız yaşam becerilerini öğrenmesi gerektiğini düşündükleri ifade edilmektedir (Chiang, Ni ve Lee, 2017, s. 1119). Ayrıca OSB'li ergenleri eğitmenin en önemli amacının bu bireyleri bağımsız yaşama hazırlama olduğu düşünülmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarına öğretim sunması sıklıkla ebeveyn eğitimi ve ebeveyn koçluğu uygulamaları ile gerçekleştirilmektedir. Rush ve Sheldon (2011 s. 175)'e göre yetişkin öğrenme tekniği olarak koçluk uygulamasının ev müdahalesi olarak ebeveynler için büyük bir potansiyel sunduğu ifade edilmektedir. Alanyazında yetersizliği olan bireylerle erken çocukluk döneminde ebeveyn koçluğu uygulamaları daha yaygın olarak bulunmaktadır. Ancak OSB'li ergen bireylerle gerçekleştirilmiş ebeveyn koçluğu uygulamalarının daha sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Dahası bağımsız yaşam becerilerini konu alan ebeveyn koçluğu uygulamasına rastlanılamamıştır. Araştırmacıların ortaya koyduğu bilgilere göre ebeveyn koçluğu uygulamalarıyla ilgili alanda daha fazla araştırma yapmaya gereksinim bulunduğu ifade edilmektedir (Chengappa vd., 2017, s. 277; Cruz‑Torres vd., 2020, s. 221-222; Çattık, 2019, s. 128; Erturk vd., 2020, s. 20; Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015, s. 178; Gıcı-Vatansever,

2018, s. 132; Hampshire vd., 2016, s. 33; Hamshire ve Allred, 2018, s. 134; Lane vd., 2016, s. 147; Lequia, 2013, s. 339; MCduffie, 2013, s. 184; Mcknight, 2016, s. 765; Radley, 2014, s. 253; Raj, 2010, s. 49). Aynı zamanda ileri araştırmalarda doğal ortamda gerçekleştirilen çalışmaların yapılması önerilmektedir (Chengappa vd., 2017, s. 277; Çattık, 2019, s. 128). Ayrıca gelecekte araştırmacılar tarafından ebeveyn merkezli uygulamalarda market alışverişi gibi becerilerin toplumsal ortamlarda yapılabileceği belirtilmektedir (Erturk vd., 2020, s. 20). Toplumsal beceri öğretim çalışmaları gibi çalışmalardan alışveriş becerileri gibi becerilerin gerçek ortamlarda yapılmasının etkili olduğu ifade edilmektedir (Akmanoglu ve Tekin-İftar, 2011, s. 208). Dahası toplumsal ortamda yapılan araştırmaların bilimsel dayanaklı uygulamaların bu ortamlardaki kullanılabilirliği ve uygunluğunun artırılabilmesinde etkili yol olabileceği belirtilmektedir (Stahmer vd., 2017, s. 227). Ayrıca araştırmacılar tarafından kullanılan öğretim tekniklerinin etkililiğinin değerlendirilmesi için toplumsal ortamlarda daha fazla araştırma yapılmasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Burckley, Tincani ve Fisher, 2015, s. 131). Dahası bilimsel dayanaklı çalışmaların temel olarak klinik ortamda birebir öğretim düzenlemesi ile yapıldığı daha doğal ortamlarda örneğin devam eden sınıf etkinlikleri veya rutinleri sırasında ve evde veya toplum temelli ortamlarda yapılmadığı belirtilmektedir (Neitzel ve Wolery, 2009, s. 2).

Ebeveyn koçluğu uygulamaları ile yapılan çalışmalar incelendiğinde alanda birbirinden farklı konuların çalışıldığı görülmektedir. Bu konular; problem davranış, dil ve iletişim becerisi, ebeveyn çocuk etkileşimi, sosyal beceri, akademik ve günlük yaşam becerisidir. Ancak yetersizliği olan bireylerle bağımsız yaşam becerileri konusuyla gerçekleştirilmiş çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu durum bağımsız yaşam becerisi konusu alanında çalışma eksiği olduğunu düşündürmektedir. Ebeveyn koçluğu uygulamalarına katılan yetersizliği olan bireylerin birçoğunun yaş grubunu küçük yaştaki yetersizliği olan çocuklar oluşturmaktadır. Ancak OSB'li ergen katılımcılarla daha sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. OSB'li ergen çocuğu olan ebeveynlerin de kendilerine koçluk desteği sağlanmasına gereksinimi bulunmaktadır. Bununla birlikte yetişkinlik dönemi yetersizliği olan bireylerin desteğe en çok ihtiyaç duyduğu dönemlerden biridir ve ebeveynlerinde bu yaş grubundaki çocuklarının en çok sahip olmasını istediği becerilerin başında bağımsız yaşam becerileri yer almaktadır. Bu sebeplerden dolayı OSB'li ergenlerin ebeveynleri ile ebeveyn koçluğu uygulaması

gerçekleştirilmesinin ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.9. Amaç

Bu araştırmanın amacı yan yana ebeveyn koçluğu uygulamasıyla sunulan aşamalı yardımla öğretimin ebeveynlerin öğretim becerileri ve ebeveynleri tarafından sunulan eğitimle OSB'li ergenlerin market alışverişi becerisini öğrenmesi üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.OSB'li ergen katılımcıların ebeveynlerinin görüşlerine göre çocuklarının bağımsız yaşam becerilerine yönelik gereksinimleri nelerdir?

2.OSB'li ergen katılımcıların ebeveynleri kendilerine sunulan koçluk uygulaması ile aşamalı yardımla öğretim yöntemiyle öğretim yapmayı öğrenebilecekler midir?

3.OSB'li ergen katılımcıların ebeveynleri kendilerine sunulan koçluk uygulaması ile çocuklarına bağımsız yaşam becerisini öğretebilecekler midir?

4.OSB'li ergen katılımcıların ebeveynleri öğrendikleri beceriyi öğretim sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra da sürdürebilecekler midir?

5.OSB'li ergen katılımcılar ebeveyn koçluğu uygulaması yoluyla sunulan öğretimle bağımsız yaşam becerisini edinebilecekler midir?

6.OSB'li ergen katılımcılar öğrendikleri beceriyi öğretim sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra da sürdürebilecekler midir?

7.Araştırmaya katılan OSB'li ergen katılımcıların ebeveynlerinin ebeveyn koçluğu uygulaması ve çalışmada kullanılan öğretim yöntemi hakkındaki görüşleri nelerdir?

8.Araştırmaya katılan OSB'li ergen katılımcıların çalışmada kullanılan yöntem, öğretilen beceri ve çalışma hakkındaki görüşleri nelerdir?

9.İşyeri çalışanlarının OSB'li ergen katılımcılara öğretilen beceri ve çalışma hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.10. Önem

Yetişkin olmak toplumda belirli rolleri yerine getirmek anlamına gelmektedir. Bu rolleri tipik gelişim gösteren bireyler erken çocukluk döneminden başlayarak ebeveyn desteği ve okul yaşamı ile öğrenebilmektedir. Ancak yetersizliği olan bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren birçok becerinin öğretimi için kendilerine sistematik öğretim yapılmasına gereksinimleri bulunmaktadır. Yetersizliği olan bireylere

sistematik öğretim okulda öğretmenler tarafından sunulabildiği gibi yetersizliği olan bireylerin ebeveynleri tarafından da sunulabilmektedir. Ebeveynler gerekli destek ve eğitim aldıklarında çocuklarının gereksinim duyduğu alanlarda onları destekleyebilmektedir. Alanyazında ebeveyn merkezli uygulamalar sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak uluslararası alanyazında ebeveyn koçluğu uygulamalarıyla gerçekleştirilmiş çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı bildirilmektedir. Dahası ülkemizde OSB'li bireylerle gerçekleştirilmiş ebeveyn koçluğu çalışmaları ise oldukça sınırlı sayıdadır. Ancak ebeveyn koçluğu uygulamalarının alanda daha fazla araştırmaya gereksinim bulunduğu araştırma sonuçlarıyla ortaya konmaktadır (Chengappa vd., 2017, s. 277; Cruz‑Torres vd., 2020, s. 221-222; Çattık, 2019, s. 128; Erturk vd., 2020, s. 20; Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015, s. 178; Gıcı-Vatansever, 2018, s. 132; Hampshire vd., 2016, s. 33; Hamshire ve Allred, 2018, s. 134; Lane vd., 2016, s. 147; Lequia, 2013, s. 339; MCduffie, 2013, s. 184; Mcknight, 2016, s. 765; Radley, 2014, s. 253; Raj, 2010, s. 49). Ayrıca ebeveyn koçluğu uygulamaları ile OSB'li bireyler deneysel olarak kanıtlanmış bilimsel dayanaklı uygulamalar ile etkili öğretim desteği alabileceklerdir. Ebeveynler bu desteği sıklıkla ebeveyn merkezli öğretim ve ebeveyn koçluğu uygulamaları yoluyla sunmaktadırlar.

Alanyazında erken çocukluk döneminde olan OSB'li bireyler ve ebeveynleri ile ebeveyn koçluğu uygulamaları öne çıkmaktadır. Ancak OSB'li ergen bireylerle gerçekleştirilmiş çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Tipik gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi yetersizliği olan bireylerde de erken çocukluk dönemi ve yetişkinlik döneminin gereksinimleri farklılaşmaktadır. Erken çocukluk döneminde daha çok özbakım becerileri, problem davranışlarla baş etme, iletişim becerileri, temel bilişsel beceriler ve motor beceriler ağırlıklı olarak gereksinim duyulan becerilerdir. Oysa ergenlik döneminin gereksinimleri ise erken çocukluk döneminden farklı olarak günlük yaşam becerileri, toplumsal yaşam becerileri, sorumluluk alma, boş zaman becerileri ve bağımsız yaşam becerileri gibi beceriler olmaktadır. Bundan dolayı OSB'li bireyler ve ebeveynlerinin okul öncesi döneme ilişkin desteklenmesinin yanında ergenlik dönemindeki OSB'li bireylerin gereksinimleri dikkate alınarak desteklenmesinin de gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada OSB'li ergen bireylere kazandırılacak beceriler sosyal geçerlik belirleme yollarından biri olan öznel değerlendirme yoluyla ebeveynlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek belirlenmiştir. Ayrıca bunun yanında

ebeveyn görüşmeleri ile ortaya çıkan becerilerin alanyazındaki kaynaklarla uyumluluğu da değerlendirilmiştir. Bunun için alanyazın taranmış ve ebeveyn katılımcıların çocuklarının bağımsız olması için öğrenmesini istediği becerilerin alanyazın ile tutarlı olduğu görülmüştür. Bu tutarlılığın olduğu görüldükten sonra öğretilecek market alışverişi yapma becerisine karar verilmiştir. Araştırmanın bu yönünün araştırmaya özgünlük kattığının düşünülmesinin yanı sıra OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerinin çocukları için öncelikli öğretilecek beceri seçme sürecini de öğrenmelerini sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından ZY olan bireyler için en önemli becerilerden birinin market alışverişi becerisi olduğu ifade edilmektedir (Goo, Therrien ve Hua, 2016, s. 150). Bu yönüyle ebeveynlerin seçtiği becerinin de OSB'li ergenler için de önemli bir beceri olduğu düşünülebilir. Dahası OSB'li ergen bireylerin de hedef beceriyi öğrenmeyi isteyip istemedikleri kendilerine sorulmuştur. OSB'li ergen bireyler seçilen beceriyi öğrenmek istediklerini belirttikten sonra becerinin öğretimine karar verilmiştir. OSB'li ergenlerin de görüşlerinin alınmasının kendilerinin bu beceriyi öğrenmek isteyip istemediklerinin sorulmasının da ergen katılımcıların yaşlarından dolayı önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazındaki ebeveyn koçluğu uygulamalarında bazı araştırmalarda sadece ebeveyn davranışına odaklanıldığı görülürken bazı araştırmalarda ise sadece çocuk davranışına odaklanıldığı görülmektedir. Daha sınırlı sayıda araştırmada ise hem ebeveyn hem de çocuk davranışına odaklanıldığı görülmüştür. Oysa bu araştırmada ebeveyn koçluğu uygulamasında ebeveyn davranışlarının yanında ebeveynin sunduğu eğitimin OSB'li ergen davranışı üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Araştırmanın bu yönünün önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra genelleme ve izleme oturumlarının da çoğu araştırmada ya ebeveyn ya da çocuk davranışı için düzenlendiği görülmüştür. Ancak bu araştırmada hem genelleme hem de izleme oturumları hem ebeveyn katılımcı hem de ergen katılımcı için düzenlenmiştir. Araştırmanın bu yönüyle de önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazındaki çoğu araştırmada gerçekleştirilen araştırmaların yan yana koçluk modeliyle mi yoksa destekli koçluk modeliyle mi gerçekleştirildiği açıkça yazılmamıştır. Ancak araştırmanın uygulama bölümü açıklamalarına bakıldığında çoğu araştırmanın destekli koçluk modeli ile yürütüldüğü görülmektedir. Ancak bu araştırma OSB'li ergen katılımcıların ebeveynleri ile yan yana koçluk modeli yürütülerek gerçekleştirilmiştir. Yan yana koçluk modeli ile gerçekleştirilen araştırmaların

ebeveynlerin uygulama sırasında yakın ve anında geribildirim alabilmeleri ile destekli koçluk modeline göre daha hızlı öğrenme sağladığı ifade edilmektedir. Bundan dolayı ebeveyn katılımcıların ve OSB'li ergen katılımcıların becerileri daha çabuk öğrendiği düşünülmektedir. Bunun da uygulamanın etkilerinin daha çabuk ortaya konmasını sağladığı gibi etkili bir uygulama ile ihtiyaç duyulan becerilerin daha çabuk öğrenilmesini sağladığı düşünülmektedir.

Alanyazındaki ebeveyn koçluğu ile gerçekleştirilmiş uygulamaların büyük çoğunluğu ebeveynin evinde gerçekleştirilmiştir. Ancak alanyazında araştırmaların ev gibi doğal ortamların yanında toplumsal ortamlarda da yapılmasının gerektiği belirtilmektedir. Hatta bilimsel dayanaklı uygulamaların etkilerinin toplumsal ortamlarda da gözlenmesi açısından toplumsal ortamda daha fazla araştırma yapılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu araştırmanın doğal ortamda yürütülmüş olmasının yanında toplumsal ortamda yürütülmüş olması, çalışma bittikten sonra da OSB'li ergen bireylerin o ortamdan yararlanacak olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretim yapılan ortamın toplumsal ortam olması hem ebeveyn katılımcılar için farklı bir öğretim deneyimi sağlamış hem de OSB'li ergen bireylerin yeni ve farklı bir öğrenim deneyimi yaşamalarını sağlamıştır. Dahası araştırmanın ebeveynleri ile yapılan sosyal geçerlik görüşme bulguları ile ortaya konduğu gibi araştırma ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinin artmasını sağlamıştır. Ebeveyn çocuk etkileşimini arttırması sunulan öğretimin olumlu yanlarından biri olarak düşünülebilir.

Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda toplanan sosyal geçerlik verilerinin çoğunun sadece ebeveynlerden ve çalışma sonunda toplandığı belirtilmektedir. Oysa bu araştırmada sosyal geçerlik verileri ebeveynlerden çalışma öncesinde ve sonrasında, işyeri çalışanları ve OSB'li ergen bireylerden ise çalışma sonunda toplanmıştır. Bu yönüyle araştırmada öğretilen becerilerin doğrudan ve dolaylı tüketicilerinden sosyal geçerlik verisi toplanmış olması ve bu verinin ebeveyn katılımcılar için çalışma başında ve sonunda toplanmış olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak alanyazında OSB'li ergenlerle gerçekleştirilmiş ebeveyn koçluğu uygulamalarının sınırlı olması, bağımsız yaşam becerileriyle ilgili çalışmaya rastlanılamamış olması, OSB'li ergenlere öğretilecek becerilerin ebeveyn görüşmeleri yoluyla belirlenmiş olması ve araştırmanın uygulamasının toplumsal ortamda

gerçekleştirilmiş olmasının bu çalışmayı özgün kıldığı, bu nedenle çalışmanın ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmada OSB'li ergen çocuğu olan ebeveynler kendilerine sunulan yan yana koçluk desteği ile çocuklarına bağımsız yaşam becerilerinin öğretimini aşamalı yardımla öğretim ile gerçekleştirmişlerdir. Ebeveynlerin öğretim süreci ve çocuklarına yaptıkları öğretim süreci tek denekli araştırma sürecine uygun olacak biçimde planlanmıştır. Ayrıca OSB'li ergen katılımcılar için bağımlı değişken belirleme sürecinde ebeveynleri ile bağımsız yaşam becerileri hakkındaki düşünceleri ve çocukları için öncelikli öğretilmesini istedikleri becerilerin neler olduğunun belirlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreci OSB'li ergen katılımcılar için bağımlı değişken belirleme süreci başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır.

2.1. Katılımcılar

Araştırmada katılımcı olarak ebeveyn katılımcılar ve OSB'li ergen katılımcılar olmak üzere iki farklı katılımcı grup bulunmaktadır. Bunun dışında araştırmacı (ebeveyn koçu), uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik için iki uzman daha çalışmaya katılmıştır. İzleyen bölümde sırasıyla katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Ebeveyn katılımcılar

Araştırmanın ebeveyn katılımcıları (n=5) Eskişehir ilinde ikamet eden OSB'li çocuğa sahip olan dört anne ve bir babadan oluşmaktadır. Ebeveyn katılımcılar için önkoşul beceriler aranmamış, önkoşul becerileri karşılayan katılımcı çocukların ebeveynlerinin çalışmaya katılmaya gönüllü olması yeterli olmuştur. Ebeveynlere ait demografik özelliklere Tablo 2.1'de yer verilmiştir.

Duru Hanım 49 yaşında ilkokul mezunu bir ev hanımıdır. Cemile Hanım 39 yaşında lise mezunu bir ev hanımıdır. Fatma Hanım 42 yaşında lise mezunu bir ev hanımıdır. Fatma Hanımın eşi Birol Bey 50 yaşındadır ve doğal gaz kaynakçılığından emeklidir. Bilgesu Hanım 38 yaşındadır lise mezunu bir ev hanımıdır. Ebeveyn katılımcıların hiç biri daha önce ebeveyn koçluğu eğitimi almamıştır ve ebeveyn katılımcılar aşamalı yardımla öğretim yöntemini bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcı ebeveynler daha önce OSB'li bireylerin eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almamıştır. Çocuklar MEB'e bağlı okullara düzenli olarak devam etmekte ve

ebeveynler özel eğitim öğretmenleriyle sürekli iletişim halindedir. Araştırmacı, katılımcı ebeveynlerle bireysel görüşmeler yürütmüştür. Bu görüşmelerde araştırmanın amacı, araştırmada katılımcı ebeveynlerin rolü, araştırma süreci ve araştırma tamamlanıncaya değin geçecek tahmini süre (8-12 hafta) açıklanmıştır. Ebeveynlere araştırmaya katılım konusunda gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar "Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu"nu doldurmuşlardır (EK-11 ve EK-12).

Çalışmaya OSB'li ergen çocuğu olan beş ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlerin belirlenmesi için üniversiteler, özel eğitim mesleki eğitim merkezi, özel eğitim uygulama okulu, Rehberlik ve araştırma merkezi ve özel özel eğitim rehabilitasyon merkezleri (ÖEMR) ile işbirliği yapılmıştır. Tablo 2.1'de ebeveyn katılımcı bilgileri gösterilmiştir.

Tablo 2.1. *Ebeveyn katılımcılar*

Katılımcı Adı	Mesleği	Cinsiyeti	Yaşı	Eğitim Durumu
Duru	Ev hanımı	Kadın	49	İlkokul
Cemile	Ev hanımı	Kadın	39	Lise
Fatma	Ev hanımı	Kadın	42	Lise
Birol	Emekli-D.gaz kaynakçısı	Erkek	50	Lise
Bilgesu	Ev hanımı	Kadın	38	Lise

2.1.2. OSB'li ergen katılımcılar

Araştırmaya katılan 16-17 yaş arasında olan dört OSB'li ergene ilişkin demografik bilgilere Tablo 2.2'de yer verilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen katılımcı ergenlerin sahip olması beklenen önkoşul özellik ve beceriler aşağıda belirtilmektedir.

Öncelikle araştırmaya katılan OSB'li ergen katılımcıların resmi sağlık kurulu ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından OSB'li olarak tanılanmış olması gerekmektedir. Araştırmaya katılan OSB'li ergen bireylerin 15 yaş ve üzerinde olması gerekmektedir. Bunun dışındaki OSB'li ergen bireylerin sahip olması gereken önkoşul bazı becerilerin sınanması için katılımcıların ebeveynleri ve kendileri ile görüşme gerçekleştirilmiş, gözlem yapılmış ve önkoşulların sınanması için çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

- *Çalışmaya katılmak için gönüllü olma:* OSB'li ergenlere çalışmaya başlamadan önce çalışılacak beceri, çalışma ortamı, uygulama süreci ve içeriğe ilişkin

ayrıntılı bilgi verilmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur.

- *Çalışmayı gerçekleştirebilmek için gerekli olan kaba ve ince motor becerilere sahip olma*: Çalışma süresince yürüme, nesne alma, kalem tutma, işaretleme, para verme, para üstü alma gibi becerileri yerine getirebilmesi beklenmiştir.
- *Para tanıma becerisi*: Kağıt ve madeni para miktarlarını ayırt edip, alışverişte değiş tokuş aracı olarak kullanabilmesi beklenmiştir.
- *En az 10-15 dakikalık etkinliğe katılabilme*: Çalışmaya dikkatini verebilecek süre olan 10-15 dakika boyunca çalışmaya katılması, çalışmanın yarıda bölünmeden ve aksamadan gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Bu beceriyi sınamak için katılımcıyla vakit geçirilmiş, ona sorular sorulmuş ve sorulara cevap vermesi beklenmiş, onunla sohbet edilmiş ve görüşme gerçekleştirilmiş, ona yönergeler verilmiş ve yönergeleri yerine getirmesi beklenmiştir.
- *Okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahip olma*: Kendisine verilen alışveriş listesini okuyabilmesi, yön levhalarını okuyabilmesi, kendisine gösterilen ürün adlarını okuyabilmesi, raflar üzerine yazılı ürün adlarını okuyabilmesi beklenmiştir.

OSB'li ergenlerin araştırmaya katılabilmesi için araştırmacı tarafından yapılan önkoşul beceri değerlendirmelerine göre, katılımcıların tümünün ön koşul becerilere sahip oldukları görülmüş ve çalışmaya dâhil edilmişlerdir. İzleyen bölümde her birine ilişkin detaylı demografik özellikler açıklanmaktadır.

İlker 16 yaş yedi aylıktır, Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından konulmuş OSB tanısına sahiptir. Kaynaştırma öğrencisi olarak bir liseye devam etmektedir. Aynı zamanda ÖEMR'den destek özel eğitim hizmeti almaktadır. İlker'in OSB'nin özelliklerinden dolayı rutin bağlılığı bulunmaktadır. Alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine sahiptir. Yaşına uygun ifade edici dil becerilerine sahiptir. Üç ve daha fazla basamaktan oluşan yönergeleri yerine getirir. Türkçe okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerine sahiptir. Matematikte dört işlem becerisine sahiptir. İlker ailesiyle aynı evde yaşamaktadır. Ebeveyn görüşlerine göre sınırlı bağımsız yaşam becerilerine sahiptir. Yaşına uygun bağımsız yaşam becerilerini ebeveyn desteği ile yerine getirir.

Hasan 16 yaş 11 aylıktır, Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından konulmuş OSB tanısına sahiptir. Özel eğitim uygulama okulu III. kademeye devam etmektedir. Aynı zamanda ÖEMR'den destek özel hizmeti almaktadır. Üç ve daha fazla basamaklı

eylem bildiren yönergeleri yerine getirir. Türkçe okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerine sahiptir. Hasan ailesiyle aynı evde yaşamaktadır. Bağımsız yaşam becerilerini ebeveynin yardımı ile yerine getirir.

Mustafa 17 yaş 11 aylıktır ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından konulmuş OSB tanısına sahiptir. Özel eğitim meslek okuluna devam etmektedir. Aynı zamanda ÖERM'den destek özel hizmeti almaktadır. Mustafa'nın OSB'nin özelliklerinden dolayı rutin bağlılığı bulunmaktadır. Üç ve daha fazla basamaklı eylem bildiren yönergeleri yerine getirir. Türkçe okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerine sahiptir. Matematikte toplama ve çıkarma becerilerine sahiptir. Mustafa ailesiyle aynı evde yaşamaktadır. Ailesinin bakım ve gözetimi altındadır.

Kağan 17 yaş beş aylıktır ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından konulmuş OSB tanısına sahiptir. Özel eğitim uygulama okulu III. kademeye devam etmektedir. Herhangi bir ÖERM'den destek özel eğitim hizmeti almamaktadır. Üç basamaklı eylem bildiren yönergeleri yerine getirir. Türkçe heceleyerek okuma becerisine sahiptir. Yazma becerisinde zorlanmaktadır. Okuduğunu anlama becerileri düşük düzeydedir. Matematikte eldesiz basit toplama işlemleri yapar. Kağan ailesiyle aynı evde yaşamaktadır. Bağımsız yaşam becerilerini yetişkin yardım ve gözetiminde yerine getirir. Tablo 2.2'de OSB'li ergen katılımcılara ilişkin bilgi yer almaktadır.

Tablo 2.2. *OSB'li ergen katılımcılar*

Katılımcı Adı	Tanısı	Cinsiyeti	Yaşı
İlker	OSB	Erkek	16 yaş 7 ay
Hasan	OSB	Erkek	16 yaş 11 ay
Mustafa	OSB	Erkek	17 yaş 11 ay
Kağan	OSB	Erkek	17 yaş 5 ay

2.1.3. Araştırmacı/Ebeveyn koçu

Araştırmacı/ebeveyn koçu zihin engelliler öğretmenliği lisans ve yüksek lisans mezunudur. Araştırmacının/ebeveyn koçunun Özel Eğitim alanında OSB olan bireyler ve eğitimleriyle ilgili altı yıllık öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. Aynı zamanda Özel Eğitim Anabilim dalında doktora eğitimine devam etmekte olan araştırmacı, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde sekiz yıldır araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmanın deneysel kontrolü ve Etik İlkelere Uygunluğunun

Sağlanması için araştırmacının sorumlulukları izleyen bölümde maddeler halinde sıralanmıştır:

- Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan Etik Kurul İzni alınmış ve araştırmanın yürütüleceği işyerlerinden izin alınmıştır,
- Ebeveyn katılımcılar çalışma hakkında yazılı ve sözlü olarak bilgilendirilmiş, yazılı ve sözlü izinleri alınmıştır. Yazılı izinler ebeveyn katılımcılara imzalatılan gönüllü katılım formu (EK-11, EK-12) ile gerçekleştirilmiştir.
- OSB'li ergen katılımcılar çalışma hakkında sözlü olarak bilgilendirilmiş ve yazılı izinleri ebeveynlerinden katılımcı izin formu (EK-15) ile alınmıştır.
- Ebeveyn eğitimi verilmiş ve ebeveyn koçluğu yapılmıştır.
- Güvenirlik için gözlemciler bilgilendirilmiştir.
- Uygulama süreci, planlaması ve raporlaştırma gerçekleştirilmiştir.

Ebeveyn ve OSB'li ergen katılımcıların kimlik bilgileri, video görüntüleri, gerçek adları gibi bilgiler araştırmacı tarafından arşivlenmiştir ve üçüncü şahısların erişmesini önlemek için dikkatli bir şekilde saklanmıştır ve araştırmanın raporlaştırılması aşamasında katılımcı bilgileri takma isimler verilerek kullanılmıştır.

2.1.4. Gözlemci

Araştırmanın uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verileri ayrı iki uzman tarafından toplanmıştır. Her iki güvenirlik verisini toplayan uzman da zihin engelliler öğretmenliği yüksek lisans mezunu olup aynı zamanda aynı alanda doktora programına devam etmektedirler. Güvenirlik formlarını doldurmadan önce uzmanlar yan yana ebeveyn koçluğu süreci, aşamalı yardımla öğretim yöntemi uygulama süreci, ortam, genelleme becerisi ve ortamı ve veri toplama formlarının kullanımı hakkında sözlü olarak bilgilendirilmiştir.

2.2. Ortam

Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim, yoklama, genelleme ve izleme oturumları araştırma uygulaması için izin alınan, ebeveyn ve OSB'li katılımcıların evlerine yakın olan markette gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn katılımcılar için genelleme oturumları restoranda gerçekleştirilmiştir. OSB'li ergen katılımcılar için genelleme oturumları ise öğretim çalışması yapılan marketten farklı bir markette gerçekleştirilmiştir. İzleyen

bölümde her bir katılımcı ergen için uygulama yapılan market ve restoranlar açıklanmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişken belirleme ve sosyal geçerlik görüşmeleri ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir.

İlker Uygulama Ortamları

Öğretim yapılan market ortamı: Marketin bir giriş ve bir de çıkış kapısı bulunmaktadır. Marketin ön bölümü boydan boya camdır. Marketin içinde girişte sağ tarafta kuruyemiş reyonları ve sol tarafta para ödeme kasaları bulunmaktadır. Market içinde birden fazla kasiyer bölümü vardır. Markette reyonlar sıra sıra dizilidir. Soldan sağa doğru, gıda reyonları, kasap reyonu, şarküteri reyonu, temizlik ve kişisel bakım reyonları bulunmaktadır. Market içinde kasiyer ve reyon görevlileri bulunmaktadır. Marketin eve uzaklığı yaklaşık 700-900 metre arasındadır.

Çalışma yapılan genelleme market ortamı: Marketin bir giriş ve bir de çıkış kapısı bulunmaktadır. Marketin giriş ve çıkış bölümleri boydan boya camdır. Marketin çıkış kapısı tarafında para ödeme kasaları bulunmaktadır. Market içinde sıralı reyonlar bulunmaktadır. Girişte manav reyonu, soldan sağa doğru temizlik, kişisel bakım, gıda, şarküteri ve kasap reyonu bulunmaktadır. Market içinde birden fazla kasiyer bölümü vardır. Market içinde kasiyer ve reyon görevlileri bulunmaktadır. Marketin eve uzaklığı yaklaşık 2000 metredir.

Ebeveyn genelleme restoran ortamı: Restoranda giriş ve çıkışlar tek kapıdan yapılmaktadır. Restoranın giriş bölümü yola bakan kısım boydan boya camdır. İçerde müşterilerin yemek yerken oturabileceği sandalyeler, masa ve içecek dolapları vardır. Restoranda duvara monte televizyon, duvara monte edilmiş klima ve duvar saati bulunmaktadır. Restoranın iki küçük havalandırma penceresi vardır. Restoranda sekiz masa ve 28 sandalye vardır. Restoran içinde kasa bölümü, lavabo bölümü, mutfak bölümü bulunmaktadır. Siparişler masada oturularak verilmektedir, garson gelip yemek siparişini almakta ve masaya servis yapmaktadır. Restoran içinde kasa bölümü, sipariş alma ve yemek hazırlama için çalışanlar bulunmaktadır. Restoranın eve uzaklığı yaklaşık 2000 metredir.

Duru Hanım ebeveyn eğitimi ev ortamı

Ev apartman dairesidir. Eğitim oturumları İlker'in odasında gerçekleştirilmiştir. Odada bir kanepe, bilgisayar masası ve masaüstü bilgisayar, sandalye, sehpa, baza, yatak, halı ve komidin ve duvara monte televizyon bulunmaktadır. Odanın bir tane penceresi bulunmaktadır. Odanın yaklaşık büyüklüğü 20 m2'dir.

Hasan Uygulama Ortamları

Öğretim yapılan market ortamı: Markette giriş ve çıkışlar tek kapıdan yapılmaktadır. Marketin ön bölümü boydan boya camdır. Marketin içinde reyonlar sıra sıra dizilidir. Girişte karşıda gıda bölümü, sol tarafta gıda, temizlik, kişisel bakım, sağ tarafta şarküteri ve ikinci kişisel bakım reyonu bulunmaktadır. Markette sağ bölüm tek kasa olarak para ödeme noktasıdır. Kasada market çalışanı durmaktadır, nöbetleşe çalışıldığı için görevliler değişmektedir. Marketin eve uzaklığı yaklaşık 150-200 metre arasındadır.

Çalışma yapılan genelleme market ortamı: Markette giriş ve çıkışlar tek kapıdan yapılmaktadır. Marketin ön bölümü boydan boya camdır. Marketin içinde reyonlar sıra sıra dizilidir. Girişte solda gıda reyonu, şarküteri reyonu, sağ tarafta temizlik ve kişisel bakım reyonu bulunmaktadır. Markette sağ bölüm tek kasa olarak para ödeme noktasıdır. Kasada market çalışanı durmaktadır. Marketin eve uzaklığı yaklaşık 100 metredir.

Ebeveyn genelleme restoran ortamı: Restoranda giriş ve çıkışlar tek kapıdan yapılmaktadır. Restoranın giriş bölümü yola bakan kısım boydan boya camdır. İçerde müşterilerin yemek yerken oturabileceği sandalyeler, masa ve içecek dolapları vardır. Restoranda yedi masa ve 28 sandalye vardır. Restoranda duvara monte edilmiş televizyon bulunmaktadır. Bunun dışında duvara monte edilmiş klima ve duvarda tablo resimler bulunmaktadır. Restoran içinde kasa bölümü, lavabo bölümü, mutfak bölümü bulunmaktadır. Siparişler masada oturularak verilmektedir, garson gelip yemek siparişini almakta ve masaya servis yapmaktadır. Restoran içinde kasa bölümü, sipariş alma ve yemek hazırlama için çalışanlar bulunmaktadır. Restoranın eve uzaklığı yaklaşık 100-150 metredir.

Cemile Hanım ebeveyn eğitimi ev ortamı

Ev apartman dairesidir. Eğitim oturumları salonda gerçekleştirilmiştir. Salonda bir oturma grubu, orta sehpası ve masa, sandalyeler, halı ve televizyon bulunmaktadır. Salonda bir pencere bulunmaktadır. Odanın yaklaşık büyüklüğü 25 m2'dir.

Mustafa Uygulama Ortamları

Öğretim yapılan market ortamı: Markette giriş ve çıkışlar tek kapıdan yapılmaktadır. Girişte ön bölümde manav reyonu, sağda ve solda para ödeme kasaları bulunmaktadır. Market içinde reyonlar sıralı olarak bulunmaktadır. Market içinde soldan sağa doğru reyonlar gıda, temizlik, kişisel bakım, son bölümde kasap ve şarküteri reyonu olarak

hizmet vermektedir. Market içinde birden fazla kasiyer bölümü vardır. Market içinde kasiyer ve reyon görevlileri bulunmaktadır. Marketin eve uzaklığı yaklaşık 700-800 metre arasındadır.

Çalışma yapılan genelleme market ortamı: Marketin bir giriş ve bir de çıkış kapısı bulunmaktadır. Marketin giriş ve çıkış kapısı bölümü boydan boya camdır. Girişte solda para ödeme kasaları ve kasiyerler bulunmaktadır. Market içinde sağdan sola doğru züccaciye reyonu, manav reyonu, fırın, gıda reyonu, kasap reyonu, şarküteri reyonu, kişisel bakım reyonu ve temizlik reyonları bulunmaktadır. Market içinde birden fazla kasiyer bölümü vardır. Market içinde kasiyerler ve reyon görevlileri bulunmaktadır. Marketin eve uzaklığı yaklaşık 700-800 metre arasındadır.

Ebeveyn genelleme restoran ortamı: Restoranda giriş ve çıkışlar tek kapıdan yapılmaktadır. Restoranın giriş bölümü yola bakan kısım boydan boya camdır. İçerde müşterilerin yemek yerken oturabileceği sandalyeler, masa ve içecek dolapları vardır. Restoranda toplam 12 masa ve 56 sandalye vardır. Restoranda duvara monte edilmiş televizyon bulunmaktadır. Restoran içinde kasa bölümü, lavabo bölümü, mutfak bölümü bulunmaktadır. Siparişler masada oturularak verilmektedir, garson gelip yemek siparişini almakta ve masaya servis yapmaktadır. Restoran içinde kasa bölümü, sipariş alma ve yemek hazırlama için çalışanlar bulunmaktadır. Restoranın eve uzaklığı yaklaşık 700-800 metre arasındadır.

Fatma Hanım ebeveyn eğitimi ev ortamı

Ev apartman dairesidir. Eğitim oturumları salonda gerçekleştirilmiştir. Salonda bir büyük ve bir küçük kanepe, küçük masa ve sandalye, halı ve televizyon bulunmaktadır. Salonun bir penceresi vardır. Odanın yaklaşık büyüklüğü 20 m2'dir.

Kağan Uygulama Ortamları

Öğretim yapılan market ortamı: Marketin bir giriş ve bir de çıkış kapısı bulunmaktadır. Marketin giriş ve çıkış bölümleri boydan boya camdır. Market içinde sıralı reyonlar bulunmaktadır. Market içinde girişte sağ taraf manav reyonu, temizlik, kişisel bakım, kasap, şarküteri ve gıda reyonu bulunmaktadır. Market içinde birden fazla kasiyer bölümü vardır. Market içinde kasiyer ve reyon görevlileri bulunmaktadır. Marketin eve uzaklığı yaklaşık 800-900 metre arasındadır.

Çalışma yapılan genelleme market ortamı: Marketin bir giriş ve bir de çıkış kapısı bulunmaktadır. Marketin giriş ve çıkış kapısı bölümü boydan boya camdır. Marketin çıkış kapısı tarafında para ödeme kasaları bulunmaktadır. Market içinde sıralı reyonlar

bulunmaktadır. Market içinde girişte sol taraf züccaciye reyonu, sağ taraf manav reyonu, şarküteri reyonu, gıda reyonu, temizlik ve kişisel bakım reyonları bulunmaktadır. Market içinde birden fazla kasiyer bölümü vardır. Market içinde kasiyer ve reyon görevlileri bulunmaktadır. Marketin eve uzaklığı yaklaşık 800-900 metre arasındadır.

Ebeveyn genelleme restoran ortamı: Restoranda giriş ve çıkışlar tek kapıdan yapılmaktadır. Restoranın giriş bölümü yola bakan kısım boydan boya camdır. Restoranın bahçe kısmı boydan boya camla çevrilidir ancak bahçe kısmı yemek yeme için kapalıdır, kış ayları olması nedeniyle restoranın iç kısmı açıktır. Restoranın girişinde geri dönüşüm kutuları bulunmaktadır. Restoranın iç kısmında müşterilerin oturduğu bölümler boydan boya cam vardır. Restoran içinde canlı çiçekler bulunmaktadır. İçerde müşterilerin yemek yerken oturabileceği sandalyeler, masa, camdan tatlı dolabı bölümü ve içecek dolapları vardır. Restoranda toplam 10 masa ve 40 sandalye vardır. Restoran içinde kasa bölümü, lavabo bölümü, mutfak bölümü bulunmaktadır. Siparişler masada oturularak verilmektedir, garson gelip yemek siparişini almakta ve masaya servis yapmaktadır. Restoran içinde kasa bölümü, sipariş alma ve yemek hazırlama için çalışanlar bulunmaktadır. Restoranın eve uzaklığı yaklaşık 40-50 metre arasındadır.

Bilgesu Hanım ebeveyn eğitimi ev ortamı

Ev apartman dairesidir. Eğitim oturumları salonda gerçekleştirilmiştir. Salonda bilgisayar masası, masaüstü bilgisayar, orta sehpası, televizyon, dolap, iki büyük ve iki küçük parçadan oluşan koltuk takımı ve halı bulunmaktadır. Salonun iki penceresi vardır. Odanın yaklaşık büyüklüğü 30 m2'dir.

2.3. Araç Gereçler

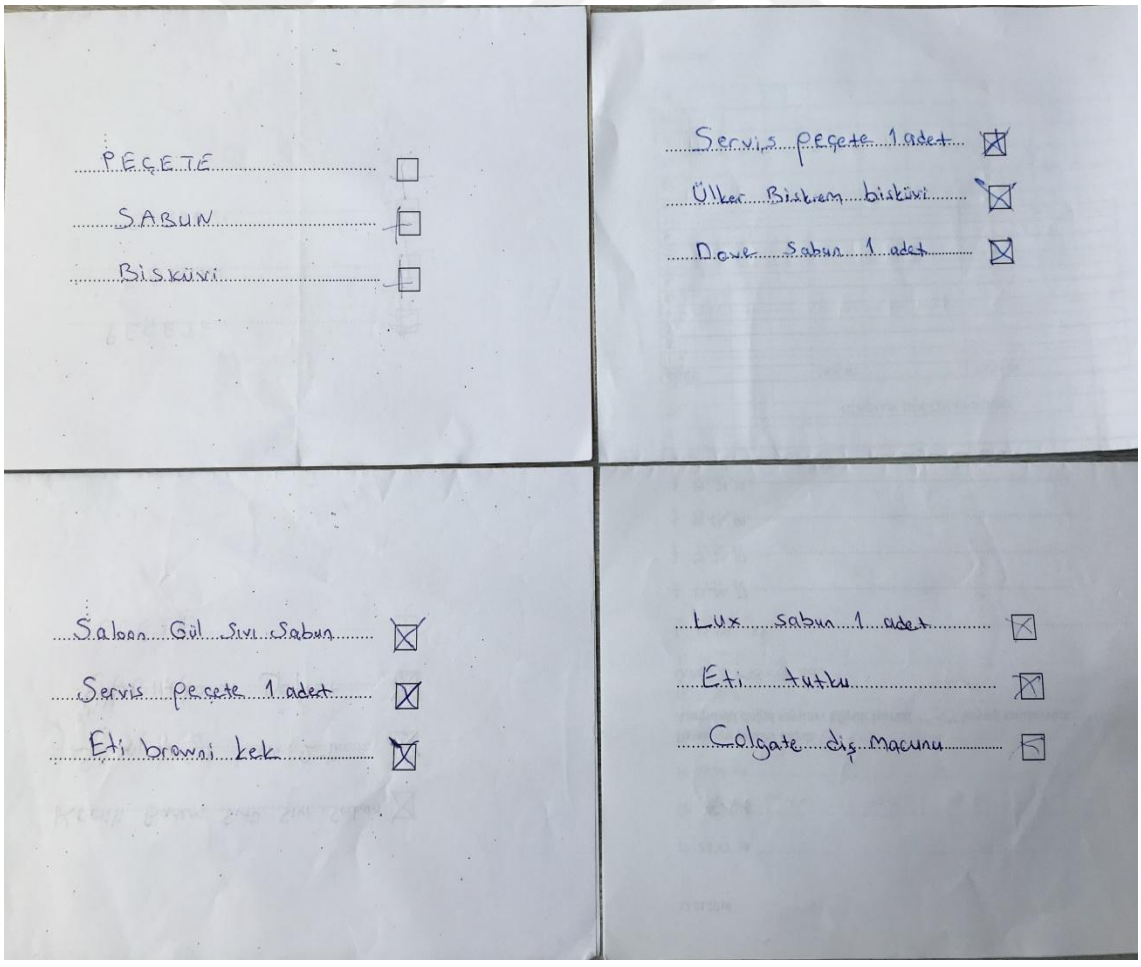
2.3.1. Ebeveyn görüşmeleri ve eğitiminde kullanılan araç gereçler

Ebeveyn görüşmelerinin kaydedilmesi için ses kayıt cihazı (Olympus Digital Voice Recorder DM-650), araştırmada ebeveyn eğitimlerinin kayıt edilmesi için Sony video kamera (HDR-PJ380E Digital HD Video Camera Recorder), tripod, verilerin aktarılması ile depolanması için bilgisayar, hard disk, iki adet tükenmez kalem, kağıt ve silgi kullanılmıştır. Ebeveyn koçluğu uygulama süreci için ve aşamalı yardımla öğretim yöntemi tanıtımı için iki Power Point sunusu kullanılmıştır. Sunular araştırmacı

tarafından hazırlanmıştır. Ebeveyn koçluğu süreci sunusu 25 slayttan ve aşamalı yardımla öğretim yöntemi sunusu 43 slayttan oluşmaktadır. Sunuların sunum süresi ortalama 60 dakika sürmüştür. Yaklaşık beş dakika süren öğretim ve yoklama oturumunu örneklendiren video örneği de ebeveynlere izletmek için kullanılmıştır.

2.3.2. Ebeveyn koçluğu uygulamasında kullanılan araç gereçler

GoPro Hero 4 Black Edition aksiyon kamerası, hafıza kartı, kamera kafesi ve göğüs askı aparatı, kamera bataryası (Araştırmacı uygulama sırasında aksiyon kamerasını göğüs askı aparatı yardımıyla üzerine giyerek çekim yapmıştır) ve yedek bataryalar, omuz çantası, "……..TL", alışveriş listesi ve kalem kullanılmıştır. Araştırmanın uygulamasında alışveriş listesi ve veri toplama formları kullanılmıştır (EK-17, EK-18, EK-19, EK-20 ve EK-24). Görsel 2.1'de OSB'li ergenler için alışveriş listesi örneği gösterilmiştir.



Görsel 2.1. *OSB'li ergenler için alışveriş listesi örneği*

2.4. Araştırma Modeli

Bu çalışma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında model iki kez ve iç içe eş zamanlı olarak kullanılmıştır.

Çoklu yoklama modeli ardışık veya zincirleme becerilerin edinilmesinde bir bağımsız değişkenin sunulması arasındaki ilişkinin analizi yoluyla desenlenmektedir. Çoklu yoklama modelinde; eğitim sırasına göre her bir adımda ilk olarak bir yoklama denemesi gerçekleştirilir. Herhangi bir eğitim adımında ölçüte yaklaşıldıktan sonra her adımda bir kez daha yoklama denemesi gerçekleştirilir. Her bir eğitim adımında bağımsız değişken uygulanmaya başlamadan hemen önce bir dizi gerçek başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilir. Ayrıca aralıklı yoklama denemelerinin başlama düzeyi ölçümlerinin sürekliliğini sağlamada alternatif sağladığı belirtilmektedir (Horner ve Baer, 1978, s. 189). Diğer bir ifadeyle çoklu yoklama modelinde genel olarak her bir adımda başlama düzeyi denemesi gerçekleştirilir. Öğretim yapılan durumda ölçüt karşılandıktan sonra her bir durumda yeniden yoklama denemesi gerçekleştirilir. Gerçek başlama düzeyi oturumunun ise bağımsız değişkenin uygulandığı bir durumda ölçüt karşılandığında gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Horner ve Baer, 1978, s. 190). Ayrıca çoklu yoklama modeli zincirleme veya ardışık davranışların ediniminde veri toplanmasını ve değişkenler arasındaki işlevsel ilişkinin kurulmasını sağlar. Dahası yoklama denemelerinin gerçekleştirilmesinin çoklu başlama modellerinin sürekli başlama düzeyi verisi toplanmasını gereksiz kıldığı belirtilmektedir (Horner ve Baer, 1978, s. 196).

Çoklu yoklama modellerinde başlama düzeyi evresinde zaman zaman yoklama oturumları düzenlenerek başlama düzeyi verisi toplanır. Çoklu yoklama modellerinde önce üç bağımlı değişken belirlenir. Her üç durumda da başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci durumun başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilir. Diğer durumlarda çeşitli zamanlarda ara ara başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci durumda ölçüt karşılandığında, ikinci durumda kararlı veri elde edilinceye kadar sürekli başlama düzeyi verisi toplanır. Kararlı veri elde edildikten sonra ikinci durumda uygulamaya başlanır. Üçüncü durumda ise başlama düzeyi evresine devam edilir ve bağımlı değişkene ilişkin ara ara veri toplanır. İkinci durumda ölçüt karşılandığında, üçüncü durumda kararlı veri elde edilinceye kadar sürekli başlama düzeyi verisi toplanır. Kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü durumda

uygulamaya başlanır. Üçüncü durumda ölçüt karşılanıncaya değin uygulamaya devam edildiği belirtilmektedir (Tekin-İftar, 2012).

Araştırma kapsamında öncelikle tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci ebeveyn-çocuk çiftinde başlama düzeyi evresinde beş oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Birinci ebeveyn çocuk çiftinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilerek ölçüt karşılandığında diğer ebeveyn çocuk çiftlerinde yoklama denemesi almaya devam edilmiştir. Birinci ebeveyn çocuk çiftinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilerek ölçüt karşılandığında ikinci ebeveyn çocuk çifti ile kararlı veri elde edinceye kadar başlama düzeyi verisi toplamaya devam edilmiş, daha sonra ise uygulamaya geçilmiştir. Hem ebeveyn hem de çocuğun ölçütü karşılar düzeyde performans göstermesi beklenmiştir, sadece ebeveyn ölçütü karşılar düzeyde performans sergilese bile öğretime devam edilmiştir. Bu esnada ebeveyn çocuk çiftinde uygulama devam ediyorken diğer katılımcı çiftlerde arada yoklama denemesi alınmaya devam edilmiştir. İkinci ebeveyn çocuk çiftinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilerek ölçüt karşılandığında üçüncü ebeveyn çocuk çifti ile kararlı veri elde edinceye kadar başlama düzeyi verisi toplamaya devam edilmiş, daha sonra ise uygulamaya geçilmiştir. Üçüncü ebeveyn çocuk çiftinde başlama düzeyinde kararlı veri elde edildiğinde uygulamaya geçilmiştir ve dördüncü ebeveyn çocuk çiftinde arada yoklama denemesi almaya devam edilmiştir. Üçüncü ebeveyn çocuk çiftinde uygulama evresinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilerek ölçüt karşılandığında dördüncü ebeveyn çocuk çifti ile kararlı veri elde edinceye kadar başlama düzeyi verisi toplamaya devam edilmiş, daha sonra ise uygulamaya geçilmiştir. Dördüncü ebeveyn çocuk çifti ile kararlı veri elde edinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmış ve uygulamaya geçilmiştir. Dördüncü ebeveyn çocuk çiftinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilerek ölçüt karşılandığında öğretim oturumları sona ermiştir.

Araştırmanın iç geçerliğini tehdit edebilecek bazı etmenler bulunmaktadır. Bunlar; dış etmenler, ölçme etkisi, olgunlaşma ve katılımcı kaybıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006, s. 69-70). Bu araştırmada iç geçerliği tehdit edebilecek durumlar kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Bunun için yapılanlar kısaca açıklanmıştır. Araştırmanın dış etmenler etkisini kontrol altına alabilmek amacıyla çalışmanın başında ebeveynlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede ebeveynlere çalışmaya başlamadan önce ve çalışma süresince market alışverişi becerisinin öğretimini

yapmamaları, çocuğunu markete göndermemesi konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmada ölçme etkisinin kontrol altına alınması için çalışmada gerçekleştirilen tüm oturumların en az %30'unda uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarının olgunlaşma tehdidine karşı uygulama ard zamanlılık ilkesine göre gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uygulamanın çabuk sonuçlanması için araştırma uygulamaya ara verilmeden gerçekleştirilmiştir. Katılımcı kaybı tehdidine karşı çalışmanın başında ebeveynlerle görüşme gerçekleştirilmiş ve ebeveynlere çalışmaya katılım için görüşme gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Görüşmede çalışmanın gönüllük esasına dayalı olduğu ancak çalışmayı yarıda bıraktıklarında araştırma için olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı konusunda ebeveynler bilgilendirilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinin ne kadar süreceğine ilişkin ebeveynlere tahmini süre söylenmiş böyle bir uygulamaya gerçekten gönüllü olan ebeveynlerin katılımı sağlanmıştır. Ayrıca çalışmanın başında araştırma için gerekli olan yeterli katılımcı sayısından daha fazla sayıda katılımcının dâhil edilmesi sağlanmıştır. Tek denekli araştırmaların etkililiğinin en az üç farklı katılımcıda görülmesi ile ortaya konduğu belirtilmektedir. Tek denekli araştırmalarda dış geçerlik ise araştırma bulgularının başka ortamlara, davranışlara ya da bireylere genellenebilirliği olarak belirtilmektedir (Horner vd., 2005, s. 171; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006, s. 71). Tek denekli araştırma sonuçlarının dış geçerliğinin arttırılması için farklı katılımcılarla, farklı durumlarda ve/veya bağımlı değişkenin farklı ölçümlerle yinelenmesi yoluyla gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Horner vd., 2005, s. 171). Araştırmanın dış geçerliğinin kontrol altına alınması için katılımcılar arasında çok sayıda yineleme yapılmıştır. Ayrıca beceriler doğal ortamda ve farklı ortamlarda çalışılmış ve katılımcıların özelliklerinin birbirinden farklı olması sağlanmıştır. Araştırmanın deneysel kontrolü uygulanan model gereği sadece uygulamaya başlanan durumun veri düzey ve eğiliminde değişiklik olması ve henüz uygulamaya başlanmayan durumların veri düzey ve eğilimlerinde değişiklik olmamış olması ve bu durumun ard zamanlı olarak uygulamaya devam edildikçe aynı şekilde gerçekleşmesi ile kurulmaktadır.

Araştırmanın uygulaması sırasında araştırmacı (koç) hareketli çekim yapabilen aksiyon kamerasını göğüs askı aparatı yardımıyla üzerine giymiştir ve ebeveyn çocuğuyla uygulama yaptığı sırada uygulamayı kaydetmiştir. Araştırmacı çekim sırasında kameraya elle herhangi bir müdahalede bulunmamış sadece uygulamanın

başında kameranın çekim tuşuna basmıştır. Uygulama sırasında koç, ebeveyn ve çocuğunu rahatça görebileceği şekilde ebeveynin yanında, arkasında veya önünde bulunmuştur. Ebeveyn katılımcı çocuğuna market alışverişi yapması için yönerge sunmuş ve çocuğunun önünde, arkasında, yanında onu gölge gibi takip etmiş, doğru davranışlarını pekiştirmiş ve yanlış yapacağını düşündüğünde ise yanlış yapmasına fırsat vermeden ipucu sunmuştur. Koç, ebeveyn ve çocuğu hareket ettiği sürece onları yakından takip etmiş ve ebeveyn katılımcının uygulaması sırasında yanlış ya da eksik davranışları için onu sözlü olarak yönlendirmiş anında yan yana koçluk desteği sunmuştur.

2.5. Bağımlı Değişken

Bu çalışma kapsamında ebeveyn ve OSB li ergen katılımlar için olmak üzere iki bağımlı değişken bulunmaktadır. Ebeveyn katılımcılar için bağımlı değişken aşamalı yardımla öğretim yöntemiyle öğretim sunma ve OSB'li ergen katılımcılar için bağımlı değişken ise market alışverişi becerisini edinmedir. İzleyen bölümde her iki bağımlı değişkene ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.5.1. Ebeveyn katılımcılar için bağımlı değişken

Ebeveyn katılımcılar için bağımlı değişken ebeveyn katılımcıların aşamalı yardımla öğretim yöntemiyle OSB'li ergen katılımcılara öğretim sunma becerisini edinmesidir. Ebeveyn katılımcılar tarafından gerçekleştirilen tüm uygulama oturumları video kamera ile kayıt edilmiştir. Araştırmacı video kayıtlarını analiz ederek ebeveynlerin sahip olması gereken öğretim davranışlarını yapıp yapmadığını veri toplama formu (EK-17 ve EK-18) ile kaydetmiştir. Tablo 2.3'te aşamalı yardımla öğretim uygulama basamakları ve Tablo 2.4'te aşamalı yardımla öğretim yoklama oturumu uygulama basamaklarına yer verilmiştir.

Tablo 2.3. *Aşamalı yardımla öğretim uygulama basamakları*

Ebeveyn katılımcılar için öğretim oturumları olası tepki tanımları
1.Araç gereci hazırlama
2.Dikkat çekme
3.Hedef uyaranı sunma
4.Gölge biçiminde çocuğunu takip etme
5.Yanıt aralığını bekleme
6.Her denemeye kontrol edici ipucu sunarak başlama ve ipuçlarını silikleştirme sürecini uygulama/yanlış tepkide veya yanlış yapacağını düşünürse kontrol edici ipucunu tekrar kullanma
7.Beceri basamağının tamamlanmasını bekleme
8.Doğru davranıştan sonra pekiştirme
9.Çalışmaya katılımı pekiştirme

Tablo 2.4. *Aşamalı yardımla öğretim yoklama oturumu uygulama basamakları*

Ebeveyn katılımcılar için yoklama oturumları olası tepki tanımları
1.Araç gereci hazırlama
2.Dikkat çekme
3.Hedef uyaranı sunma
4.Yanıt aralığını bekleme
5.Beceri basamağının tamamlanmasını bekleme
6. Tek fırsat tekniği gereği ilk yanlış ya da eksik basamakta değerlendirme almayı durdurma
7.Çalışmaya katılımı pekiştirme
8.Verileri kaydetme

Ebeveyn katılımcıların aşamalı yardımla öğretim yöntemini uygularken sergilemeleri beklenen uygulama basamakları şu şekilde sıralanmaktadır:

a) *Araç gereci hazırlama*: Öğretimde kullanılmak üzere alışveriş listesi, kalem ve parayı hazırlama davranışlarının yerine getirilmesi.

b) *Dikkat çekme*: Ebeveynin OSB'li ergen katılımcının "market alışverişi yapacağız", "çalışmak için hazır mısın?" gibi sözcüklerle dikkat çekmesi.

c) *Hedef uyaranı sunma*: Ebeveynin OSB'li ergen katılımcıya "market alışverişi yap" şeklinde yönerge sunması.

d*) Gölge biçiminde çocuğunu takip etme*: Ebeveynin OSB'li ergen katılımcıyı herhangi bir fiziksel temasta bulunmadan onun yanında, önünde, arkasında gölge gibi takip etmesidir.

e) *Yanıt aralığını bekleme*: Ebeveynin OSB'li ergen katılımcının yanıt aralığı olan 5 saniye boyunca tepkide bulunmasını beklemesidir.

f) *Her denemeye kontrol edici ipucu sunarak başlama ve ipuçlarını silikleştirme sürecini uygulama/yanlış tepkide veya yanlış yapacağını düşünürse kontrol edici ipucunu tekrar kullanma:* Öğretim sırasında ebeveyn katılımcının OSB'li ergen katılımcıya her denemeye kontrol edici ipucu sunarak başlaması ve birey beceride ilerleme kaydettikçe ipuçlarını aşama aşama azaltarak geri çekmesidir.

g) *Beceri basamağının tamamlanmasını bekleme*: Ebeveyn katılımcının OSB'li ergen katılımcıya yönerge sunduktan sonra bireyin beceri basamağını tamamlamasını beklemesidir.

h) *Doğru davranıştan sonra pekiştirme*: Ebeveyn katılımcının OSB'li ergen katılımcıyı doğru davranıştan sonra önceden belirlenen pekiştireçlerle pekiştirmesidir.

ı) *Verileri kaydetme*: Ebeveyn katılımcının OSB'li ergen katılımcının beceri analizi basamaklarındaki doğru tepkileri için değerlendirme formuna "+", yanlış tepkisi için "-" ve tepkisiz kalma durumu için "0" koymasıdır.

i) *Tek fırsat tekniği gereği ilk yanlış ya da eksik basamakta değerlendirme almayı durdurma*: Ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcının beceri analizindeki basamakları sırayla yapmasını bekler ilk yanlış ya da eksik basamakta değerlendirme almayı durdurur.

j) *Çalışmaya katılımı pekiştirme*: Ebeveyn katılımcının çalışma sonunda OSB'li ergen katılımcıyı çalışmaya katıldığı için pekiştirmesidir.

2.5.2. OSB'li ergen katılımcılar için bağımlı değişken

2.5.2.1. *Bağımlı değişken belirleme süreci*

Bağımlı değişken belirleme süreci nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim) deseniyle gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Fenomenoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 72-74). Nitel araştırmalarda araştırmacı tarafından toplanan veriler tanımlanan bilgiler yoluyla araştırmacı tarafından ana temalar ortaya çıkarıldığı ve araştırmacının bu bilgilerle bir teori oluşturduğu ifade edilmektedir (Glaser ve Strauss, 1967, s. 114).

Görüşme, "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma, yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli soru sorma süreci" olarak tanımlanmıştır (Stewart ve Cash, 1985, s. 7'den akt.,Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma verilerinin toplanması görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme

tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından görüşülmek istenen konuyla ilgili ana ve alt başlıklardan oluşan sorular hazırlanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce hazırlanan sorular alanda çalışan beş uzmana gönderilmiştir ve uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda araştırmacı ve tez danışmanı tarafından yeniden düzenlenerek sorular son haline getirilmiştir. Hazırlanan soruların amaca hizmet edip etmediğinin belirlenmesi, olası düzeltmelerin yapılması amacıyla araştırmanın katılımcılarının dışında OSB'li ergen çocuğu olan bir ebeveyn ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme ses kayıtları transkript edilmiş; araştırmacı, danışman ve Tez İzleme Komitesi tarafından verilen cevapların amaca uygunluğu kontrol edilmiş ve bazı sorularda düzeltmeler yapılmıştır.

Görüşmeler sırasında hazırlanan sorular ebeveynlere sırasıyla sorulmuştur. Ebeveyn görüşme sırasında soruyu anlamadığında görüşmeci tarafından gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ebeveyn tarafından soruya tam olarak cevap verilmediği düşünülürse soruyu desteklemek için ek sorular sorulmuş ya da eklemek istediği bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler, ebeveynlerin kendilerini daha rahat hissedecekleri için kendi evlerinde kendileri tarafından belirlenen zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı ile görüşmelerin kaydı alınmıştır. Ayrıca araştırmacı günlüğü ile gerekli görülen bilgiler günlüğe kaydedilmiştir. Bunun dışında kalem ve silgi de kullanılmıştır. Görüşmeler, ebeveynlerle belirlenmiş takvime göre ebeveynlerin uygun oldukları gün ve saatte gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verileri tümevarım analizi yoluyla analiz edilmiştir. Veri analizi süreci izleyen bölümde kısaca verilmektedir. Araştırma verileri analiz edilmeden önce ebeveynlerle yapılan görüşmelerin dökümü gerçekleştirilmiş, sonra dökümlerin kontrolü ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ses kayıtları dinlenmiş ve sesler herhangi bir değişiklik yapılmadan olduğu gibi yazıya dökülmüştür. Araştırma verilerinin dökümü tamamlandıktan sonra verilerin güvenirliğini sağlamak için alanda çalışan iki uzmandan verilerin kontrolü istenmiştir. Bunun için ilk uzman, görüşmelerden elde edilen verilerin en az %30'unu incelemiş ve dökümle ses kayıtlarının uyumlu olup olmadığını kontrol etmiştir. İkinci uzman ise tüm dökümleri inceleyerek yeniden temalar oluşturmuştur. Araştırmacı ve uzman temalar üzerinde görüş birliğinde olmuştur. Araştırmacı ve uzmanın temalar üzerindeki güvenirliği %96 olarak

bulunmuştur. Ayrıca görüş birliğine varılamayan temalar üzerinde tartışılarak temalar üzerinde %100 görüş birliğine varılmıştır.

Huberman (1994) tarafından önerilen güvenirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı}}$$

Hedef beceri belirlenmesi ebeveynlerle yapılan görüşmelerin yanı sıra OSB'li ergenler için özel eğitim müfredatına uygunluğu, alanyazına uygunluğu, yaşa uygunluk gibi ölçütler göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni OSB'li ergen katılımcıların bağımsız yaşam becerilerinden market alışverişi becerisini öğrenmesidir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde ebeveynlerin çocukları için öncelikli öğrenmesini istedikleri bağımsız yaşam becerileri olarak 10 farklı beceri ortaya çıkmıştır. Bu beceriler; alışveriş yapma, toplu taşıma aracı kullanma, telefonla ya da restoranda yemek siparişi verme, bilgisayar kullanma, acil durumlarda aranacak numaraları öğrenme, ev içi becerilere sahip olma, boş zamanlarını değerlendirme, yabancılardan kaçınma/kendini koruyabilme, hasta olduğunda hastaneye gidebilme ve çalışma becerisi olarak sıralanabilir. Ebeveynlerle yapılan görüşme sonunda tüm ebeveynlerin öncelikli öğretilecek beceri olarak sıklıkla market alışverişi yapma becerisini dile getirdikleri görülmüştür. Görüşme sonunda ortaya çıkan beceriler araştırmacı ve tez danışmanı tarafından incelenmiş ve öncelik sırasına göre yeniden sıralanmıştır. Araştırmacı ve tez danışmanının yaptığı inceleme ve görüşme sonunda alanyazında ve müfredatta da market alışverişi yapma becerisinin OSB'li ergen bireylere öğretilmesi gereken becerilerden biri olduğu, market alışverişi yapma becerisinin temel bir beceri olduğu ve hayatı devam ettirebilmek için sürekli ihtiyaç duyulan önemli bir beceri olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Tez danışmanıyla yapılan görüşme sonunda daha sonra ebeveyn katılımcılara da market alışverişi becerisinin öneminden bahsedilmiş ve onlarda bu beceriyi çalışmak istediklerini bir kez daha dile getirmişlerdir. Bundan dolayı tüm katılımcılarda market alışverişi yapma becerisinin çalışılmasına karar verilmiştir.

2.5.2.2. *Ebeveyn görüşmelerinin yapılması*

Araştırma kapsamında OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerinin bağımsız yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Ebeveyn görüşmelerinden elde edilen bulgulara ilişkin toplam 13 tema ve 50 alt tema belirlenmiştir. Temalara

ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Ortaya konan temalar ve katılımcı ebeveyn görüşleri bu bölümde detaylıca verilmiştir. Ayrıca temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler de Tablo 2.5'te verilmiştir. Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşme takvimine ilişkin bilgiler de Tablo 2.6'da verilmiştir.

Tablo 2.5. *Bulgulara ilişkin tema ve alt temalar*

Bağımsız yaşam denince akla gelenler
Çocuğun kendi başına farklı toplumsal becerileri gerçekleştirmesi
Ebeveyne bağımlı olmaması
Dışarıya çıkması
Yalnız başına yaşayabilmesi
Bağımsız yaşam becerisi
Bağımsız yaşam becerilerine sahip olmak gereklidir
Bağımsız yaşam becerisi neden gereklidir
Kendi ihtiyaçlarını karşılaması
Kimseye bağımlı olmaması
Her istediğini yapabilmesi
Ebeveyne ihtiyaç duymaması
OSB'li yetişkinin bağımsız olması denince akla gelenler
Kendi ihtiyaçlarını karşılaması
Kendi başına dışarı çıkabilmesi
Kendi ayaklarının üzerinde durması
Günlük yaşam ve özbakım becerilerini karşılayabilmesi
Alışveriş becerisi
OSB'li yetişkin için bağımsız yaşam becerisi denince akla gelenler
Sosyal uyum becerilerine sahip olma
Alışveriş becerilerine sahip olma
Boş zaman becerilerine sahip olma
İşe gidebilme, çalışabilme
Günlük yaşam ve özbakım becerilerine sahip olma
OSB'li çocuğa bağımsız yaşam becerisi kazandırmak için
Özbakım becerilerini kazandırmaya çalışma
Ev içi becerileri çalışma
Sosyal yaşam becerilerini destekleme
Doğal olarak oluşan olaylarda bağımsız olması için bazı becerileri çocuğa yaptırma
Alışveriş becerisi
OSB'li çocuğa bağımsız yaşam becerisi öğretirken destek alma
Evet, destek alıyorum
Hayır, destek almıyorum
OSB'li çocuğa bağımsız yaşam becerisi öğretirken nereden destek alınıyor
Rehabilitasyon merkezi
Okul
Öğretmen
Nasıl destek alındığı
Bilgi alınması
Uzmandan kitapçık alınması
Öncelikli olarak düşünülen bağımsız yaşam becerileri
Alışveriş yapma
Toplu taşıma aracı kullanma
Telefonla ya da restoranda yemek siparişi verme
Bilgisayar kullanma
Acil durumlarda aranacak numaraları öğrenme

Tablo 2.5. (Devam) *Bulgulara ilişkin tema ve alt temalar*

Ev içi becerilere sahip olma
Boş zamanlarını değerlendirme
Yabancılardan kaçınma/kendini koruyabilme
Hasta olduğunda hastaneye gidebilme
Çalışma
Seçilen becerilerin gerekçeleri
Ebeveyn yanında olmadığında hayatını idame ettirebilme
Ebeveyn ona ihtiyaç duyduğunda evin ihtiyaçlarını karşılayabilme
Bir birey olarak bağımsız yaşayabilme
Ebeveyn koçluğu hakkında bilgi sahibi olma
Bilgim sahibi değilim
Ebeveyn koçluğu uygulaması ne çağrıştırıyor
Yaşam hakkında önerilerde bulunma
Ebeveyne bilgi/eğitim verileceğini düşünme
Ebeveyn için eksikleri giderici yol gösterici, ebeveyni değerlendirme olduğunu düşünme
Ebeveyne destek sunulması
Ebeveyn ile birlikte çocuğa eğitim verileceğini düşünme

Tablo 2.6. *Görüşme takvimi*

Katılımcılar	Görüşme Ortamı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dk.)
Cemile	Ebeveynin Evi	26.06.2019	09.45
Bilgesu	Ebeveynin Evi	29.06.2019	12.52
Duru	Ebeveynin Evi	02.07.2019	11.21
Fatma	Üniversite	06.07.2019	19.01
Birol	Üniversite	06.07.2019	15.06

2.5.2.2.1. *Bağımsız yaşam denince akla gelenler*

OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerine, 'Bağımsız yaşam becerilerine sahip olmak gerekli midir?' sorusu sorulmuş ve katılımcıların görüşleri verilmiştir. Katılımcıların tanımları Tablo 2.7'de verilmiştir.

Tablo 2.7. *Bağımsız yaşam denince akla gelenler*

Bağımsız yaşam denince akla gelenler
Çocuğun kendi başına farklı toplumsal becerileri gerçekleştirmesi
Ebeveyne bağımlı olmaması
Dışarıya çıkması
Yalnız başına yaşayabilmesi

Ebeveyn katılımcılar bağımsız yaşam'a ilişkin görüşlerini çocuğun kendi başına farklı toplumsal becerileri gerçekleştirmesi, ebeveyne bağımlı olmaması, dışarıya çıkması, yalnız başına yaşayabilmesi olarak belirtmişlerdir. Cemile Hanım görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Bence bağımsız yaşam anneye ve babaya bağımlı kalmadan, kendi

yapabildiklerini yapmasıdır diyorum. Dışarı çıkmasıdır…". Fatma Hanım ise düşüncelerini şöyle açıklamıştır: "Bağımsız yaşam bir kişinin hayatında kimseye bağımlı olmadan yaşayabilmesi… Her aşamasında, hayatının her aşamasında kimseye bağımlı olmadan yaşayabilmesi…". Birol Bey de görüşlerini şöyle açıklamıştır: "… İnsanının kendi kendine yetebilmesi aklıma geliyor. Hani insan kendi kendine yetebildiği zaman, istediğini yapabildiği zaman, her istediğini, her yerde uygulayabildiği zaman bu bağımsız demektir…". Fatma Hanım ise düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: "Bağımsız yaşamak kendi başına yaşamak, alışveriş yapmak, anne baba olmadığı zaman bir çocuğun tek başına yaşamını sürdürmesi demektir. Gidip alışverişini yapıp…". Bilgesu Hanım da görüşlerini şöyle açıklamıştır: "… Her türlü, yani kendi ihtiyacını karşılama. Bağımsız, kimseye bağımlı olmadan...".

2.5.2.2.2. *Bağımsız yaşam becerisi*

OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerine, Bağımsız yaşam becerilerine sahip olmak gerekli midir? Sorusu sorulmuş ve katılımcıların görüşleri verilmiştir. Katılımcıların tanımları Tablo 2.8'de verilmiştir.

Tablo 2.8. *Bağımsız yaşam becerisi*

Bağımsız yaşam becerisi
Bağımsız yaşam becerilerine sahip olmak gereklidir

Ebeveyn katılımcılar bağımsız yaşam becerisinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Cemile Hanım görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Tabi ki gereklidir. Herkesin birbirine bağımlı olmadan yaşaması gereklidir diye düşünüyorum". Fatma Hanım ise düşüncelerini şöyle açıklamıştır: "Evet, gerekli. Hayatta kimseye bağımlı olmadan yaşamak gerekli". Birol Bey de görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Mutlaka gereklidir". Duru Hanım da düşüncelerini şöyle açıklamıştır: "Mutlaka gereklidir". Bilgesu Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Tabi, kesinlikle".

2.5.2.2.3. *Bağımsız yaşam becerisi neden gereklidir*

OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerine, 'Bağımsız yaşam becerisi neden gereklidir?' sorusu sorulmuş ve katılımcıların görüşleri verilmiştir. Katılımcıların tanımları Tablo 2.9'da verilmiştir.

Tablo 2.9. *Bağımsız yaşam becerisi neden gereklidir*

Bağımsız yaşam becerisi neden gereklidir
Kendi ihtiyaçlarını karşılama
Kimseye bağımlı olmama
Her istediğini yapabilme
Ebeveyne ihtiyaç duymama

Ebeveyn katılımcılar bağımsız yaşamın gerekli olmasının nedenlerini kendi ihtiyaçlarını karşılama, kimseye bağımlı olmama, her istediğini yapabilme ve ebeveyne ihtiyaç duymama olarak belirtmişlerdir. Fatma Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "… Kendi özel becerilerini, özel gereksinimlerini yapabilmek çok önemli kimseye bağımlı olmadan. Bunun dışında yemek yiyebilmek ya da bir odanı toparlayabilmek kimseye bağımlı olmadan… Başka bir alışverişe gidebilmek….". Bilgesu Hanım da düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: "Çünkü sürekli insanlar size yardım edemez. Yani sürekli yardım alamazsınız. Eninde sonunda kendiniz, kendi ihtiyaçlarınızı göreceksiniz, görmeye alışacaksınız…". Birol Bey de görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Yani bağımsız yaşam becerilerine sahip olamazsanız mutlaka belli birine muhtaçsınız demektir. Muhtaç olmadığınız zaman mutlaka bağımsız yaşıyorsunuz demektir…". Cemile Hanım da görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Yani küçük çocukken anneye babaya bağımlı olabilir ama biraz daha büyük olduğu zaman anneye babaya bağımlı olmak da istemiyorlar. Yani her şeyleri kendileri yapmak istiyorlar…".

2.5.2.2.4. *OSB'li yetişkinin bağımsız olması denince akla gelenler*

OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerine, 'Otizm spektrum bozukluğu olan bir yetişkinin bağımsız olması denilince aklınıza neler gelmektedir?' sorusu sorulmuş ve katılımcıların görüşleri verilmiştir. Katılımcıların tanımları Tablo 2.10'da verilmiştir.

Tablo 2.10. *OSB'li yetişkinin bağımsız olması denince akla gelenler*

OSB'li yetişkinin bağımsız olması denince akla gelenler
Kendi ihtiyaçlarını karşılaması
Kendi başına dışarı çıkabilmesi
Kendi ayaklarının üzerinde durması
Günlük yaşam ve özbakım becerilerini karşılayabilmesi
Alışveriş becerisi

OSB'li yetişkinin bağımsız olması denilince ebeveyn katılımcılar kendi ihtiyaçlarını karşılaması, kendi başına dışarı çıkabilmesi, kendi ayaklarının üzerinde

durması, günlük yaşam ve özbakım becerilerini karşılayabilmesi ve alışveriş becerisi olarak belirtmişlerdir. Cemile Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Aynen, dışarıya çıkması, markette istediğini alması, kendi kıyafetini seçmesi, kendi ayakkabısını seçmesi, kendi yiyeceğini seçmesi, ben bunu yemek istiyorum, ben şunu istiyorum demesi bence bir bağımsızlıktır…". Bilgesu Hanım da düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: "… Muhakkak kendi başına, en azından kendi ihtiyacını karşılayabilmesi adına bağımsız o da bir şeyler öğrenmek zorundadır…". Duru Hanım görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "…Kendi başına şey yapması. Kendi ayaklarının üzerinde en azından durması çok önemli yani, bu otizm… Onların ayakta durması çok güzel. Kendi alışverişini yapması falan. Her şeyi iyi olur bence". Birol Bey ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "… Mesela bir sabah kalktığında işte yatağını toplamasıdır. Sabahtan başlayalım diyelim mesela... Bir yemek yapabilmesi, bir kahvaltı hazırlayabilmesi kendine veya bir dışarıya çıkıp bir yürüyüş yapabilmesi, bir markete gidebilmesi, işte bir markette…". Fatma Hanım da görüşlerini şöyle açıklamıştır: "… Onun için çok önemli bağımsız olarak bir şeyler yapabilmesi. Yetişkinlerden ayrılması... Öyle ...".

2.5.2.2.5. *OSB'li yetişkin için bağımsız yaşam becerisi denince akla gelenler*

OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerine, 'Otizm spektrum bozukluğu olan bir yetişkin için bağımsız yaşam becerileri denilince aklınıza hangi beceriler gelmektedir?' sorusu sorulmuş ve katılımcıların görüşleri verilmiştir. Katılımcıların tanımları Tablo 2.11'de verilmiştir.

Tablo 2.11. *OSB'li yetişkin için bağımsız yaşam becerisi denince akla gelenler*

OSB'li yetişkin için bağımsız yaşam becerisi denince akla gelenler
Sosyal uyum becerilerine sahip olma
Alışveriş becerilerine sahip olma
Boş zaman becerilerine sahip olma
İşe gidebilme, çalışabilme
Günlük yaşam ve özbakım becerilerine sahip olma

OSB'li yetişkin için bağımsız yaşam becerisi denince ebeveyn katılımcılar sosyal uyum becerilerine sahip olma, alışveriş becerilerine sahip olma, boş zaman becerilerine sahip olma, işe gidebilme, çalışabilme, günlük yaşam ve özbakım becerilerine sahip olma olarak belirtmişlerdir.

Bilgesu Hanım görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> Tabi ki. Özellikle sosyalleşmesi çok önemli. Özellikle bu çocukların... Özellikle kendi yemeğini yiyebiliyor mu? Yani bunlar öz bakım becerileri belki ama evin içinde annesine yardım edebilmesi, dışarıda kendi ihtiyaçlarını, işte bir bakkala gidebilme, ne bileyim bir AVM'ye gidebilme, bir alışveriş yaparken nasıl yapıldığını öğrenebilmesi bunlar bağımsız yaşam becerileri yani.

Duru Hanımın görüşleri şu şekildedir:

> … Alışveriş yapma, arkadaşıyla en azından iletişim kurup bir yere gitmesi mesela, arkadaşıyla bir sinemaya... Alışveriş yapması...” Cemile Hanım görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir; “Aynen, dışarıya çıkması, markette istediğini alması, kendi kıyafetini seçmesi, kendi ayakkabısını seçmesi, kendi yiyeceğini seçmesi, ben bunu yemek istiyorum, ben şunu istiyorum demesi bence bir bağımsızlıktır…

Fatma Hanım ise düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

> Bir elini yüzünü yıkaması, bir tuvalet ihtiyacını gidermesi, bir suyunu bile koyup içebilmesi, yemeği önüne koyduğu zaman yiyebilmesi ya da sofrayı ailesine yardım etmesi, sofrayı kurmasında yardım etmesi, kaldırması ya da ev içinde görevler alması... Daha sonra kalktığı zamana bir yatağını toplayabilmesi. Bu da bir bağımsız yaşam becerisi bence. Kıyafetlerini değiştirebilmesi…

Birol Bey de görüşlerini şöyle anlatmıştır:

> … Bir iş yapmak olabilir mesela, bağımsız yaşam becerisi... Yani bir şeyi, mesela, ne bileyim bir işe girip çalışabilmesi, para kazanabilmesi kendi kendine mesela bir şeyi yapıp karşılığında para alabilmesi... Bu beceri olabilir veya bir seyahat yapabilmesi... Bu tabi özel, boş zamanları değerlendirmesi olarak geliyor…

2.5.2.2.6. *OSB’li çocuğa bağımsız yaşam becerisi kazandırmak için*

OSB’li ergen bireylerin ebeveynlerine, ‘Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğunuza bağımsız yaşam becerilerini kazandırmak için neler yapıyorsunuz?’ sorusu sorulmuş ve katılımcıların görüşleri verilmiştir. Katılımcıların tanımları Tablo 2.12’de verilmiştir.

Tablo 2.12. *OSB’li çocuğa bağımsız yaşam becerisi kazandırmak için*

OSB’li çocuğa bağımsız yaşam becerisi kazandırmak için
Özbakım becerilerini kazandırmaya çalışma
Ev içi becerileri çalışma
Sosyal yaşam becerilerini destekleme
Doğal olarak oluşan olaylarda bağımsız olması için bazı becerileri çocuğa yaptırma
Alışveriş becerisi

Ebeveyn katılımcılar OSB'li çocuklarına bağımsız yaşam becerisi kazandırmak için özbakım becerilerini kazandırmaya çalışma, ev içi becerileri çalışma, sosyal yaşam becerilerini destekleme, doğal olarak oluşan olaylarda bağımsız olması için bazı becerileri çocuğa yaptırma ve alışveriş becerisi olarak belirtmişlerdir.

Fatma Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> … Bazı şeyleri ders olarak çalıştık, tuvalet eğitimi verdik. İşte kendi özel yaşamına göre işte saçını tarasın... Mesela çöp kutusuna çöp poşetini yerleştirmek Mustafa'nın görevi evde ya da bulaşık makinesini çıkartmak, bulaşıkları yerleştirmek Mustafa'nın görevi. Ben dolduruyorum, bazen ona doldurtuyorum… Yatağını düzeltmek Mustafa'nın görevi, onlara çalıştık. Başka... Kıyafetlerini katlamak... Onları yavaş yavaş çalışıyoruz… Mesela bir toz bezi verip evde toz almasını...

Cemile Hanım da görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> … Mesela, Hasan bunu yap, komutlar vermeye çalışıyorum. Yapabildiği düzeyde. Zaten Hasan'ı küçüklükten beri öyle yetiştirdim ben onu. Bunu yapabilirsin, şunu yapabilirsin... Mesela ilk başta biz başladığımızda kaşık, çatalı sofraya getirir misin? Tabakları dört tane getir, ekmeği getir, sofra bezini ser. O tip şeylerde çalıştım yani. Komutlar vererek yaptırmaya çalıştım daha doğrusu öyle söyleyeyim size.

Duru Hanım ise düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> İlker'le gittiğim zaman, otobüse veya minibüse bindiğim zaman parayı ona verdiriyorum özellikle. Parayı o veriyor, op alıyor… Evde mesela kendi başına olduğu zaman, İlker çay yap diyorum mesela ya da şuna yardım et diyorum. Onlarla falan uğraşıyorum, kendi başına şey yapsın diye...

Birol Bey de görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> Biz şahsen mesela hemen yakından başlayalım. Yüzmeye gidiyoruz mesela beraber gidiyoruz. Hani bir şey yapabilsin mesela... Hani parayı sen ver diyorum mesela... Mesela sabah bir yeri süpürüyorum veya temizliyorum bahçede, Mustafa haydi sende şurayı temizle diyorum…

Bilgesu Hanım görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "… Sürekli, dediğim gibi hiç kısmadım, sürekli sosyalleştik ama hep ben yaptım".

2.5.2.2.7. *OSB'li çocuğa bağımsız yaşam becerisi öğretirken destek alma*

OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerine, Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğunuza bağımsız yaşam becerilerini öğretirken destek alıyor musunuz? Sorusu sorulmuş ve katılımcıların görüşleri verilmiştir. Katılımcıların tanımları Tablo 2.13'te verilmiştir.

Tablo 2.13. *OSB'li çocuğa bağımsız yaşam becerisi öğretirken destek alma*

OSB'li çocuğa bağımsız yaşam becerisi öğretirken destek alma
Evet, destek alıyorum
Hayır, destek almıyorum

OSB'li çocuğunuza bağımsız yaşam becerisi öğretirken destek alıyor musunuz sorusuna üç ebeveyn evet yanıtını verirken iki ebeveyn de hayıt yanıtını vermiştir. Fatma Hanım şu şekilde cevap vermiştir: "Alıyorum". Duru Hanım şöyle yanıtlamıştır: "Özel eğitimden mesela bir destek alıyoruz". Birol Bey şu şekilde cevaplamıştır: "Okuldaki öğretmenlerden destek alıyoruz sadece". Bilgesu Hanım da şöyle yanıtlamıştır: "Yok. Yani öğretmenlerine sorduğum, böyle zorlanıp da sorduğum yerler oluyor ama almadım hiç. İşte bu eksiklik". Cemile Hanım görüşünü şöyle ifade etmiştir: "Almıyorum".

2.5.2.2.8. *OSB'li çocuğa bağımsız yaşam becerisi öğretirken nereden destek alınıyor*

OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerine, 'Alıyorsanız kimden/nereden destek alıyorsunuz?' sorusu sorulmuş ve katılımcıların görüşleri verilmiştir. Katılımcıların tanımları Tablo 2.14'te verilmiştir.

Tablo 2.14. *OSB'li çocuğa bağımsız yaşam becerisi öğretirken nereden destek alınıyor*

OSB'li çocuğa bağımsız yaşam becerisi öğretirken nereden destek alınıyor
Rehabilitasyon merkezi
Okul
Öğretmen

OSB'li çocuğunuza bağımsız yaşam becerisi öğretirken nereden destek alınıyorsunuz? sorusuna ebeveyn katılımcılar rehabilitasyon merkezi, okul ve öğretmen olarak cevap vermişlerdir. Fatma Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenlerimizden ya da okuldaki öğretmenlerimizden bilgiler alıyoruz…". Birol Bey de görüşünü şöyle ifade etmiştir: "… Bir de rehabilitasyon merkezine gittiğinde, eşim orada, işte onlar bize ne yapmamız gerektiğini, işte şunları çalıştırsanız iyi olur diye bazen kitapçıklar falan veriyorlar. Onları çalıştırıyoruz, o şekilde destek alıyoruz". Duru Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Özel eğitimden mesela bir destek alıyoruz…". Cemile Hanım ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Almadım. Yani ben hep okullara gittim. Başka dediğim gibi 4-5 senedir rehabilitasyona da gitmedim. Geçen sene başladım".

2.5.2.2.9. *Nasıl destek alındığı*

OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerine, 'Aldığınız destekler nelerdir? Bunları nasıl (hangi yolla) alıyorsunuz?' sorusu sorulmuş ve katılımcıların görüşleri verilmiştir. Katılımcıların tanımları Tablo 2.15'te verilmiştir.

Tablo 2.15. *Nasıl destek alındığı*

Nasıl destek alındığı
Bilgi alınması
Uzmandan kitapçık alınması

Ebeveyn katılımcılara nasıl destek alıyorsunuz? sorusu sorulmuş ve ebeveyn katılımcılar bilgi aldıklarını ve uzmandan kitapçık aldıklarını ifade etmişlerdir. Birol Bey şöyle cevap vermiştir: "Evet, evet. Bilgi veriyorlar. Bilgi olarak alıyoruz sadece... Başka bir türlü olmuyor yani... Sadece öyle... işte şunları çalıştırsanız iyi olur diye bazen kitapçıklar falan veriyorlar. Onları çalıştırıyoruz, o şekilde destek alıyoruz". Fatma Hanım da şöyle yanıtlamıştır: "Bilgi olarak aldım hep. Bana bilgi olarak verdiler. Detaylı bir şekilde. Şunu şöyle yapın, bunu böyle yapın…". Duru Hanım da görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Bilgi veriyorlar, evet. Biz bugün kafeye gittik İlker'le diye. Nasıl davranacağını öğretiyorlar, bana bilgi veriyorlar".

2.5.2.2.10. *Öncelikli olarak düşünülen bağımsız yaşam becerileri*

OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerine, 'Çocuğunuz için öncelikli olacağını düşündüğünüz bağımsız yaşam becerileri neler olabilir?' sorusu sorulmuş ve katılımcıların görüşleri verilmiştir. Katılımcıların tanımları Tablo 2.16'da verilmiştir.

Tablo 2.16. *Öncelikli olarak düşünülen bağımsız yaşam becerileri*

Öncelikli olarak düşünülen bağımsız yaşam becerileri
Alışveriş yapma
Toplu taşıma aracı kullanma
Telefonla ya da restoranda yemek siparişi verme
Bilgisayar kullanma
Acil durumlarda aranacak numaraları öğrenme
Ev içi becerilere sahip olma
Boş zamanlarını değerlendirme
Yabancılardan kaçınma/kendini koruyabilme
Hasta olduğunda hastaneye gidebilme
Çalışma

Ebeveyn katılımcılar çocuğu için öncelikli olarak düşünülen bağımsız yaşam becerilerini alışveriş yapma, toplu taşıma aracı kullanma, telefonla ya da restoranda yemek siparişi verme, bilgisayar kullanma, acil durumlarda aranacak numaraları öğrenme, ev içi becerilere sahip olma, boş zamanlarını değerlendirme, yabancılardan kaçınma/kendini koruyabilme, hasta olduğunda hastaneye gidebilme ve çalışma olarak belirtmişlerdir.

Fatma Hanım düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> … Yemek hazırlama aşamalarına göre öğrenmesi. Acıktığı zaman bir şeyler yapabilmesi... Bu birinci... Ama önce o yemeğin oraya gelmesi gerekiyor. Bir alışveriş yapabilmesi çok önemli. Bağımsız olarak kendi hayatını sürdürebileceği bir toplu taşımaya binebilmesi gerekiyor... Acil durumlarda, evet, yani bunlarda çok önemli… Yani insanlardan korunmak geliyor. Yani şuandaki en büyük korkumuz o. İnsanlardan korunması. Ama bilindik bir yerden evet bir şeyler alabilir. O da hayatı çok kolaylaştıran bir şey olur yani… Bir hastaneye gidebilmesi çok güzel bir şey...

Birol Bey de görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> …Mesela bir markete gittiğinde alışveriş yapmaktan tutun, bir sinemaya gittiğinde... Kendi gidebilse hani çok iyi olur… Sinemaya gider, markete gider, bir seyahat edebilir, bir otobüsle bir yerden bir yere akrabaları Birolret edebilir veya bir çalışma olarak mesela bir yerde part-time çalışabilir mesela… Yani kendine yönelik az da olsa çalışabilse, bir yere faydalı olabilse... Ya da bir yemek yapabilse, …bize bir şey yani bir yeri arayabilse mesela... Bir ilk yardım, acil durumda... Ya da uygunsuz birisi, yabancı birisini görünce ondan nasıl kaçabilir mesela... Bunun dışlında spor aktiviteleri olabilir mesela... Hani kendi spor yapabilir, kendi gidebilir.

Duru Hanım düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: "… Market olsun, alışveriş olsun mesela... Mağazada... Onları yani uygun biçimde şey yapsın. Mesela İlker seçim yapmıyor ama böyle şey yapmasını isterim yani… Bir sinemaya gidip de bir vakit geçirmesini isterim…".

Cemile Hanım ise düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

> … Hasan'ın tek başına dışarı çıkması. Dediğim gibi ekmeğini alması, sucu geldiğinde suyu alamsı, kendi gidip mesela canı çikolata istedi, evde de yok. Gidip, onu alıp gelmesi. Komşulara girmesi. Annem bunu istiyor, annem bunu bitirdi ya da annem bunu gönderdi gibi…. Mesela dediğiniz gibi restorana gidince kendi yiyeceklerini seçmesi… Mesela bir AVM'ye veya başka bir yerlere gittiğimizde marketlere falan…

Bilgesu Hanım da görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> … Özellikle oğlumun işte bir bakkaldan bana bir ekmek alıp, yani bir şey alıp getirmesini çok isterim. Dışarı çıktığımızda işte AVM' de olsun, işte markette olsun bir şey aldığımızda

bilincine varsın. Hani ne alıyoruz, ne veriyoruz, kasada ödeniyor… Daha aklıma gelmiyor ama çok çalışma var.

2.5.2.2.11. *Seçilen becerilerin gerekçeleri*

OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerine, 'Gerekçeleri ile söyler misiniz?' sorusu sorulmuş ve katılımcıların görüşleri verilmiştir. Katılımcıların tanımları Tablo 2.17'de verilmiştir.

Tablo 2.17. *Seçilen becerilerin gerekçeleri*

Seçilen becerilerin gerekçeleri
Ebeveyn yanında olmadığında hayatını idame ettirebilme
Ebeveyn ona ihtiyaç duyduğunda evin ihtiyaçlarını karşılayabilme
Bir birey olarak bağımsız yaşayabilme

Ebeveynler çocukları için öncelikli öğretilmesini istedikleri becerilerin seçilme gerekçelerini ebeveyn yanında olmadığında hayatını idame ettirebilme, ebeveyn ona ihtiyaç duyduğunda evin ihtiyaçlarını karşılayabilme ve bir birey olarak bağımsız yaşayabilme olarak belirtmişlerdir. Duru Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Mutlaka öğrenmesini isterim. Çünkü ben her zaman olurum, olmam yanında. Kendi ayakları üstünde durmasını isterim…". Birol Bey de görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Neden becerileri öğrensin? Yani bunları öğrenirse kendi kendine yetebilmesi, normal bir bireye yaklaşması oluyor yani…". Cemile Hanım düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: "Ya ama ben mesela hasta olabilirim, başka bir işim olabilir, misafirim gelecek olabilir…". Bilgesu Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Dedim ya işte ben hastayım, evde yemek yok veya ekmek yok. Yemek yiyeceğiz o da aç. Yani bir bakkala gidip, annem işte bir ekmek alıp gelebilir misin dediğimde gidip bunu yapıp geldiğinde bu benim için çok büyük bir şeydir…". Fatma Hanım ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Kimseye bağımlı olmadan kendi hayatını sürdürebilmesi için. Kimseye muhtaç olmadan ve kendi bir birey olabilsin...".

2.5.2.2.12. *Ebeveyn koçluğu hakkında bilgi sahibi olma*

OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerine, 'Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitiminde aile koçluğu uygulaması hakkında bilginiz var mı?' sorusu sorulmuş ve katılımcıların görüşleri verilmiştir. Katılımcıların tanımları Tablo 2.18'de verilmiştir.

Tablo 2.18. *Ebeveyn koçluğu hakkında bilgi sahibi olma*

Ebeveyn koçluğu hakkında bilgi sahibi olma
Bilgi sahibi değilim

Ebeveyn katılımcılara ebeveyn koçluğu uygulaması hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları sorulduğunda katılımcılar bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Fatma Hanım görüşünü şöyle açıklamıştır: "Çok bilgim yok açıkçası…". Birol Bey görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Daha önce hiç yoktur. Hatta bugün eşim bana söyleyene kadar hiç yoktu. Bana söyledi ben internetten araştırmaya geçtim…". Duru Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Özel eğitim öğretmenlerinden bilgim var. Başka bilgim yok". Cemile Hanım görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Hayır, yok. Yani duydum sadece kulaktan duyma". Bilgesu Hanım görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: "…Bakın bir şey daha öğrendim. Gerçekten yaşam koçu, aile koçu farklı. Doğru. Tamamen karıştırmışım. Aile koçu uygulaması hiç duymadım o zaman…".

2.5.2.2.13. *Ebeveyn koçluğu uygulaması ne çağrıştırıyor*

OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerine, 'Yoksa böyle bir uygulama size neyi çağrıştırıyor anlatır mısınız?' sorusu sorulmuş ve katılımcıların görüşleri verilmiştir. Katılımcıların tanımları Tablo 2.19'da verilmiştir.

Tablo 2.19. *Ebeveyn koçluğu uygulaması ne çağrıştırıyor*

Ebeveyn koçluğu uygulaması ne çağrıştırıyor
Yaşam hakkında önerilerde bulunma
Ebeveyne bilgi/eğitim verileceğini düşünme
Ebeveyn için eksikleri giderici yol gösterici, ebeveyni değerlendirme olduğunu düşünme
Ebeveyne destek sunulması
Ebeveyn ile birlikte çocuğa eğitim verileceğini düşünme

Ebeveyn koçluğu uygulaması ne çağrıştırıyor sorusuna ebeveyn katılımcılar yaşam hakkında önerilerde bulunma, ebeveyne bilgi/eğitim verileceğini düşünme, ebeveyn için eksikleri giderici yol gösterici, ebeveyni değerlendirme olduğunu düşünme, ebeveyne destek sunulması, ebeveyn ile birlikte çocuğa eğitim verileceğini düşünme olarak belirtmiştir. Fatma Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "…Bütün aileyi, bütün davranışlarını her şeyi ortaya koyup bir sonuca varmak, eksikleri görmek, eksikleri olumlu şeylerle doldurmak gibi düşünüyorum ben ya da yol gösterici...". Birol Bey görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Aile koçluğu denilince ailenin yani otizmli olmasa

da aile koçluğu, ne bileyim belki ailede bizim yapamadığımız şeyler vardır, aktiviteler vardır. Aileyi iyileştirici bir şeyler vardır…". Duru Hanım da düşüncelerini şöyle açıklamıştır: "Böyle bir çocuğun eğitim almış bir kişiden bana yardım etmesi, o çağrıştırıyor…". Cemile Hanım ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Yani aileye de, çocukla birlikte nasıl yaşam sürebileceklerini mi anlatıyorlar?...". Bilgesu Hanım da görüşlerini şöyle açıklamıştır: "… Aile koçu aileyle yani bir bütün olarak çalışma. Bilmiyorum doğru mu şey yapıyorum. Herhalde öyle bir şey…".

2.5.3. OSB'li ergen katılımcılar için olası tepki tanımları

OSB'li ergen katılımcılara aşamalı yardımla öğretim uygulaması ile hedef becerilerin edinimi sırasındaki olası tepki tanımları şu şekildedir. Doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmamadır. Tepkide bulunmama davranışı yanlış tepki olarak analiz edilmiştir. Veri toplama formunda doğru tepkiler "+", yanlış tepkiler "-" ve tepkisiz kalma durumu ise "0" ile gösterilmiştir.

a) *Doğru tepki*: OSB'li ergen katılımcının hedef uyaran sunulduktan sonra yanıt aralığı süresi olan 5 saniye içinde beceri basamağını yerine getirmesi,
b) *Yanlış tepki:* Beceri basamağını doğru olarak yapamaması yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir,
c) *Tepkide bulunmama:* Yanıt aralığı süresi olan 5 saniye boyunca beceri basamağını yapmaması tepkisiz kalma durumu olarak değerlendirilmiştir.

2.6. Bağımsız Değişken

Araştırmada ebeveyn katılımcılar ve OSB'li ergen katılımcılar için olmak üzere ayrı iki bağımsız değişken bulunmaktadır. Her iki bağımsız değişkene ilişkin bilgiler izleyen bölümde açıklanmıştır.

2.6.1. Ebeveyn katılımcılar için bağımsız değişken

Ebeveyn katılımcılar için bağımsız değişken belirlenen hedef becerinin öğretiminde kullandıkları aşamalı yardımla öğretim yöntemini öğretmek için sunulan yan yana ebeveyn koçluğu eğitim sürecidir. Bu eğitim süreci tanıtım, aşamalı yardımla öğretimi örneklendiren canlı model gösterimi, video gösterimi, rol oynama, geri bildirim ve değerlendirme aşamalarını içermektedir.

2.6.2. OSB'li ergen katılımcılar için bağımsız değişken

OSB'li ergen katılımcılar için bağımsız değişken hedef becerinin öğretiminde ebeveynler tarafından sunulan aşamalı yardımla öğretim uygulamasıdır. Aşamalı yardımla öğretim uygulaması zincirleme becerilerin öğretiminde sıklıkla kullanılmaktadır. Aşamalı yardımla öğretim uygulamasında bireyin doğru tepki vermesini kesinleştirecek ipucu kullanılarak öğretime başlanır. Bireyin gösterdiği performansa göre uygulamacı hangi ipucu türünü kullanacağına anlık olarak karar vermektedir. Bireyin performansına göre ipucu düzeyinde silikleştirmeye gidilmektedir.
İpucu hiyerarşisi
a) Öğrenciye davranışın nasıl yerine getirileceğinin söylenmesi,
b) Öğrenciye davranışın bir bölümünün nasıl yerine getirileceğinin söylenmesi,
c) Öğrenciye davranışı yerine getirmesi için dolaylı yollarla açıklama sunulması.

2.7. Deney süreci

Araştırmanın deney süreci pilot uygulama, başlama düzeyi oturumları, genelleme ön-test oturumları, ebeveyn eğitimi oturumları, öğretim oturumları, yoklama oturumları, genelleme son-test oturumları, izleme oturumları ve sosyal geçerlik verilerinin toplanması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

2.8. Pilot uygulama

Pilot uygulama araştırmanın önkoşul özelliklerini karşılayan, çalışmaya gönüllü olarak katılan ve gönüllü katılım formunu imzalayan bir anne ve OSB'li ergen çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama aşamasında hem ebeveyn katılımcıdan hem de OSB'li ergen katılımcıdan başlama düzeyi verisi alınmıştır. Ardından ebeveyn eğitimi verilmiştir. Eğitim uygulamasında ebeveyne koçluk eğitim materyali sunulmuştur. Eğitim uygulamasının ilk oturumunda koçluk sürecinin tanıtılması, aşamalı yardımla öğretim süreci, uygulama süreci, pekiştirme, pekiştireç, pekiştirme tarifesi gibi konularda teorik bilgiye ilişkin eğitim verilmiştir. Teorik eğitimin ardından ikinci oturumda uygulamalı eğitim sunulmuştur. Araştırmacı tarafından aşamalı yardımla öğretimi örneklendiren video gösterimi, canlı model gösterimi ve rol oynama, geri bildirim ve değerlendirme aşamaları gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama oturumlarına ebeveyn katılımcı aşamalı yardımla öğretim basamaklarını en az %80 uygulama

güvenirliği ile uygulayana ve OSB'li ergen katılımcı beceriyi en az %80 doğruluk düzeyinde öğrenene kadar devam edilmiştir.

Pilot uygulama ile araştırmanın planlandığı biçimde gerçekleşip gerçekleşmediği, olası aksaklıklar, uyarlama yapılması gereken bölümlerin olup olmadığına karar verilmiştir. Pilot uygulama sonunda market alışverişi becerisi için bazı basamaklarda yer değişikliği, basamak eklenmesi ve basamak çıkarılması gerektiği görülmüştür. Bunun dışında kamera kaydının açısının ayarlanması, hangi ürünlerin alınacağı, reyonların farklılaştırılması, öğretim sırasında kullanılacak ipuçlarının seçimi, ebeveyne sözlü geribildirim sunulması noktalarında uyarlama veya değişiklik yapılmıştır.

2.9. Ebeveyn Koçluğu Eğitim Süreci

Ebeveyn koçluğu uygulama süreci gereği öğretime başlamadan önce her ebeveyne bire bir öğretim düzenlemesi şeklinde ebeveyn eğitimi sunulmuştur ve eğitim sürecinde; tanıtım, model olma, rol oynama, geribildirim verme ve değerlendirme gerçekleştirilmiştir. İzleyen bölümde ebeveyn eğitimi süreci detaylı olarak açıklanmaktadır.

2.9.1. Tanıtım

Ebeveyn eğitim süreci tanıtım aşamasında ebeveyn eğitiminin teorik bilgilerinin ebeveynlere araştırmacı tarafından anlatılması ile başlamıştır. Bu kapsamda, bağımsız yaşam becerilerinin önemini anlatan power point sunusu hazırlanmıştır. Sununun içeriğinde ebeveyn koçluğu süreci, uygulamanın nasıl yürütüleceği, aşamalı yardımla öğretim yöntemine ilişkin teorik bilgiler yer almaktadır. Öğretim yöntemi içinde geçen; oturum (öğretim, yoklama, genelleme, izleme), deneme, hedef uyaran, yanıt aralığı, ipucu, becerinin tamamlanma süresi, doğru tepki, yanlış tepki, tepkisiz kalma, veri toplama formu, pekiştirme, pekiştireç, pekiştireç belirleme, beceri öğretimi, beceri analizi ve beceri öğretim yaklaşımı gibi temel kavramlar ebeveynlere anlatılmıştır. Oturum sonunda ebeveynlerin varsa soruları yanıtlanmış, gerektiğinde ilgili konunun üzerinden tekrar geçilmiştir. Ebeveyn eğitiminde kullanılan sunu çıktıları ebeveyn katılımcılar ile paylaşılmıştır.

2.9.2. Model olma

Teorik eğitimlerin ardından ikinci oturumda ebeveyn katılımcının bir önceki oturumda öğrendiği bilgileri uygulamada görmesi için aşamalı yardımla öğretimi tüm basamakları ile içeren video model izletilmiştir. Video modelde aşamalı yardımla öğretim uygulama örneği, uygulamacı tepkileri, ergen katılımcı davranışlarının neler olduğu, doğru tepki, yanlış tepki, tepkide bulunmama durumları örneklendirilmiştir. Bu aşamada hem ebeveynin sahip olması gereken davranışlar hem de OSB'li ergen katılımcıdan beklenen davranışlar gösterilmiştir. Video sonunda gerekirse video tekrar izlenmiş, ebeveynin sorusu olduğunda video duraklatılmış, görüntüler hakkında konuşulabilmiştir. Bu aşamada, video model sunumuna ek olarak ebeveynin öğrendiği teorik bilgileri uygulamaya daha iyi yansıtabilmesi için araştırmacı/koç tarafından ebeveyne aşamalı yardımla öğretim yöntemi uygulaması canlı model olarak gösterilmiştir. Canlı modelle yapılan öğretim sırasında uygulamacıdan beklenen davranışlar açık biçimde gösterilmiştir. Uygulamacının öğretim sırasında ipucu kullanımı, doğru tepki, yanlış tepki ve tepkisiz kalma durumunda ne yapacağı ayrı ayrı gösterilmiştir. Sonra ebeveynin yapılan uygulamaya ilişkin soruları varsa bu sorular alınmıştır.

2.9.3. Rol oynama

Rol oynama aşaması model olma aşaması tamamlandıktan sonra ebeveynlere power point sunumu ile anlatılan, video ve canlı model uygulama örnekleri ile araştırmacı tarafından model olarak gösterilen aşamalı yardımla öğretim yöntemini kullanarak öğretim yapması istenmiştir. Bu aşamada ebeveyn katılımcıya gerekli araç gereçler sağlanmış ve ev ortamını market ortamı gibi düşünerek öğretim yapması istenmiştir. Ebeveyn katılımcı ev ortamında öğretici olmuştur, araştırmacı da öğrenci rolünü üstlenmiştir. Ebeveyn katılımcının aşamalı yardımla öğretim basamaklarını kullanması beklenmiştir.

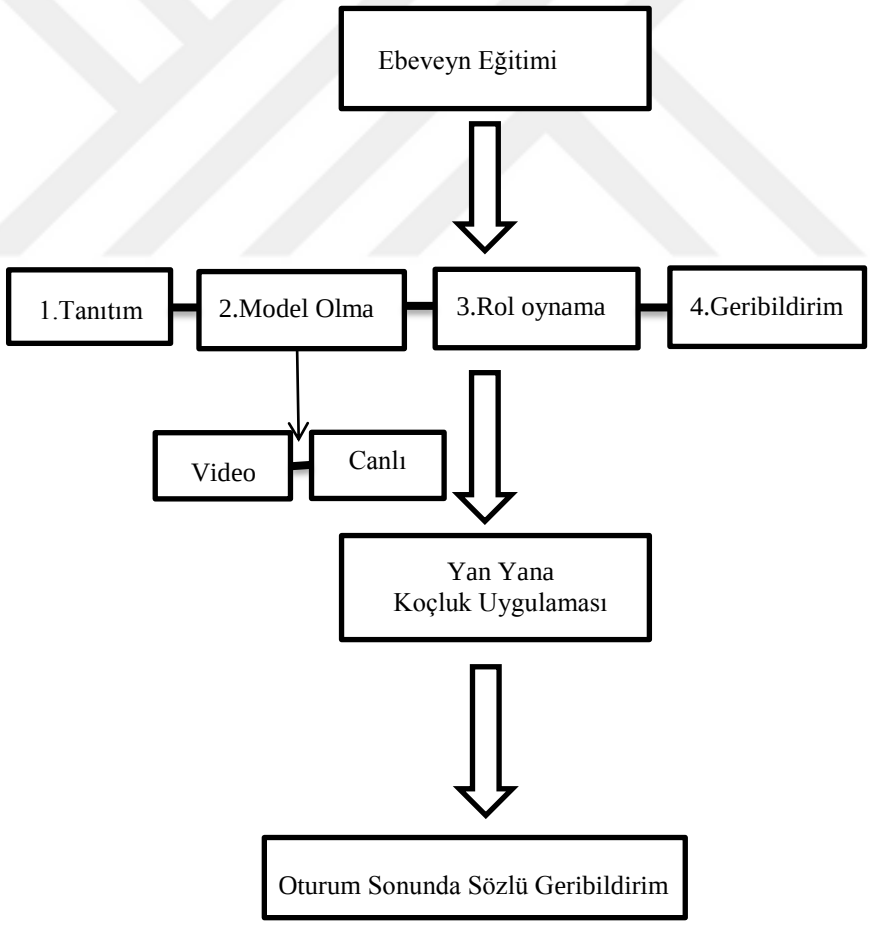
2.9.4. Geribildirim

Rol oynama aşaması tamamlandıktan sonra ebeveyn katılımcıya gerçekleştirdiği uygulamaya ilişkin geribildirim sunulmuştur. Öncelikle ebeveynin gerçekleştirmiş olduğu uygulamaya ilişkin doğru yaptığı davranışlar üzerinde durulmuş yapmış olduğu uygulamaya ilişkin motive edilmiş ve cesaretlendirilmiştir. Daha sonra varsa yanlış

yaptığı ya da atladığı basamaklar da uygun bir dil kullanılarak açıklanmıştır. Geribildirimde uygulama sürecinde ebeveynin güçlü ve zayıf yanlarının neler olduğu ve belirtilmiş ve uygulama oturumlarına ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca ebeveynin varsa merak ettiği ve tekrar edilmesini istediği konuları dile getirmesi için fırsat verilmiştir.

2.10. Ebeveyn Koçluğu Uygulaması

Bu çalışma yan yana koçluk modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte uygulama sırasında ebeveynlere koç tarafından gerek duyuldukça ipucu sunulmuştur. Ayrıca her oturumun sonunda ebeveyn katılımcıya gerçekleştirmiş olduğu uygulamaya ilişkin sözlü geribildirimler verilmiştir. Şekil 2.1'de ebeveyn koçluğu süreç akışı gösterilmiştir.



Şekil 2.1. *Ebeveyn koçluğu süreci*

2.11. Başlama düzeyi oturumu

Başlama düzeyi oturumu; ebeveyn katılımcılar için ve OSB'li ergen katılımcılar için başlama düzeyi oturumları olacak şekilde iki bölümden oluşmaktadır. İzleyen bölümde başlama düzeyi oturumlarının nasıl yürütüldüğüne ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.11.1. Ebeveyn katılımcılar için başlama düzeyi oturumu

Ebeveyn katılımcılar ile öğretim oturumlarına başlamadan önce aşamalı yardımla öğretim uygulamasına ilişkin performansını ortaya koymak için başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında ebeveynler için öğretim araç gereçleri ortamda hazır bulundurulmuştur. Başlama düzeyi oturumlarında ebeveyn katılımcılara çocuğuna aşamalı yardımla öğretim yöntemini kullanarak market alışverişini yapmayı öğretmesi istenmiştir. Daha sonra ebeveyn katılımcıların aşamalı yardımla öğretim yönteminin hangi basamaklarını yapabildiği gözlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarına market ortamında beş oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar devam edilmiştir. Ebeveyn katılımcıların aşamalı yardımla öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin doğru yaptığı basamaklar için "+", yanlış yaptığı basamaklar için "-" ve tepkisiz kaldığı basamaklar için ise "0" işaretlenmiştir.

2.11.2. OSB'li ergen katılımcılar için başlama düzeyi oturumu

Başlama düzeyi oturumları öğretim oturumlarına başlamadan önce gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında OSB'li ergen katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirilmiş, (Şimdi seninle market alışverişi yapacağız) çalışmaya başlamak için hazır olup olmadığı sorulmuş (Çalışmak için hazır mısın?) öğrenci (Hazırım, tamam vb. sözcüklerle hazır olduğunu ifade ederse) ve hazır olduğunda uygulama araçları (kalem, para ve alışveriş listesi) ona verilmiştir. Başlama düzeyi oturumunda araştırmacı, OSB'li ergen katılımcıya hedef uyaranı sunmuştur. Örneğin "Market alışverişi" yap. Daha sonra OSB'li ergen katılımcının beceri basamaklarını yapıp yapmadığı, basamak atlayıp atlamadığı, basamakları uygun biçimde yerine getirip getirmediği şeklinde gözlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında katılımcıya herhangi bir ipucu, geribildirim ya da pekiştirme sunulmamıştır. Sadece çalışma sonunda çalışmaya katılımı için teşekkür edilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarına market

ortamında beş oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar devam edilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında tek fırsat tekniği kullanılmıştır.

2.12. Öğretim oturumu

Öğretim oturumları iki bölümden oluşmaktadır. Bunlar; ebeveyn katılımcılar için öğretim oturumları ve OSB'li ergen katılımcılar için öğretim oturumlarıdır.

2.12.1. Ebeveyn katılımcılar için öğretim oturumu

Ebeveyn katılımcının çocuğuna öğretim yaptığı oturumlar aynı zamanda ebeveyn öğretim oturumları olarak da adlandırılmaktadır. Ebeveyn öğretim oturumu örneği EK-26'da yer almaktadır. Öğretim ve günlük yoklama oturumlarında ebeveyn katılımcıya araştırmacı tarafından koçluk desteği sunulmuştur. Oturumlar sırasında ebeveyn katılımcının yanlış yaptığı ya da tepkisiz kaldığı basamaklarda doğru davranışın ne olduğu söylenmiştir. Ayrıca öğretim ve yoklama oturumları sonunda ebeveyne gerçekleştirdiği uygulamaya ilişkin sözlü geribildirim verilmiştir. Ebeveynin öğretim oturumunun değerlendirilmesi ise ebeveyn katılımcılar için öğretim ve yoklama oturumlarında yapması gereken tepki tanımları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

2.12.2. OSB'li ergen katılımcılar için öğretim oturumu

Öğretim oturumunda ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcının çalışmaya hazır olup olmadığını "çalışmak için hazır mısın?" diyerek sormuştur. OSB'li ergen katılımcı hazır olduğunu "evet, tabi, hazırım" vb. sözcüklerle belirtirse çalışmaya başlanmıştır. Ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcıya alışveriş listesi, kalem ve para vermiştir. Ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcıya hedef uyaranı sunmuştur. "…. market alışverişi yap". Hedef uyaran sunulduktan sonra her denemeye kontrol edici ipucu sunularak başlanmıştır. Ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcıyla fiziksel temasta bulunmadan onu gölge gibi takip etmiştir. OSB'li ergen katılımcının yanıt aralığı olan 5 saniye içinde beceri analizindeki ilk basamağı yerine getirmesi beklenmiş ve ilk beceri basamağını tamamlarsa, pekiştirilmiştir. OSB'li ergen katılımcının ikinci beceri basamağını yapması beklenmiş ve yanıt aralığı süresince herhangi tepkide bulunmazsa ya da ebeveyn çocuğunun yanlış yapacağını düşünürse kontrol edici ipucu (Örn, becerinin tamamının söylenmesi) sunmuştur. OSB'li ergen katılımcı beceride sonraki oturumda ilerleme sağladıysa ebeveyn katılımcı ipucu silikleştirme sürecini

uygulamıştır (Örn, becerinin tamamının söylenmesi yerine bir bölümünün söylenmesi). Ebeveyn katılımcı, OSB'li ergen katılımcının ipucuna gereksinim duyduğunu düşündüğünde daha ılımlı ipucunu kullanmıştır (Örn, becerinin yerine getirilmesi için dolaylı yollarla açıklama sunulması). Ancak bireyin performansına göre ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcının yanlış yapacağını düşünürse anlık karar alarak daha az ılımlı ipucuna geri dönebilmiştir (Örn, öğrencinin bir beceri basamağını yerine getirememesi durumunda becerinin nasıl yerine getirileceğinin söylenmesi). Ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcının bir diğer basamağı yerine getirmesini beklemiştir, katılımcı yanıt aralığı süresince doğru tepkide bulunursa pekiştirilmiştir, herhangi bir tepkide bulunmazsa ya da ebeveyn bireyin yanıt aralığı süresince yanlış yapacağını düşündüğünde anlık karar alarak önceden belirlenmiş kontrol edici ipucu türlerinden uygun gördüğü birini kullanmıştır. Beceri basamaklarının tamamı için bu süreç izlenmiştir. Çalışma sonunda ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcının çalışmaya katılım davranışını pekiştirmiştir.

İpucu silikleştirme sürecinde izlenen adımlar: a) Öğrenciye davranışın nasıl yerine getirileceğinin söylenmesi, b) Öğrenciye davranışın bir bölümünün nasıl yerine getirileceğinin söylenmesi, c) Öğrenciye davranışı yerine getirmesi için dolaylı yollarla açıklama sunulması.

2.13. Günlük yoklama oturumu

Yoklama oturumu öğretim oturumlarından sonra her öğretim oturumunun sonunda gerçekleştirilmiştir. Yoklama oturumunda ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcının çalışmaya hazır olup olmadığını "çalışmak için hazır mısın?" diyerek sormuştur. OSB'li ergen katılımcı hazır olduğunu "evet, tabi, hazırım" vb. sözcüklerle belirtirse çalışmaya başlanmıştır. Ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcıya alışveriş listesi, kalem ve para vermiştir. Ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcıya hedef uyaranı sunmuştur. "…. market alışverişi yap". Hedef uyaran sunulduktan sonra ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcıyı izlemiştir. Ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcının beceri basamaklarını yapıp yapmadığı, basamak atlayıp atlamadığı, basamakları uygun biçimde yerine getirip getirmediğini gözlemiştir. Yoklama oturumunda OSB'li ergen katılımcı beceri analizi basamaklarından birini yanlış yaparsa ya da basamak atlarsa ebeveyn katılımcı tek fırsat tekniği gereği değerlendirme almayı durdurmuş, veri toplama formunda beceri basamaklarına ilişkin doğru yaptığı

basamaklara “+”, yanlış yaptığı basamaklara “-“ ve tepkisiz kaldığı basamaklara ise “0” olarak değerlendirme formunu işaretlemiştir. Yoklama oturumlarında ebeveyn katılımcı OSB’li ergen katılımcıya herhangi bir ipucu, geribildirim ya da pekiştirme vermemiştir. Sadece çalışma sonunda çalışmaya katılımı için teşekkür etmiştir.

2.14. Genelleme Oturumu

Genelleme oturumları genelleme ön-test son-test oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme ön-test oturumları başlama düzeyi oturumlarından sonra düzenlenmiştir. Genelleme son-test oturumları ise öğretim oturumları bittikten sonra düzenlenmiştir. Ebeveyn katılımcılardan öğretimi yapılan beceriden farklı bir beceri ve farklı bir ortamda öğretim gerçekleştirmesi beklenmiştir. Ebeveyn katılımcıların restoranda yemek siparişi verme becerisini öğretmesi beklenmiştir. OSB’li ergen katılımcılar için ise öğretim yapılan marketten farklı bir markette ve öğretim yapan kişiden farklı bir kişi ile market alışverişini yapması beklenmiştir. Genelleme oturumları başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Herhangi bir ipucu, pekiştirme ve geribildirim sunulmamıştır. Sadece çalışma sonunda çalışmaya katılım davranışı pekiştirilmiştir.

2.15. İzleme Oturumu

Araştırmada öğretim sona erdikten sonra katılımcıların öğrendikleri beceriyi sürdürüp sürdürmediklerinin belirlenmesi amacıyla izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumlarının öğretim sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra yapılması planlanmıştır. İzleme oturumları başlama düzeyi oturumuyla benzer şekilde gerçekleştirilmiştir.

2.16. Etkililik

Araştırmada ebeveyn katılımcıların öğretim yapma becerisi ve öğretilen becerinin etkililiğine ilişkin etkililik verileri toplanmıştır. Etkililik verileri ebeveyn katılımcı için öğretim oturumu, izleme ve genelleme oturumlarında toplanmıştır. OSB’li ergen katılımcı için etkililik verileri günlük yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında veri toplama formu ile toplanmıştır. Veri toplama formunda katılımcıların doğru yaptığı basamaklar “+” ile yanlış yaptığı basamaklar “-“ ile tepkisiz kaldığı basamaklar ise “0” ile gösterilmiştir.

2.17. Sosyal geçerlik

Sosyal geçerlik verileri toplanırken genel olarak doğrudan tüketiciler olan katılımcılar ve dolaylı tüketiciler olan öğretmen, aile, toplum üyeleri gibi bireylerden veri toplanmaktadır. Araştırmada uygulanan yönteme ve öğretilen beceriye ilişkin ebeveyn katılımcılardan sosyal geçerlik veri toplama formu kullanılarak (EK-5 ve EK-6), (çalışma öncesinde dört açık uçlu soru ve çalışma sonunda altı açık uçlu soru sorulmuş), OSB'li ergen katılımcılardan sosyal geçerlik veri toplama formu kullanılarak (EK-7), (dört açık uçlu soru sorulmuş) ve işyeri çalışanından sosyal geçerlik veri toplama formu kullanılarak (EK-8), (dört açık uçlu soru sorulmuş), sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Ebeveyn katılımcı, OSB'li ergen katılımcı ve işyeri çalışanları ile bire bir görüşme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

2.18. Güvenirlik

Çalışmada araştırmacı/ebeveyn koçu uygulama davranışları için başlama düzeyi, öğretim, izleme, genelleme, ebeveyn eğitimi ve sözlü geribildirim oturumları için uygulama güvenirliği verisi veri toplama formu ile (EK-19, EK-20, EK-21, EK-22 ve EK-23) toplanmıştır. Ebeveyn katılımcıların uygulama davranışları için başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında uygulama güvenirliği verisi veri toplama formu ile (EK-17 ve EK-18) toplanmıştır. Ayrıca ebeveyn katılımcılar için başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında gözlemciler arası güvenirlik verisi veri toplama formu ile (EK-17 ve EK-18) toplanmıştır. Çalışmada OSB'li ergen katılımcılar için başlama düzeyi, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında gözlemciler arası güvenirlik verisi veri toplama formu ile (EK-24) toplanmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen her bir oturumun en az %30'unda güvenirlik verisi toplanmıştır. Hangi oturumlarda güvenirlik verisi toplanacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Araştırmada uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verileri iki farklı uzman tarafından toplanmıştır. Araştırma sırasında tüm oturumlar video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Çalışma sonunda uzmanlar video kayıtlarını izleyerek güvenirlik verisini toplamışlardır.

2.19. Verilerin analizi

2.19.1. Etkililik verilerinin analizi

Araştırma boyunca gerçekleştirilen oturumlardaki katılımcıların göstermiş olduğu doğru tepkiler etkililik verilerinin belirlenmesi için kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen uygulama verileri çizgi grafiği ile gösterilmiştir. Grafiğe aktarılan veriler görsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Çizgi grafiğinde yatay eksende oturum sayısı ve dikey eksende doğru tepki yüzdesi yer almıştır. Katılımcılara ilişkin doğru davranış yüzdesi belirlenirken (Doğru basamak sayısı/Toplam basamak sayısı x 100) formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2012, s. 99).

Etkililik verilerinin analizinde acil etki büyüklüğü (Tekin-İftar, 2012), örtüşmeyen veri yüzdesi analizi ve Tau-U analizi kullanılmıştır. Örtüşmeyen veri yüzdesi başlama ve uygulama düzeylerinin karşılaştırılmasına dayanan ve parametrik olmayan bir indekstir. Bu analiz uygulama düzeyinde elde edilen değerlerden başlama düzeyinin maksimum değerini geçenlerin oranına karar verilmesi ile yapılmaktadır (Şen ve Şen, 2019, s. 3). Tau-U analizi ise Parker, Vannest, Davis ve Sauber (2011) tarafından geliştirilmiştir. Tau-U istenmeyen başlama düzeyi verisini kontrol edebilmektedir. Tau-U örtüşmeyen veriyi hesaba katmasının yanında başlama düzeyinin eğilimini de kontrol edebilmektedir. Bu sayede Tau-U indeksi müdahale öncesinde başlayan potasnsiyel bir artışın ötesinde sadece müdahale aşamasında ortaya çıkan artış miktarının nicelleştirilmesini sağlamaktadır (Şen ve Şen, 2019, s. 12). Tau-U analiz tekniği istatiksel olarak analiz edilebilmesinin yanı sıra internet tabanlı hesaplama aracı ile de online olarak (http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u) hesaplanabilmektedir (Vannest, Parker ve Gonen, 2011).

2.19.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Ebeveyn katılımcılar, OSB'li ergenler ve işyeri çalışanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerin dökümleri yapıldıktan sonra elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Katılımcıların cevapları üzerinden görüşleri değerlendilmiştir.

2.19.3. Güvenirlik verilerin analizi

Araştırmada tüm katılımcılar için başlama düzeyi, uygulama, yoklama, genelleme, izleme, ebeveyn eğitimi ve sözlü geribildirim oturumları uygulama güvenirliği verilerinin analizi için "Gözlenen uygulamacı davranışı/Planlanan uygulamacı davranışı x 100" (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 94) formülü kullanılmıştır.

Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizinde "[Görüş birliği/(Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] ×100" (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 94) formülü kullanılmıştır. Araştırmanın başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde ebeveyn katılımcıların aşamalı yardımla öğretim basamaklarını uygulama becerisine ilişkin etkililik bulguları, uygulamanın acil etki büyüklüğü, örtüşmeyen veri analiz yüzdesi ve Tau-U veri analiz sonuçlarına yer verilmiştir. OSB'li ergen katılımcıların da market alışverişi yapma becerisine ilişkin etkililik bulguları, uygulamanın acil etki büyüklüğü, örtüşmeyen veri analiz yüzdesi ve Tau-U veri analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Ebeveyn katılımcılara ilişkin oturum sayısı ve geribildirim süresi Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Ebeveyn katılımcı oturum sayısı ve geribildirim süresi*

Katılımcı Adı	Oturum Sayısı	Sözlü Geribildirim Sayısı	Sözlü Geribildirim Süresi
Duru	8	8	10 dakika 37 sn
Cemile	9	9	9 dakika 29 sn
Fatma	2	2	5 dakika 22 sn
Birol	11	11	13 dakika 56 sn
Bilgesu	7	7	8 dakika 38 sn

3.1. Ebeveyn Katılımcılar İçin Elde Edilen Bulgular

Ebeveyn katılımcıların ebeveyn koçluğu uygulamasıyla aşamalı yardımla öğretimi uygulamasına ilişkin başlama düzeyi, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarına ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Ebeveyn katılımcılarla gerçekleştirilen tüm oturumlar çizgi grafiği üzerinde gösterilmiştir. Ayrıca ebeveynlerle çalışma öncesinde ve çalışma sonrasında gerçekleştirilen sosyal geçerlik görüşmelerine ilişkin bulgular da bulgular başlığı altında verilmiştir.

3.1.1. Duru Hanım'ın aşamalı yardımla öğretim uygulamasına ilişkin etkililik bulguları

Duru Hanım ile beş oturum üst üste kararlı veri elde edinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Duru Hanım'ın başlama düzeyi evresinde aşamalı yardımla öğretimi uygulamasına ilişkin performansı sırasıyla (%0, %0, %11, %0 , %0) olarak bulunmuştur. Duru Hanım'ın başlama düzeyi evresindeki performansının ortalama %2,2 düzeyinde (ranj= %0-%11) olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra Duru Hanım'a ebeveyn eğitimi verilmiştir. Ebeveyn eğitiminden sonra ebeveyn koçluğu desteğinin sunulduğu öğretim oturumlarına

geçilmiştir. Duru Hanım ile toplam sekiz öğretim oturumu düzenlenmiştir. Her oturumun sonunda ebeveyne sözlü geribildirim sunulmuştur, toplam sözlü geribildirim süresi 10 dakika 37 saniye olarak gerçekleşmiştir. Duru Hanım'ın ebeveyn koçluğu desteğiyle aşamalı yardımla öğretim basamaklarını uygulama performansı birinci öğretim oturumunda %44, ikinci oturumda %62, üçüncü oturumda %84, dördüncü oturumda %100, beşinci oturumda %100, altıncı oturumda %100, yedinci oturumda %100 ve öğretim oturumunun son oturumu olan sekizinci oturumda aşamalı yardımla öğretim basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde uygulamıştır. Altıncı öğretim oturumunda üç oturum üst üste kararlı veri edilmesine rağmen çocuktan da kararlı veri elde edilmesi için öğretime devam edilmiştir. Duru Hanım'ın öğretim oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesi % 86,25 (ranj= %44-%100) olarak bulunmuştur. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle uygulamanın acil etki büyüklüğünün Duru Hanım için 44 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle birlikte başlama düzeyi ve uygulamanın örtüşmeyen veri yüzdesinin Duru Hanım için %100 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama verileri Tau-U analiz sonuçlarına göre Duru Hanım için Tau-U= %90 güven aralığında (.43,1) Tau-U 1 etki büyüklüğü elde edilmiştir. Duru Hanım öğretim sona erdikten bir, üç ve altıncı haftalarda da aşamalı yardımla öğretim basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde uygulamaya devam etmiştir. Duru Hanım'ın öğretimi yapılan beceriden farklı bir beceri ve farklı ortamda gerçekleştirilen genelleme ön test oturumumdaki performansı %0'dır. Genelleme son test performansı ise %100 olarak bulunmuştur.

3.1.2. Cemile Hanım'ın aşamalı yardımla öğretim uygulamasına ilişkin etkililik bulguları

Cemile Hanım ile 11 oturum kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Cemile Hanım'ın başlama düzeyi evresinde aşamalı yardımla öğretimi uygulamasına ilişkin performansı sırasıyla (%0, %0, %0, %0, %0, %0, %0, %0, %0, %0, %0) olarak bulunmuştur. Cemile Hanım'ın başlama düzeyi evresindeki performansının ortalama %0 düzeyinde (ranj= %0-%0) olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra Cemile Hanım'a ebeveyn eğitimi verilmiştir. Ebeveyn eğitiminden sonra ebeveyn koçluğu desteğinin sunulduğu öğretim oturumlarına geçilmiştir. Cemile Hanım ile toplam dokuz öğretim oturumu düzenlenmiştir. Her oturumun sonunda ebeveyne sözlü geribildirim sunulmuştur,

toplam sözlü geribildirim süresi dokuz dakika 29 saniye olarak gerçekleşmiştir. Cemile Hanım'ın ebeveyn koçluğu desteğiyle aşamalı yardımla öğretim basamaklarını uygulama performansı birinci öğretim oturumunda % 56, ikinci oturumda %95, üçüncü oturumda %100, dördüncü oturumda %100, beşinci oturumda %100, altıncı oturumda %100, yedinci oturumda %100 ve sekizinci oturumda %100 olarak bulunmuştur. Öğretim oturumlarının son oturumu olan dokuzuncu öğretim oturumuna kadar aşamalı yardımla öğretim basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde uyguladığı görülmüştür. Beşinci öğretim oturumunda üç oturum üst üste kararlı veri edilmesine rağmen çocuktan da kararlı veri elde edilmesi için öğretime devam edilmiştir. Cemile Hanım'ın öğretim oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesi %94,55 (ranj= %56-%100) olarak bulunmuştur. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle uygulamanın acil etki büyüklüğünün Cemile Hanım için 56 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle birlikte başlama düzeyi ve uygulamanın örtüşmeyen veri yüzdesinin Cemile Hanım için %100 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama verileri Tau-U analiz sonuçlarına göre Cemile Hanım için Tau-U= %90 güven aralığında (.56,1) Tau-U 1 etki büyüklüğü elde edilmiştir. Cemile Hanım öğretim sona erdikten bir, üç ve beşinci haftalarda da aşamalı yardımla öğretim basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde uygulamaya devam etmiştir. Cemile Hanım'ın öğretimi yapılan beceriden farklı bir beceri ve farklı ortamda gerçekleştirilen genelleme ön test oturumumdaki performansı %0'dır. Genelleme son test performansı ise %100 olarak bulunmuştur.

3.1.3. Birol Bey'in aşamalı yardımla öğretim uygulamasına ilişkin etkililik bulguları

Birol Bey ile 12 oturum kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birol Bey'in başlama düzeyi evresinde aşamalı yardımla öğretimi uygulamasına ilişkin performansı sırasıyla (%0, %11, %11, %11, %11, %0, %22, %22, %22, %22, %22, %22) olarak bulunmuştur. Birol Bey'in başlama düzeyi evresindeki performansının ortalama %13,75 düzeyinde (ranj= %0-%22) olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra Birol Bey'e ebeveyn eğitimi verilmiştir. Ebeveyn eğitiminden sonra ebeveyn koçluğu desteğinin sunulduğu öğretim oturumlarına geçilmiştir. Birol Bey ile toplam iki öğretim oturumu düzenlenmiştir. Her oturumun sonunda ebeveyne sözlü geribildirim sunulmuştur, toplam sözlü geribildirim

süresi beş dakika 22 saniye olarak gerçekleşmiştir. Birol Bey'in ebeveyn koçluğu desteğiyle aşamalı yardımla öğretim basamaklarını uygulama performansı birinci öğretim oturumunda %50, ikinci oturumda %78 olarak bulunmuştur. Birol Bey'in öğretim oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesi %64 (ranj= %50-%78) olarak bulunmuştur. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle uygulamanın acil etki büyüklüğünün Birol Bey için 50 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle birlikte başlama düzeyi ve uygulamanın örtüşmeyen veri yüzdesinin Birol Bey için %100 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama verileri Tau-U analiz sonuçlarına göre Birol Bey için Tau-U= %90 güven aralığında (.24,1) Tau-U 1 etki büyüklüğü elde edilmiştir. Birol Bey'in öğretimi yapılan beceriden farklı bir beceri ve farklı ortamda gerçekleştirilen genelleme ön test oturumundaki performansı %22'dir.

3.1.4. Fatma Hanım'ın aşamalı yardımla öğretim uygulamasına ilişkin etkililik bulguları

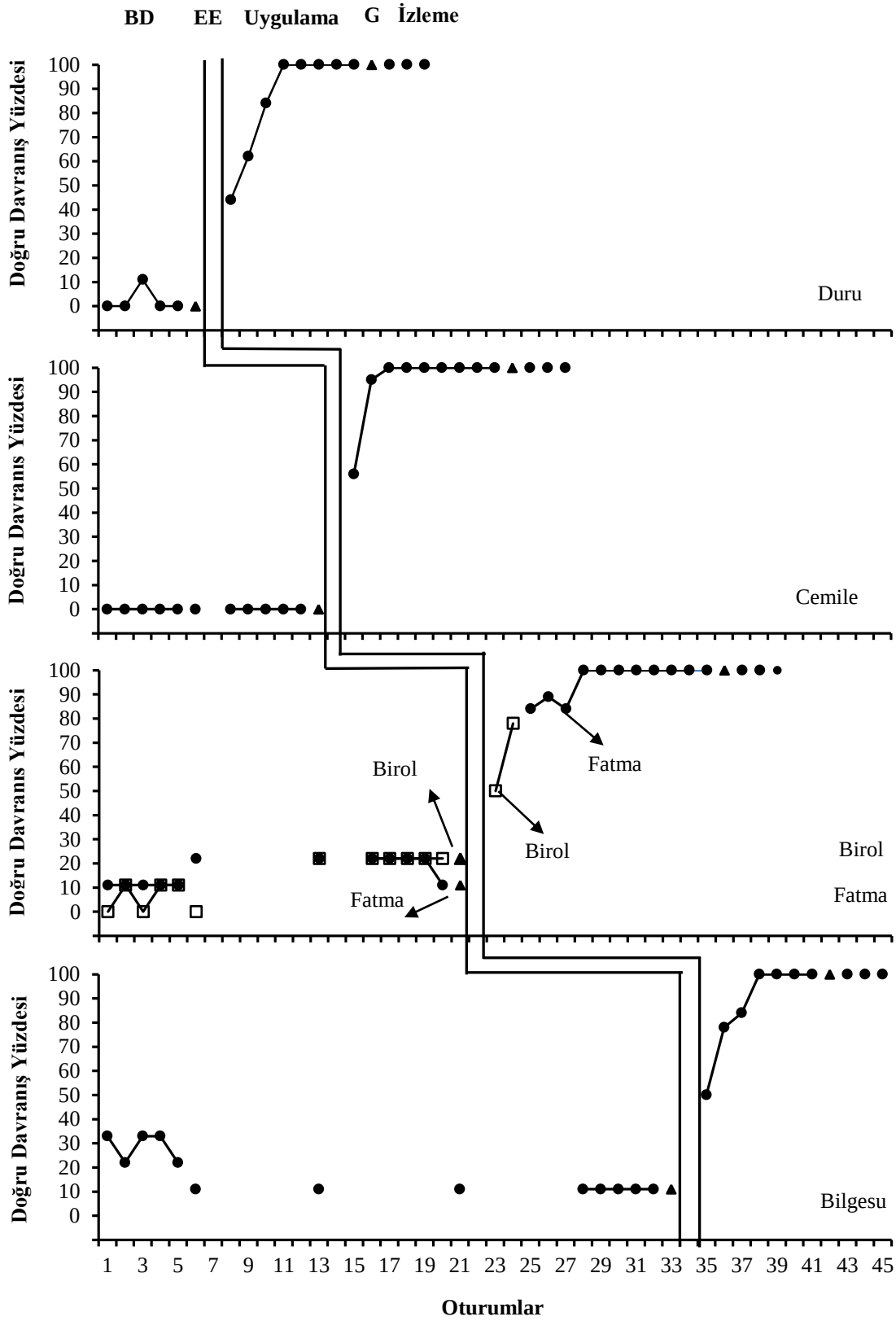
Fatma Hanım ile 12 oturum kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Fatma Hanım'ın başlama düzeyi evresinde aşamalı yardımla öğretimi uygulamasına ilişkin performansı sırasıyla (%11, %11, %11, %11, %11, %22, %22, %22, %22, %22, %22, %11) olarak bulunmuştur. Fatma Hanım'ın başlama düzeyi evresindeki performansının ortalama %16,5 düzeyinde (ranj= %11-%22) olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra Fatma Hanım'a ebeveyn eğitimi verilmiştir. Ebeveyn eğitiminden sonra ebeveyn koçluğu desteğinin sunulduğu öğretim oturumlarına geçilmiştir. Fatma Hanım ile toplam 11 öğretim oturumu düzenlenmiştir. Her oturumun sonunda ebeveyne sözlü geribildirim sunulmuştur, toplam sözlü geribildirim süresi 13 dakika 56 saniye olarak gerçekleşmiştir. Fatma Hanım'ın ebeveyn koçluğu desteğiyle yürütülen birinci öğretim oturumundaki performansı %84, ikinci oturumdaki performansı %89, üçüncü oturumdaki performansı %84, dördüncü oturumdaki performansı %100, beşinci oturumdaki performansı %100, altıncı oturumdaki performansı %100, yedinci oturumdaki performansı %100, sekizinci oturumdaki performansı %100, dokuzuncu oturumdaki performansı %100, onuncu oturumdaki performansı %100, on birinci oturumdaki öğretim oturumunun son oturumu olan on birinci oturuma kadarki performansı %100'dür. Altıncı öğretim oturumunda üç oturum üst üste kararlı veri

edilmesine rağmen çocuktan da kararlı veri elde edilmesi için öğretime devam edilmiştir. Fatma Hanım'ın öğretim oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesi %96,09 (ranj= %84-%100) olarak bulunmuştur. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle uygulamanın acil etki büyüklüğünün Fatma Hanım için 84 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle birlikte başlama düzeyi ve uygulamanın örtüşmeyen veri yüzdesinin Fatma Hanım için %100 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama verileri Tau-U analiz sonuçlarına göre Fatma Hanım için Tau-U= %90 güven aralığında (.59,1) Tau-U 1 etki büyüklüğü etki büyüklüğü elde edilmiştir. Fatma Hanım öğretim sona erdikten bir, üç ve altıncı haftalarda da aşamalı yardımla öğretim basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde uygulamaya devam etmiştir. Fatma Hanım'ın öğretimi yapılan beceriden farklı bir beceri ve farklı ortamda gerçekleştirilen genelleme ön test oturumumdaki performansı %11'dir. Genelleme son test performansı ise %100 olarak bulunmuştur.

3.1.5. Bilgesu Hanım'ın aşamalı yardımla öğretim uygulamasına ilişkin etkililik bulguları

Bilgesu Hanım ile 13 oturum kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Bilgesu Hanım'ın başlama düzeyi evresinde aşamalı yardımla öğretimi uygulamasına ilişkin performansı sırasıyla (%33, %22, %33, %22, %11, %11, %11, %11, %11, %11, %11, %11) olarak bulunmuştur. Bilgesu Hanım'ın başlama düzeyi evresindeki performansının ortalama %17,76 düzeyinde (ranj= %11-%33) olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra Bilgesu Hanım'a ebeveyn eğitimi verilmiştir. Ebeveyn eğitiminden sonra ebeveyn koçluğu desteğinin sunulduğu öğretim oturumlarına geçilmiştir. Bilgesu Hanım ile toplam yedi öğretim oturumu düzenlenmiştir. Her oturumun sonunda ebeveyne sözlü geribildirim sunulmuş; toplam sözlü geribildirim süresi sekiz dakika 38 saniye olarak gerçekleşmiştir. Bilgesu Hanım'ın ebeveyn koçluğu desteğiyle yürütülen birinci öğretim oturumundaki performansı %50, ikinci oturumdaki performansı %78, üçüncü oturumdaki performansı %84, dördüncü oturumdaki %100, beşinci oturumda %100, altıncı oturumda %100 ve yedinci oturumdaki performansı %100 olarak bulunmuştur. Altıncı öğretim oturumunda üç oturum üst üste kararlı veri edilmesine rağmen çocuktan da kararlı veri elde edilmesi için öğretime devam edilmiştir. Bilgesu Hanım'ın öğretim oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesi %87,42 (ranj= %50-%100) olarak

bulunmuştur. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle uygulamanın acil etki büyüklüğünün Bilgesu Hanım için 50 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle birlikte başlama düzeyi ve uygulamanın örtüşmeyen veri yüzdesinin Bilgesu Hanım için %100 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama verileri Tau-U analiz sonuçlarına göre Bilgesu Hanım için Tau-U= %90 güven aralığında (.53,1) Tau-U 1 etki büyüklüğü elde edilmiştir. Bilgesu Hanım öğretim sona erdikten bir, üç ve beşinci haftalarda da aşamalı yardımla öğretim basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde uygulamaya devam etmiştir. Bilgesu Hanım'ın öğretimi yapılan beceriden farklı bir beceri ve farklı ortamda gerçekleştirilen genelleme ön test oturumumdaki performansı %11'dir. Genelleme son test performansı ise %100 olarak bulunmuştur. Ebeveyn katılımcılardan elde edilen bulgulara ilişkin bilgiler şekil 3.1'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. *Ebeveyn koçluğu uygulamasının sunumu ile ebeveynlerin aşamalı yardımla öğretim uygulamasına ilişkin doğru tepki yüzdeleri*

3.2. OSB'li Ergen Katılımcılar İçin Elde Edilen Bulgular

OSB'li ergen katılımcıların ebeveyn koçluğu uygulamasıyla sunulan aşamalı yardımla öğretimle market alışverişi yapma becerisine ilişkin başlama düzeyi, günlük yoklama, genelleme ve izleme oturumlarına ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. OSB'li ergen katılımcılarla gerçekleştirilen tüm oturumlar çizgi grafiği üzerinde gösterilmiştir. Ayrıca OSB'li ergen katılımcılarla çalışma sonrasında gerçekleştirilen sosyal geçerlik görüşmelerine ilişkin bulgular da bulgular başlığı altında verilmiştir. OSB'li ergen katılımcılara ilişkin oturum sayısı ve süresi Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *OSB'li ergen katılımcı oturum sayısı ve süresi*

Katılımcı Adı	Oturum Sayısı	Toplam Öğretim Süresi	Yoklama Süresi
İlker	8	1 saat 30 dakika 56 sn.	26 dakika 20 sn.
Hasan	9	1 saat 4 dakika, 47 sn.	25 dakika 50 sn.
Mustafa	13	3 saat 8 dakika 32 sn.	52 dakika 6 sn.
Kağan	7	1 saat 16 dakika 58 sn.	20 dakika 45 sn.

3.2.1. İlker'in market alışverişi yapma becerisine ilişkin etkililik bulguları

İlker ile beş oturum kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. İlker'in başlama düzeyi evresinde market alışverişi yapma becerisine ilişkin performansı sırasıyla (%10, %10, %10, %10, %10) olarak bulunmuştur. İlker'in başlama düzeyi evresindeki performansının ortalama %10 düzeyinde (ranj= %10-%10) olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra ebeveyn eğitimi oturumları düzenlenmiştir. Ebeveyn eğitimi oturumlarından sonra ebeveyn koçluğunun sunulduğu öğretim oturumlarına geçilmiştir. İlker ile toplam sekiz öğretim oturumu ve sekiz günlük yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. İlker'in toplam öğretim oturumu süresi bir saat 30 dakika 56 saniye olarak gerçekleşirken toplam yoklama oturumu süresi ise 26 dakika 20 saniye olarak gerçekleşmiştir. İlker'in günlük yoklama oturumlarındaki performansı birinci oturumda %15, ikinci oturumda %15, üçüncü oturumda %10, dördüncü oturumda %85, beşinci oturumda %95, altıncı oturumda %100, yedinci oturumda %100 ve sekizinci oturumda %100 olmuş ve üç oturum üstü üste %100 performans göstererek ölçütü karşılamıştır. İlker'in günlük yoklama oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesi %65 (ranj=%10-%100) olarak bulunmuştur. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle uygulamanın

acil etki büyüklüğünün İlker için 15 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle başlama düzeyi ile uygulama evresi arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi İlker için %87,5 olarak hesaplanmıştır. Başlama düzeyi ve uygulama verileri Tau-U analiz sonuçlarına göre İlker için Tau-U=%90 güven aralığında (.31,1) Tau-U 0.875 etki büyüklüğü elde edilmiştir. İlker'in öğretim sona erdikten bir, üç ve altıncı haftalardaki market alışverişi yapma becerisine ilişkin performansı %100'dür. İlker'in öğretimi yapılan marketten farklı bir markette ve öğretim yapan kişiden farklı bir kişi ile gerçekleştirilen genelleme ön test oturumumdaki performansı %5'dir. Genelleme son test performansı ise %100 olarak bulunmuştur.

3.2.2. Hasan'ın market alışverişi yapma becerisine ilişkin etkililik bulguları

Hasan ile 11 oturum kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Hasan'ın başlama düzeyi evresinde market alışverişi yapma becerisine ilişkin performansı sırasıyla (%0, %0, %0, %0, %0, %0, %0, %0, %0, %0, %0) olarak bulunmuştur. Hasan'ın başlama düzeyi evresindeki performansının ortalama %0 düzeyinde (ranj= %0-%0) olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra ebeveyn eğitimi oturumları düzenlenmiştir. Ebeveyn eğitimi oturumlarından sonra ebeveyn koçluğunun sunulduğu öğretim oturumlarına geçilmiştir. Hasan ile toplam dokuz öğretim oturumu ve dokuz günlük yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Hasan'ın toplam öğretim oturumu süresi bir saat dört dakika 47 saniye olarak gerçekleşirken toplam yoklama oturumu süresi ise 25 dakika 50 saniye olarak gerçekleşmiştir. Hasan'ın günlük yoklama oturumlarındaki performansı birinci oturumda %5, ikinci oturumda %10, üçüncü oturumda %85, dördüncü oturumda %75, beşinci oturumda %85, altıncı oturumda %75, yedinci oturumda %100, sekizinci oturumda %100 ve dokuzuncu oturumda %100 olmuş ve üç oturum üstü üste %100 performans göstererek ölçütü karşılamıştır. Hasan'ın günlük yoklama oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesi %70,55 (ranj=%5-%100) olarak bulunmuştur. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle uygulamanın acil etki büyüklüğünün Hasan için beş olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle başlama düzeyi ile uygulama evresi arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi Hasan için %100 olarak hesaplanmıştır. Başlama düzeyi ve uygulama verileri Tau-U analiz sonuçlarına göre Hasan için Tau-U=%90 güven aralığında (.56,1) Tau-U 1 etki büyüklüğü elde edilmiştir. Hasan'ın öğretim sona erdikten bir, üç ve beşinci

haftalardaki market alışverişi yapma becerisine ilişkin performansı %100'dür. Hasan'ın öğretimi yapılan marketten farklı bir markette ve öğretim yapan kişiden farklı bir kişi ile gerçekleştirilen genelleme ön test oturumumdaki performansı %0'dır. Genelleme son test performansı ise %100 olarak bulunmuştur.

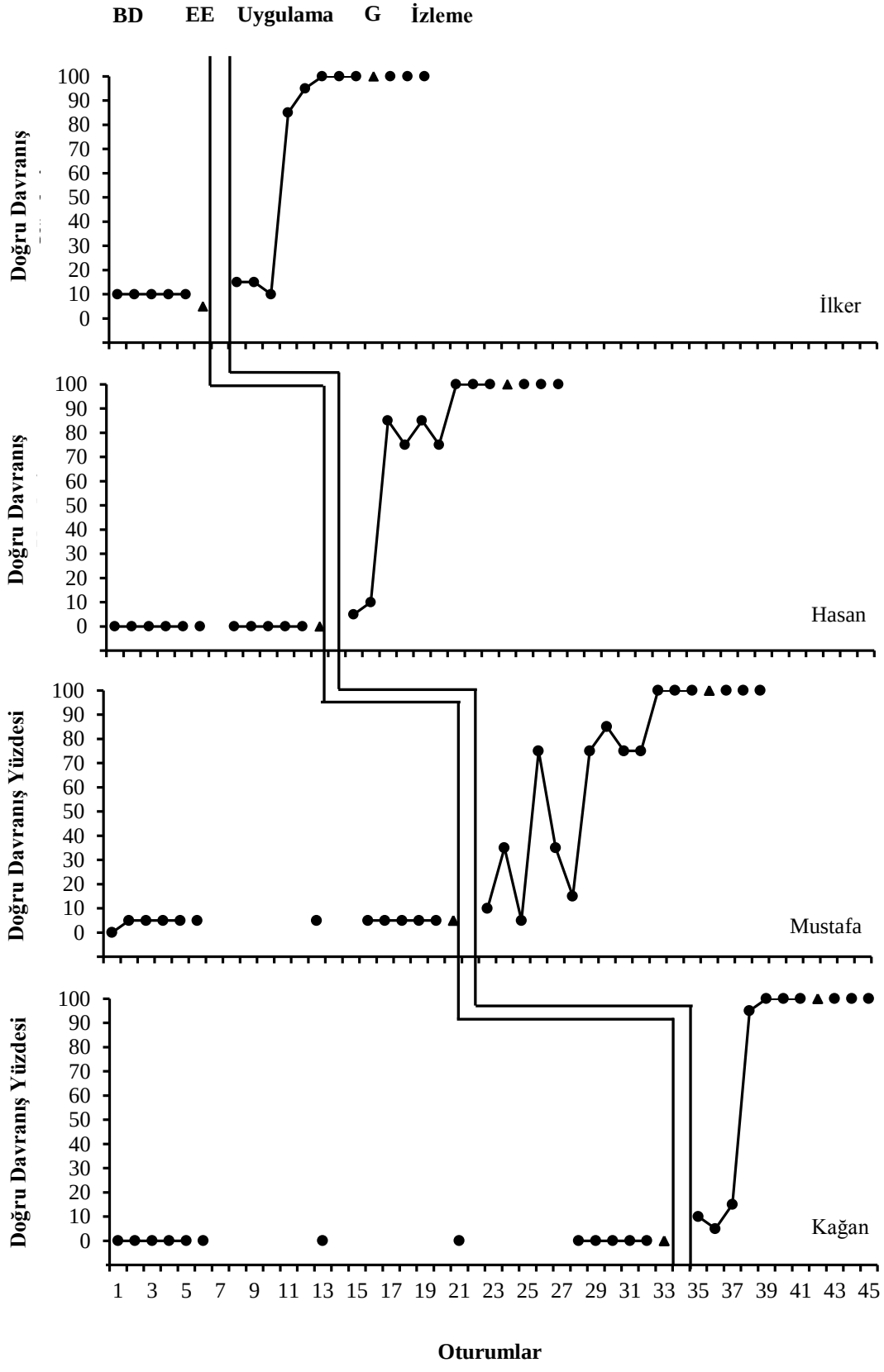
3.2.3. Mustafa'nın market alışverişi yapma becerisine ilişkin etkililik bulguları

Mustafa ile 12 oturum kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Mustafa'nın başlama düzeyi evresinde market alışverişi yapma becerisine ilişkin performansı sırasıyla (%0, %5, %5, %5, %5, %5, %5, %5, %5, %5, %5, %5) olarak bulunmuştur. Mustafa'nın başlama düzeyi evresindeki performansının ortalama %4,58 düzeyinde (ranj=%0-%5) olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra ebeveyn eğitimi oturumları düzenlenmiştir. Ebeveyn eğitimi oturumlarından sonra ebeveyn koçluğunun sunulduğu öğretim oturumlarına geçilmiştir. Mustafa ile toplam 13 öğretim oturumu ve 13 günlük yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Mustafa'nın toplam öğretim oturumu süresi üç saat 8 dakika 32 saniye olarak gerçekleşirken toplam yoklama oturumu süresi ise 52 dakika altı saniye olarak gerçekleşmiştir. Mustafa'nın günlük yoklama oturumlarındaki performansı birinci oturumda %10, ikinci oturumda %35, üçüncü oturumda %5, dördüncü oturumda %75, beşinci oturumda %35, altıncı oturumda %15, yedinci oturumda %75, sekizinci oturumda %85, dokuzuncu oturumda %75, 10. oturumda %75'tir. 11. oturumda %100, 12. oturumda %100 ve 13. oturumda %100 olmuş ve üç oturum üstü üste %100 performans göstererek ölçütü karşılamıştır. Mustafa'nın günlük yoklama oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesi %60,38 (ranj=%5-%100) olarak bulunmuştur. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle uygulamanın acil etki büyüklüğünün Mustafa için 10 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle başlama düzeyi ile uygulama evresi arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi Mustafa için %92,3 olarak hesaplanmıştır. Başlama düzeyi ve uygulama verileri Tau-U analiz sonuçlarına göre Mustafa için Tau-U=%90 güven aralığında (.54,1) Tau-U 0,9295 etki büyüklüğü elde edilmiştir. Mustafa'nın öğretim sona erdikten bir, üç ve altıncı haftalardaki market alışverişi yapma becerisine ilişkin performansı %100'dür. Mustafa'nın öğretimi yapılan marketten farklı bir markette ve öğretim yapan kişiden farklı bir kişi ile gerçekleştirilen genelleme ön test

oturumumdaki performansı %5'dir. Genelleme son test performansı ise %100 olarak bulunmuştur.

3.2.4. Kağan'ın market alışverişi yapma becerisine ilişkin etkililik bulguları

Kağan ile 13 oturum kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Kağan'ın başlama düzeyi evresinde market alışverişi yapma becerisine ilişkin performansı sırasıyla (%0, %0, %0, %0, %0, %0, %0, %0, %0, %0, %0, %0, %0) olarak bulunmuştur. Kağan'ın başlama düzeyi evresindeki performansının ortalama %0 düzeyinde (ranj= %0-%0) olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra ebeveyn eğitimi oturumları düzenlenmiştir. Ebeveyn eğitimi oturumlarından sonra ebeveyn koçluğunun sunulduğu öğretim oturumlarına geçilmiştir. Kağan ile toplam yedi öğretim oturumu ve yedi günlük yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Kağan'ın toplam öğretim oturumu süresi bir saat 16 dakika 58 saniye olarak gerçekleşirken toplam yoklama oturumu süresi ise 20 dakika 45 saniye olarak gerçekleşmiştir. Kağan'ın günlük yoklama oturumlarındaki performansı birinci oturumda %10, ikinci oturumda %5, üçüncü oturumda %15, dördüncü oturumda %95, beşinci oturumda %100, altıncı oturumda %100 ve yedinci oturumda %100 olmuş ve üç oturum üstü üste %100 performans göstererek ölçütü karşılamıştır. Kağan'ın günlük yoklama oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesi %60,71 (ranj= %5-%100) olarak bulunmuştur. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle uygulamanın acil etki büyüklüğünün Kağan için 10 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle başlama düzeyi ile uygulama evresi arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi Kağan için %100 olarak hesaplanmıştır. Başlama düzeyi ve uygulama verileri Tau-U analiz sonuçlarına göre Kağan için Tau-U=%90 güven aralığında (.54,1) Tau-U 1 etki büyüklüğü elde edilmiştir. Kağan'ın öğretim sona erdikten bir, üç ve beşinci haftalardaki market alışverişi yapma becerisine ilişkin performansı %100'dür. Kağan'ın öğretimi yapılan marketten farklı bir markette ve öğretim yapan kişiden farklı bir kişi ile gerçekleştirilen genelleme ön test oturumumdaki performansı %0'dır. Genelleme son test performansı ise %100 olarak bulunmuştur. OSB'li ergen katılımcılardan elde edilen bulgulara ilişkin bilgiler şekil 3.2'de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. *OSB'li ergen katılımcıların aşamalı yardımla öğretim uygulaması ile hedef beceriyi öğrenme düzeyleri (BD: Başlama düzeyi, EE: Ebeveyn eğitimi, G: Genelleme).*

3.3. Güvenirlik Bulguları

Araştırma kapsamında uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik olmak üzere iki farklı güvenirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verilerine ilişkin ayrıntılara ve açıklamalara bu bölümde yer verilmiştir.

3.3.1. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik verileri iki farklı şekilde toplanmıştır. Öncelikle ebeveyn katılımcıların aşamalı yardımla öğretim oturumlarında sergilemesi gereken basamaklara ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır. Daha sonra OSB'li ergen katılımcıların market alışverişi becerisine yönelik sergilemesi gereken beceri basamaklarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Araştırmada ebeveyn katılımcılarla gerçekleştirilen tüm oturumların en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Ebeveyn katılımcıların gözlemciler arası güvenirlik bulgularına ilişkin veriler Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. *Ebeveyn katılımcıların gözlemciler arası güvenirlik bulguları*

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Öğretim	İzleme	Genelleme	Ortalama
Duru	%97,22 (ranj=88,88-100)	%87,03 (ranj=55,55-100)	%100	%100	%96,06
Cemile	%100	%98,14 (ranj=88,88-100)	%100	%100	%99,53
Fatma	%97,22 (ranj=88,88-100)	%100	%100	%100	%99,30
Birol	%94,44 (ranj=88,88-100)	%88,88	-	%100	%94,44
Bilgesu	%97,22 (ranj=88,88-100)	%100	%100	%100	%99,30

Ebeveyn katılımcıların başlama düzeyi oturumlarında gözlemciler arası güvenirlik ranjları Cemile Hanım, Fatma Hanım, Birol Bey ve Bilgesu Hanım için (%88,88-%100) olarak bulunmuştur. Ebeveyn katılımcıların öğretim oturumlarında gözlemciler arası güvenirlik ranjları Duru Hanım için (ranj=55,55-100) ve Cemile Hanım için (ranj=88,88-100) olarak bulunmuştur. Ebeveyn katılımcıların ortalama güvenirlik katsayısı Duru Hanım için %96,06, Cemile Hanım için %99,53, Fatma Hanım için %99,30, Birol Bey için 94,44 ve Bilgesu Hanım için %99,30 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın OSB'li ergen katılımcıları için düzenlenen tüm oturumların en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Mustafa'nın yoklama oturumuna ilişkin gözlemciler arası güvenirlik ranj değeri (ranj=75-100) olarak bulunmuştur. OSB'li ergen katılımcıların ortalama güvenirlik katsayısı İlker için %100,

Hasan için %100, Mustafa için %97,91 ve Kağan için %100 olarak bulunmuştur. OSB'li ergen katılımcılara ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulgularına ilişkin veriler Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. *OSB'li ergen katılımcıların gözlemciler arası güvenirlik bulguları*

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Yoklama	İzleme	Genelleme	Ortalama
İlker	%100	%100	%100	%100	%100
Hasan	%100	%100	%100	%100	%100
Mustafa	%100	%91,66 (ranj=75-100)	%100	%100	%97,91
Kağan	%100	%100	%100	%100	%100

3.3.2. Uygulama güvenirliği bulguları

Araştırmada uygulama güvenirliği verileri iki farklı şekilde toplanmıştır. Öncelikle ebeveyn katılımcıların aşamalı yardımla öğretim oturumu uygulama basamaklarına ilişkin uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Daha sonra araştırmacı davranışlarına ilişkin uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Araştırmada ebeveyn katılımcılarla gerçekleştirilen tüm oturumların en az %30'unda uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Ebeveyn katılımcıların uygulama güvenirliği bulgularına ilişkin veriler Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. *Ebeveyn katılımcı davranışları uygulama güvenirliği bulguları*

Katılımcı	Öğretim	Yoklama	İzleme	Genelleme	Ortalana
Duru	%91,11 (ranj=56-100)	%87,5 (ranj=62,5-100)	%100	%100	%94,65
Cemile	%100	%95,83 (ranj=87,5-100)	%100	%100	%98,95
Fatma	%96,82 (ranj=78-100)	%90,62 (ranj=62,5-100)	%100	%100	%96,86
Birol	%66,5 (ranj=44-89)	%68,75 (ranj=62,5-75)	-	%100	%67,62
Bilgesu	%91,2 (ranj=67-100)	%100	%100	%100	%97.8

Ebeveyn katılımcıların öğretim oturumları uygulama güvenirliği ranjları Duru Hanım için (ranj=56-100), Fatma Hanım için (ranj=78-100), Birol Bey için (ranj=44-89) ve Bilgesu Hanım için (ranj=67-100) olarak bulunmuştur. Ebeveyn katılımcıların yoklama oturumları uygulama güvenirliği ranjları Duru Hanım için (ranj=62,5-100), Cemile Hanım için (ranj=87,5-100), Fatma Hanım için (ranj=62,5-100) ve Birol Bey için (ranj=62,5-75) olarak bulunmuştur. Ebeveyn katılımcıların ortalama güvenirlik

katsayısı Duru Hanım için %94,65, Cemile Hanım için %98,95, Fatma Hanım için %96,86, Birol Bey için %67,62 ve Bilgesu Hanım için %97,8 olarak bulunmuştur.

Araştırmacı davranışlarına ilişkin araştırmada gerçekleştirilen tüm oturumların en az %30'unda uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Araştırmacının öğretim oturumlarında uygulama güvenirliğine ilişkin ranj değeri (ranj=%83,33-%100) olarak bulunmuştur. Araştırmacı davranışları ortalama güvenirlik katsayısı %99,87 olarak bulunmuştur. Araştırmacı davranışları uygulama güvenirliği bulgularına ilişkin veriler Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. *Araştırmacı (koç) davranışları uygulama güvenirliği bulguları*

Başlama Düzeyi	Öğretim	İzleme	Genelleme	Ebeveyn Eğitimi	Geribildirim
%100	%99,27 (ranj=%83,33-%100)	%100	%100	%100	%100

3.4. Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu araştırmada sosyal geçerlik verileri ebeveyn katılımcılardan (çalışma öncesi ve çalışma sonrası), OSB'li ergen katılımcılardan ve işyeri çalışanlarından çalışma sonunda yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır.

3.4.1. Ebeveyn katılımcılara yönelik sosyal geçerlik bulguları (Çalışma Öncesi)

Ebeveyn katılımcılara birinci soruda "Çocuğunuza öğreteceğiniz bağımsız yaşam becerisi hakkında neler düşünüyorsunuz?" diye sorulmuştur. Yanıt olarak ebeveyn katılımcılar faydalı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Duru Hanım görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Valla çocuğuma bağımsız olarak yani biz hayatta olmayınca kendi ayaklarının üzerinde durması kendine hayatını sürdürmesi şeyi yani. Faydalı olur tabi mutlaka, faydasını görür".

Cemile Hanım ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Neler düşünüyorum, ben çocuğuma zaten dediğim gibi biraz geç kalınmış bir şeyler, aslında ama onları istiyorum… Yani bu şekilde. Yani kendi ne kadar çok öö, her şeyi gerçekleştirebilirse benim için o kadar iyi. Çocuk geriye dönük olmayacak hep bu o ileriye dönük olcak yani.

Birol Bey de görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Çocuğuma öğreteceğim bu bağımsız yaşam becerisi hakkında öhö, şöyle düşünürüm, çocuğum yani normal yani

öğrendikleri şeylere farklı bir öğrenim yapacağı için çok mutluyum yani farklı bir aşamaya geçiyoruz…”.

Fatma Hanım da düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Eee, bu eğitimle birlikte Mustafa alışveriş yapmayı ee, en kolay yoldan öğrenecek ve bu konuda çok mutluyuz, hayatta bir artısı olacak, kendi kendine alışverişini yapabilecek, kendi istediği şeyleri alabilecek, ee bir liste tutabilecek a o konuyla ilgili bilgisi gelişecek ee gidip alabilecek, aynı zamanda parayı da öğrenecek parayla nasıl alışveriş yapacağını evet, değiş tokuş, alışveriş için kullanıldığını, öğrenecek, çünkü o konularda çok ee bir ilerleme sağlayamadık ee bu çalışmayla bunun sonucuna varacağımızı düşünüyorum...

Bilgesu Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Yani, ben bugüne kadar da hiç çocuğuma şu anki öğretilecek e alışveriş deneyiminde hiçbir şekilde hiçbir şey öğretmemişim… Bizim çocuklarımız için en ufak bir şey bile katkı sağlandığında bizim için çok büyük bir şey çünkü. Çok iyi bir şey olacağına eminim.

Ebeveyn katılımcılara “Neden böyle düşünüyorsunuz anlatır mısınız?” şeklinde sorduğumuz soruya hayatta baki olmadıklarını, çocuklarının kendi ihtiyaçlarını kendilerinin görebilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Ebeveyn katılımcılardan Duru Hanım şöyle cevap vermiştir: “İşte aynı demin dediğim gibi yani biz olmadan biz yanında yokken kendi işini kendi becersin. Kendi ayaklarının üstünde dursun en azından yani”. Cemile Hanım ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Neden böyle düşünüyorum, dediğim gibi, ben hayatta baki değilim. Yani hepimizin bir, aynen öyle bizler de öyleyiz, başında şey değilim yani, o yüzden istiyorum, tamamen kendi başına bazı şeyleri yapmasını”.

Birol Bey ise düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> … Belki bize şimdilik yani az da olsa belki de biz hani yani yanımızda yarın bir gün yanımızda olmadığında da çok rahat kendini idare edebilecek duruma hani yavaş yavaş gelebilecek. Hiç olmazsa bunu gelebilecek adımı atmış bulunuyoruz o yüzden yani çok iyi bir şey yani hiç olmazsa bir adım oluyor bize kalsaydı böyle bir şey olmasaydı çevreden gördüğümüz şeylerle duyduğumuz şeylerle belki vasat bir şekilde yapmaya çalışacağız hatta bunu başaramayacağız yani**.**

Fatma Hanım da benzer şekilde şöyle cevap vermiştir:

> Şimdi, her zaman bize bağımlı oldu, nereye gidersek gidelim bir ihtiyaç olacak eve bir şey alınacak olduğundan bir bilgisi yok ama e kendisi öğrendiği zaman farkındalığı da artacak bu yok diyecek alışveriş yapacağız eeee bunu bu şekilde alabileceğiz ama ilerde biz de olmayabiliriz eee başkasının yanında da kalabilir ee başkasına da bağımlı olabilir, o zaman ya da kendi başına kalacak hayatını kendi başına sürdürecek ee bu dönemde kendi ihtiyaçlarını gidip alabilmesi.

Bilgesu Hanım da şu şekilde yanıtlamıştır:

> Onu anlatayım, eeı çocuklarımızın başında baki değiliz yani bir gün yalnız kaldığında hadi eı ben hasta oldum dışarı çıkamadım, alışverişe gidemedim, yani Kağan git bana bir tane şunu al gel dediğimde gönül rahatlığıyla yollayacağım bu benim için çok büyük bir şey o yüzden istiyorum.

"Bu çalışmada öğreneceğiniz öğretim yöntemini çocuğunuza başka becerileri öğretmek için kullanmayı düşünür müsünüz?" sorusuna ebeveyn katılımcıların hepsi düşünürüm şeklinde cevap vermişlerdir. Ebeveyn katılımcılardan Duru Hanım görüşünü şöyle ifade etmiştir: "Düşünürüm. Kullanmayı düşünürüm". Cemile Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Tabi düşünüyorum". Birol Bey de görüşünü şöyle ifade etmiştir: "E evet düşünürüm çünkü". Fatma Hanım da görüşünü şöyle ifade etmiştir: "Ee evet düşünürüm". Bilgesu Hanım da görüşünü şöyle açıklamıştır: "Tabi tabiki".

"Cevabınız evet ise hangi becerileri öğretmeyi düşünürsünüz?" sorusuna ebeveyn katılımcılar kıyafet alışverişi yapma, sinemaya gitme, fatura ödeme, toplu taşıma aracı kullanma, restoranda yemek yeme, kafede sipariş verme gibi becerileri öğretmek istediklerini belirtmişlerdir.

Duru Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Başka mağazaya gidip böyle kendine bir kıyafet alsın. Evet, öyle şeylerini hep ben kendim, beraber yapıyoruz, kendi bağımsız olarak yapması isterim yani, valla başka işte, bu yani, sinemaya gidip kendi şeyini kendi başına şey yapmayı falan isterim yani. Valla başka şey hiç gelmiyor da, yani çarşıya gidip gelmesi, ee çarşıda gidip yani böyle şey, bişey yatırma, Fatura evet, öyle şeyler kendi başına, isterim yani.

Cemile Hanım ise "Dediğim gibi mesela kendi başına tramvaya binme, kendi başına otobüse binme. Evet aynen restoranda mesela, kendi yemeğini verebilsin, kendi yemeğini yiyip eve gelebilsin mesela, yani ben bunları isterim şahsen" şeklinde cevap vermiştir.

Birol Bey de şu şekilde görüşlerini açıklamıştır:

> Düşünürüm, … mesela benim özellikle hani fikir olarak bakarsak benim yapabildiğim her şeyi hani böyle hayattaki çok önemli kararları hariç, benim yapabildiğim sosyal bütün şeyleri yapabileceğini hani düşünürüm yani böyle bir şeyleri yapabilir örneğin sinemaya gitmek olur spor yapabilmek olur mesela hani bir kahveye gitmek olur bir çay içmek bir kahve içmek sosyal ortamlarda bulunmak…

Fatma Hanım da düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

> Hangi becerileri ea mesela ee ulaşım olabilir, ee bir restoranda yemek yeme olabilir, bir mağazadan bir kıyafet almak olabilir. Ee bir ayakkabı almak olabilir, ee gereksinim mesela

bir berbere gidip berberde tıraş olması olabilir, ee daha başka, başka neler var hayatımızda. Yani yemek yapmak olabilir…

Bilgesu Hanım ise görüşlerini şöyle açıklamıştır:

…Ha, yani yatağını toplaması bunu zoraki yaptırabiliyoruz bazen, bunu artık hani e şey haline getirsin e kendi her gün bütün şekilde yapmasını isterim. Bana yardım etmesi işte yemek hazırlarken olsun işte evi süpürürken olsun. Ev dışında yani çarşıya çıktığımızda da bu alışveriş konusu yine yeni herhangi bir yere gittiğimizde işte bir şey yemek istediğinde e annesi var arkasında nasıl olsa yiyip içip çıkıyoruz, yani bunları işte kendisi nasıl yapıldığını nasıl ödendiğini bunları öğrenmesini isterim.

"Çalışma sonunda çocuğunuzun öğrendiği beceriler sizce çocuğunuzun çevresinde olan kişilere ne düşündürür?" sorusuna ebeveynler katılımcılar yakın çevresinin görüşlerinin olumlu olduğunu ve sevineceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Ebeveyn katılımcılardan Duru Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Valla çok iyi bir, iyi bir şey düşündürür yani. Memnun olurlar, evet çok memnun olurlar". Cemile Hanım da görüşünü şöyle ifade etmiştir: "Yakın çevrem dediğim gibi ilk başta kızım mesela dediğim gibi çok mutlu olur. Çok iyi düşünürler zaten hep istiyolardı Hasan'ın dışarı çıkmasını ve bana kızıyorlardı bu konuda çok iyi düşünürler".

Birol Bey de düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

Yakın çevremiz veya apartmandakiler olsun hani ama hava olumlu farklı bir değişim içinde olduğunu veya yalnız başına bir şeyleri yapabildiğini gördüklerinde mutlaka onlar da bir farklı bir gelişimin farkına varacaklar mutlaka onlara da olumlu yansıyacaktır, hani artık bu çocuklar kendi kendine bir şeyler yapabiliyor ya onlar da çok farklı olabiliyor demek ki hani eğitim alırsa bir şeyler yapabiliyor kanısı uyanacaktır diye düşünüyorum yani onlar hakkında onlar da çok iyi bakacaktır akrabalar da akrabalarımız da çok sevinecektir hani bir yani dolayısıyla biz de kardeşi de çok sevineceğiz böyle şeylere yani olumlu olacağını düşünüyorum yani herkes için yani.

Fatma Hanım da görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Oo, çok mutlu olacaklar, e bunun da farkında oluyorlar zaten, Mustafa'nın ne kadar değişmiş, ne kadar farklılaşmış, hani eski haline göre çok güzel, yani bunu öğrendiği zaman bir markete girdiğimiz zaman bile söyleyeceklerdir, kasiyerinden tutun da diğer akrabalarımız da çok mutlu olacaklar, ee çok iyi olacak.

Benzer biçimde Bilgesu Hanım ise "Çok çok yani o kadar mutlu olurlar ki yani Kağandaki en ufak bir değişiklik de herkes mutlu oluyor, ekstra bir şey daha öğrenmiş olduğunu duysalar çok mutlu olurlar inanın" şeklinde cevap vermiştir.

Ebeveyn koçluğu eğitim programında olmak hakkında neler düşünüyorsunuz anlatır mısınız? sorusuna ebeveyn katılımcılar mutlu olduklarını, faydalı olacağını ve iyi olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ebeveyn katılımcılardan Duru Hanım görüşünü şöyle açıklamıştır: "Valla e demin şey, çocuğuma bazı şeyleri yanlış aksettirebilirim ama sizin sayenizde belki daha iyi olur, daha doğru bilgiler verebilirim diye o yüzden onu düşünüyorum. Evet mutluyum". Cemile Hanım ise görüşünü şöyle ifade etmiştir: **"**Valla iyiyiz biz böyle, e yani bize de bir yöntem uygulama öğreteceksiniz inşallah, iyiyiz böyle, Hasan da olumlu karşılıyor. Ben de öyle diyelim, iyiyiz yani".

Birol Bey de görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> Farklı bir şey mi diye düşünmeye başlamıştık ama bize açıklandıktan sonra hani bunun çocuğumuzu geliştirmede kendi başına birey olma açısından çok farklı konumlara geleceğini öğrenince çok sevindik yani bu şekilde olacağını düşündük ebeveyn koçluğu gerçekten bu çocuklar için çok gerekli bir şey.

Fatma Hanım da düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> E, bu bizim için bir artı ea yani önümüze sunulmuş bir iyi bir şey yani önümüze sunulmuş, tabi ki faydalı olacağını düşünüyorum, çünkü bir şeyler öğreneceğiz. Çok şeyler öğreneceğimizi düşünüyorum ben bu konuda ve bu konuyu yani alışveriş yapabilmesini öğrenmesi çok güzel bir şey…

Bilgesu Hanım da görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> E ben çok istiyorum, Yani şu anda hiçbir bilgim yok, nasıl öğreteceğimi yani ben. …Yani nasıl yöntem uygulanacağını inanın sizden öğreneceğiz, hiç bilmiyorum. Yani inşallah çok çok iyi olacak. Hani ben de öğrenmek öğrenmiş olurum. Ya yani bu konuda çok çok başka yerlere de gidebiliriz yani bunu öğrettiğinizde farklı şeyleri de bu yöntemi kullanarak öğretebilirim belki bana çok faydası olacak.

3.4.2. Ebeveyn katılımcılara yönelik sosyal geçerlik bulguları (Çalışma Sonrası)

Ebeveyn katılımcılara çalışma sonunda "Aşamalı yardımla öğretim yöntemiyle bağımsız yaşam becerilerinin öğretilmesi hakkında neler düşünüyorsunuz anlatır mısınız?" diye sorulmuştur. Ebeveyn katılımcılar yöntemle ilgili düşüncelerinin olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Duru Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Valla, e ıı, bu daha iyi oldu, tabi yöntem evet, önceden yapmıyordu mesela, şimdi daha iyi oldu yani bizim için. O evet, o çok iyi oldu yöntemi kullandığımız". Cemile Hanım ise görüşünü şöyle açıklamıştır: "Yani bizim çocuklarımız için iyi bir yöntem olduğunu düşünüyorum ben. Baya da güzelde ilerleme de kaydetti güzel. Her bişeyde konuda,

iyiyiz yani". Fatma Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Ee ben bu yöntemden çok memnunum, ee çok güzel geri dönüşümleri oldu bize. Bununla çocuğumla aramızdaki iletişim de arttı, neler yapabildiğini gördüm, eğitimle neler yapabildiğini görebildik. Çok da güzel bir sonuç aldık, bağımsız olarak…".

Bilgesu Hanım da görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Ee bizim bizim çocuklarımıza en eı önemli unsurlardan birisi, yani bizim çocuklarımız, ıı çok ihtiyacı olan şeyler çünkü anne a baba olarak biz pek bişey öğretemiyoruz. Ee bizim bizim çocuklarımıza en eı önemli unsurlardan birisi, yani bizim çocuklarımız, ıı çok ihtiyacı olan şeyler çünkü anne a baba olarak biz pek bişey öğretemiyoruz. Çok da öyle aşamalı yardımla çocuklarımız çok iyi yerlere gelebilir. Biz de sizden eğitim aldık, çok da memnun kaldık.

"Çalışma kapsamında katıldığınız ebeveyn eğitim programı hakkında neler düşünüyorsunuz?" sorusuna ebeveyn katılımcılar programın iyi olduğunu, programdan memnun kaldıklarını, kendileri için faydalı olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir. Duru Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Valla iyi oldu, daha bilinçlendim, yani benim için iyi oldu artı oldu, evet eksiklerim oldu, onu fark ettim evet. Bunda daha şey oldu daha bilinçli olduk yani". Cemile Hanım ise görüşünü şöyle ifade etmiştir: "Yani, ii o da iyi bişey diyebilirim. Dediğiniz gibi anneyi babayı eğitmeden zaten çocuğu eğitemiyorsunuz. Yani o da iyi bir program".

Fatma Hanım ise düşücelerini şöyle ifade etmiştir:

> Hmm program eee bize çok şey öğretti hani bişeyler yapabileceğini çocuğumuzun, hani birçok şey var öğrenmesi gereken hepsine de uygulandığında demek ki yapabilecek. Ee ileriye dönük çok artılarımız olacak, Tek tek ele alırsak çok güzel dönüşleri olacak bizim için.

Bilgesu Hanım da görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Ee bu konuda ben de eğitim aldım. Yani kendi eksiklerimi gördüm, hala da görüyorum hatta eeı bu eğitimden sonra, bunu sürdürebilmeyi çok istiyorum inşallah. Yani kendi eksiklerimi gördüm, hala da görüyorum hatta eeı bu eğitimden sonra, bunu sürdürebilmeyi çok istiyorum inşallah.

Ebeveyn katılımcılara "Çocuğunuzun öğrendiği bağımsız yaşam becerisi hakkında diğer aile üyelerin düşünceleri hakkında neler söylemek istersiniz?" sorusuna diğer aile üyelerinin bundan memnun olduklarını, şaşırdıklarını ve sevinçle karşıladıklarını belirtmişlerdir. Duru Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Valla onlar daha şey yapıyor en azından teşekkür etmeyi öğrendi, iyi günleri öğrendi, önceden onlar

yoktu daha farklı olur, iyi oldu yani, hem kendi başına bağımsız alışveriş yapıyor yani, memnun kaldılar onlar da".

Cemile Hanım da görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Mesela bizim ablamız, çok ee, ablamız yokken çalıştığımız için ablamız geldi mesela, dedim ki Hasan, mesela gidip sana ekmek alabilir, simit alabilir dedim. Ee ablamız, eı göndermiş ve ben o gün evde yoktum. Ve çok duygulandım anne, ve çok güzeldi diyor. Şunu yapıyor, bunu yapıyor dediğimizde çok sevinmişlerdi markete gidiyor işte dışarı çıkabiliyor. Onu da görünce onlar da sevindiler yani.

Fatma Hanım ise düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> Aileler zaten çok fark ediyor, e birde şimdi bu markette çalıştık diğer market çalışanları da Mustafadaki o farkın, farkındaydı düzenli alışveriş yaptığımız market çalışanları da onun farkında. Merhaba diyince çok mutlu oldular onlar girince, tabi tabi iletişim kurmuyor Mustafa hiç demez dediler onlar çok farkında, aile bireyleri baba çok mutlu ilerleyen zamanlarda bu hayatımıza girdiği için. E aile çok şaşırdı, abi olayların birazcık dışında ama. E yapabilirliğini görünce o da çok şaşırdı, e herkese anlatıyoruz, Anlattığımız kişilerde çok mutlular Mustafa'daki değişimden çok mutlular yani herkes çok mutlu.

Bilgesu Hanım da görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Kağandaki büyük değişimi yani onlar da fark edecektir. Ha evet onlar da evet çok olumlu baktılar, yani Kağanın ilk önce yapılır mı diye bir tereddüt yaşadık ama eğitim o kadar kademeli ve şeydeki çok güzeldi yani çok güzel otura otura çok güzel şeye yere geldik. Ben de oğlum da onlar da çok iyi sonuçlarla karşıladılar yani. Hatta şaşırdılar yani yapabilir mi diye baba, Kağanın yaptığını çok iyi olumlu şeyler aldım onlardan da cevaplar.

"Çalışma kapsamında öğrenmiş olduğunuz aşamalı yardımla öğretim yöntemini çocuğunuza başka becerilerin öğretiminde de kullanmayı düşünüyor musunuz açıklar mısınız?" sorusuna ebeveyn katılımcılar kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Duru Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Yani, mağazada şey yapabilirim yani, ona öğretebilirim yani". Cemile Hanım ise görüşünü şöyle açıklamıştır: "Yani düşünüyorum dediğim gibi". Fatma Hanım da görüşünü şöyle açıklamıştır: "Tabiki düşünürüm, düşünürüm". Bilgesu Hanım ise görüşünü şöyle açıklamıştır: "Kesinlikle".

"Cevabınız evet ise hangi becerilerin öğretiminde kullanmayı düşünüyorsunuz?" sorusuna ebeveyn katılımcılar kıyafet alışverişi, toplu taşıma aracı kullanma, yemek siparişi verme, acil durum numaralarını arama, hastanede muayene olma becerileri gibi farklı becerilerin öğretiminde kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Duru Hanım görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Evet kıyafet alışverişinde, yine böyle mağazada, çarşıya gidip alışveriş yapmasını". Cemile Hanım ise görüşünü şöyle ifade etmiştir: "Bu otobüs

veya tramvay konusunda da düşünüyorum. Yani kendi başına bir yere gitmesi konusunda aşama aşama o da olabilir".

Fatma Hanım da görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> O kadar çok eksiğimiz var ki hayatta sosyal yaşam olarak çok eksilerimiz var, Eı bir yerden bir yere gitmek olabilir otobüsle, evet ulaşım olabilir, ulaşım aracı, ben isterim onu da kendi başına gidebilsin çünkü görüyorum arkadaşları gidebiliyorlar. Biz de otizmde bu birazcık zor, onu yapabilsin isterim. Bir restorana gittiği zaman siparişini verebilsin parasını ödeyebilsin o aşamaları öğrenebilsin isterim. E bi hayatta belki, yalnız kalacak ve yemek siparişi verebilsin eve kadar gelebilsin o sipariş adresini verebilsin isterim. Evet, Ya da acil durumda bir 112 ya da polisi aranacak numaralarda onlarla iletişim kurmayı öğrensin isterim, aslında o kadar çok şey var ki, bir mağazaya gidip kıyafet alabilsin, bir hastaneye bile gidip bir muayene olmayı öğrenebilsin çok isterim onlar da her zaman ihtiyaç duyulan temel ihtiyaçlar onlar da.

Bilgesu Hanım da görüşünü şöyle ifade etmiştir: "Her türlü bu şimdi marketle sınırlı değil, Yani çarşıda bir kazak alma ne bilim işte herhangi bir kendine özbakım becerileri olsun, her türlü alışverişte kullanıcam yani bunu".

"Cevabınız evet ise neden böyle düşündüğünüzü anlatır mısınız?" sorusuna ebeveyn katılımcılar hayat boyu çocuklarının yanında olamayacaklarını, kendi başına bağımsız olarak bu becerileri öğrenmesinin gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Duru Hanım görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Ya en azından biz olmadıktan sonra kendi ihtiyaçlarını kendi sürdürsün diye kendi ayaklarının üzerinde dursun diye yani, biz belki oluruz belki olmayız, yani onun için iyi olur yani, tabi bağımsız yaşama katkıda bulunması için".

Cemile Hanım ise düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Niçin böyle düşünüyorum dediğim gibi ben, çocuğun başında şey değilim yani, yani rabbim ne gösterir orasını Allah bilir, yani kendi başına her şeyi yapabilsin ki ileride kimseye bir şey muhtaçlık olmasın. O yüzden yalnız başına yaşamayı öğrenecek yani, her zaman için ben baki değilim başında.

Fatma Hanım da benzer şekilde görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> Ee böyle düşünüyorum çünkü ee, hayatta her zaman biz yanında olmayacağız Mustafa'nın E ya hayatın ne göstereceği belli değil, onu en iyi şekilde ee hem sosyal yönden hem kendine güven yönlerinden en iyi hazırlamak istiyorum evet her şeyi kendi ben olsam bile kendisi yapabilsin.

Bilgesu Hanım da da görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Niçin böyle düşündüm, ee bizler aileyiz hani ebeveyniz, sizler öğreticisiniz, sizler bize öğrettiniz biz de bunu ilerleteceğiz. Dediğim gibi çok çok memnun kaldım, çok eksiğim

varmış, ha daha belki var ama bu yöntemle çok çok ileri gidebiliriz. Yani siz bize bir yöntemi değil, bu yöntemle birkaç şey öğrettiniz.

"Katıldığınız ebeveyn eğitimi programı ve gerçekleştirmiş olduğunuz uygulama sonucunda çocuğunuzla olan etkileşimleriniz hakkında neler düşünüyorsunuz?" sorusuna ebeveyn katılımcılar çocuklarıyla olan etkileşimlerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Duru Hanım görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Daha iyi oldu yani, evet şey yapıyoruz yani normal başka zaman da gidiyoruz mesela aynı bu kuralı uyguluyoruz**,** iyi oldu yani bizim için".

Cemile Hanım ise düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> Çocuğumuzla iyiyiz yani çocuğumuz en azından ben bir yere gitmiycem demiyor, karşı çıkmıyor. Markete gitcem dedim mi ben gitmicem demiyor karşı çıkmıyor ben biyere gidelim dedim hayır sen gitceksin derdi bana eskiden. Benim çocuğumda çok büyük katkısı olduğunu düşünüyorum.

Fatma Hanım da düşücelerini şöyle açıklamıştır:

> Çocuğumuzla olan etkileşimler, e Mustafa çok mutlu derslere girdiği için ee ona da bi bişeyleri başarabildiği için ee çok mutlu onda da fark ediyoruz aslında, hani bir markete girerken daha güvende giriyor, ne yapacağını, nerde ne yapacağını, dikkati arttı…

Bilgesu Hanım ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> Ee gerçekten bu konuda da etkili oldu, Kağanda bir etki bırakmış ki dışarıda herhangi bir alışverişte ben ona uygulamalı bir şey öğretmek istediğimde, e hayır e önceden tepki veriyordu hayır banane yapmam, ama şu anda gerçek anlamda yani e onda yerleşmiş o yani rica etmem bile yetiyor.

"Gerçekleştirilen bu uygulamanın size ve çocuğunuza ne gibi katkıları olmuştur açıklar mısınız?" sorusuna ebeveynler çocuğunun özgüveninin arttığını, sosyalleştiğini, kendileri için iyi olduğunu, mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Duru Hanım görüşünü şöyle ifade etmiştir: "Valla çocuğumun özgüveni arttı, sosyalleşmesi daha şey oldu, bana da çok iyi şey yaptı en azından onun yapabildiğini görmek şey oldu, yani güzel, iyi bir şeyler sağladı yani". Cemile Hanım ise görüşünü şöyle açıklamıştır: "Aynen ne gibi katkıları oldu yani Hasan en azından sosyalleşmeye başladı diyeyim. Yani her şey bizim için iyi, sosyalleşti". Fatma Hanım da görüşünü şöyle açıklamıştır: "E, ya hayatımıza bir artı kattı, ee bir eksiğimiz kapandı, e ya hayatta e yapabileceklerimizin içinde yapamadıklarımızın bir artımız oldu…".

Bilgesu Hanım da görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> Bana ve oğluma e toplumda da aslında bu hani toplum Kağan'ın yanında her zaman ben yokum, yani bir gün yalnız kaldığında tek başına kendisini idare edebilecek hani alışverişini veya her türlü alışverişini yapabilme kabiliyeti kazandı diyorum. Yani

korkmadan buna girişebilecek. Ben de dediğim gibi hani oğlumun onları yaptığında özgüveni geldiğinde bana ben de çok mutlu oluyorum, yani çok size çok teşekkür ederim başta.

3.4.3. OSB'li ergen katılımcılara yönelik sosyal geçerlik bulguları

OSB'li ergen katılımcılar "Seninle marketten alışveriş yapma çalışması gerçekleştirdik bu çalışmayla ilgili neler düşünüyorsun anlatır mısın?" sorusuna olumlu düşünceleri olduğunu belirtmişlerdir. İlker görüşlerini şöyle açıklamıştır: "…Çok güzel, daha çalışcam…". Hasan ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "… Memnunum…". Mustafa da görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Güzel…". Kağan ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Alcak düşünüyorum öğretmenim, alcak düşünüyorum. Çukulata düşünüyorum…".

"Çalışmada annenin sana öğrettiği beceri hakkında neler düşünüyorsun anlatır mısın?" sorusuna güzel olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Mustafa görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "…Güzel, İyi…". Kağan ise görüşünü şöyle açıklamıştır: "… Çok güzeldi öğretmenim".

"Annenle çalışmak nasıldı, sana neler hissettirdi anlatır mısın?" sorusuna iyi ve güzeldi şeklinde belirtmişlerdir. İlker görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Hıhı annemle çalışmak çok güzeldi…". Hasan ise görüşlerini şöyle açıklamıştır: "İyiydi, çalışmak iyiydi…".

"Neleri, sevdin?" sorusuna OSB'li ergen katılımcılar alınan ürünleri sevdiklerini söylemişlerdir. İlker görüşlerini şöyle açıklamıştır: "… Yiyecekleri sevdim…" Hasan ise görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Aslanlı pamuğu sevdim…". Mustafa da görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "… İyi, Sıvı sabun…" Kağan da görüşlerini şöyle açıklamıştır: "… Alcak sevdim, çukulatayı sevdim, k… sevdim…".

"Neleri sevmedin?" sorusuna abi ve peçete cevabını veren katılımcıların yanı sıra sevmediği bir şeyin olmadığını da belirten katılımcılar vardır. İlker görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Peçeteyi sevmedim…" Hasan ise görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Yok". Mustafa da görüşünü şöyle açıklamıştır: "… Abi..". Kağan da görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Yok".

"Annenin ileride sana başka beceriler öğretmesini ister misin?" sorusuna evet olarak yanıt vermişlerdir. İlker görüşünü şöyle açıklamıştır: "Evet". Hasan ise görüşünü

şöyle ifade etmiştir: "Nerde, isterim". Mustafa da görüşünü şöyle açıklamıştır: "İsterim". Kağan da görüşünü şöyle açıklamıştır: "İsterim".

"Cevabın evet ise neleri öğretmesini istersin?" sorusuna ne öğretmesini istediklerini bilmediklerini belirtmişlerdir. İlker görüşünü şöyle açıklamıştır: "…Bilmiyorum…". Hasan ise görüşünü şöyle açıklamıştır: "… Yok…". Kağan da görüşünü şöyle ifade etmiştir: "… Yok başka yok…" .

3.4.4. İşyeri çalışanlarına yönelik sosyal geçerlik bulguları

İşyeri çalışanları **"**OSB'li ergen bireylerin toplum içinde bağımsız olarak bulunmaları hakkında neler düşünüyorsunuz?" sorusuna toplum içinde bulunmaları gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. 1. Market çalışanı görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Bence gayet iyi bir çalışma, Çünkü gençlerin kendilerine olan güvenleri artıyor, alışverişi de öğrenmiş oluyor. Oldu tabiki, Eklemek istediğim bir şey yok gayet olumlu görüyorum…". 2. Market çalışanı görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Tabi toplum içinde kazandırılması lazım yani, bu uygulamalarda hoşnut oldum, katkıda bulunmak da isterim her zaman, Böyle bireylerin topluma kazandırılmasında çok yeri oldu…". 3. Market çalışanı ise görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Aslında bir ayrım yapmıyorum, Otizmli veya değil, ıı herkesin toplumda bulunmasını isterim".

4. Market çalışanı görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Ben e hani zor sonuçta bi tür hastalık, hastalık olduğu içinde e zor ama bence hani herkes tarafından e hani idare edilmesi gereken bi kişiler olduğunu düşünüyorum, Hani sizin yaptığınız bu çalışmadan çok memnun kaldığımı söylemek isterim. Yani, e zor, ama e hani kişiden kişiye de başarılı olabildiğine de görebiliyoruz burada sizinle geçirdiğimiz zaman boyunca. Ya ben toplumda faydalı olabileceklerini inanıyorum, düşünüyorum.

"İşyerinizde gerçekleştirilen çalışma hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna işyeri çalışanları memnun olduklarını dile getirmiş ve düşüncelerinin olumlu olduğunu belirtmişlerdir. 1. Market çalışanı görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Gayet olumlu, ilk zamanlar e bocalıyordu şimdi daha iyi oldu… Ebeveyn de öğretmen de mutlu öğrenci de mutlu mutlu". 2. Market çalışanı görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Memnun oldum yani, beni tercih ettikleri için teşekkür ederim yani, aksine çok memnun oldum yani, böyle insanlara yardımcı olmak lazım, eğitmek lazım ki topluma yararlı olsunlar yani". 3. Market çalışanı ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "İşyerimizde çalışma çok hoşuma gitti, ilk defa böyle bir şey görmüştüm, şaşırdım, ilk

başta heyecanlandım ben de onunla beraber ve insana şey veriyor, evet mutluluk veriyor, bişey, tabi onun günden güne geliştiğini görmek mutluluk veriyor".

4. Market çalışanı düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

> Valla güzel bir çalışma hani hem en baştan beri destek verdiğimiz bir çalışma, hani o konuda herhangi bir şey yok hani sonuçta bireyin o eğitimi almasında bizim de katkımız olduğu için o ayrıcana bir mutluluk verici bir şey. Hani bu çalışmaların daha fazla devam etmesini beklerim yani.

"Bu çalışmada en çok dikkatinizi çeken durum sizce ne oldu?" sorusuna işyeri çalışanları OSB'li ergenlerin özgüveninin arttığını ve çalışmanın başı ve sonu arasında çocuktaki gelişimin dikkat çekici olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. 1. Market çalışanı görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "İlk başta öğrencinin kendine güveni yoktu, ürkekti hiçbir şey bilmiyordu, baya bi gelişim kat etti". 2. Market çalışanı görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Çocukların annesinin ve eğiticilerin sizlerin öğretmenlerin üstün çaba sarf ettiğinizi gördüm yani, bu da beni sevindirdi yani…".

3. Market çalışanı da görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Bence annesinin ona çok eee, çok destek olması, ayrıca hocasının da, yani ikisi de ayrıca destekçilerde bu benim çok hoşuma gitti, sürekli gelişim gösterdi bu dikkatimi çekti ve ilk başta diyordum nasıl olcak acaba birinciyle sonuncu çok farklıydı çünkü bu dikkatimi çekti.

4. Market çalışanı ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> Ya mesela, en başta mesela en baştaki davranışıyla en sonlardaki davranışı arasında çok büyük farklılıkların olduğu yani işi tamamen öğrendiği bazı şeyleri kaptığı, bu da eğitimle onun öğrenebileceğini gösteriyor. İlk andan son ana kadar acayip bir gelişme sağladı yani.

"İleride işyerinizde OSB'li bir gencin çalışmaya başladığını varsayalım, kendinizi öğretici olarak düşündüğünüzde neler söylemek istersiniz?" sorusuna işyeri çalışanları öğretici olmaktan memnuniyet duyacaklarını ve severek yardım etmek istediklerini belirtmişlerdir.

1. Market çalışanı görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> E, en azında ne iş yapabileceğini, alışveriş veya reyon görevlisi olursa onları, ürünleri tanıtırım ilk önce nerden alabileceğini gösteririm. Herkesin yardımcı olmasını isterim. … Öğretici olarak yani gençlere, şans tanınması gerekiyor otizmli öğrencilere.

2. Market de "Bizim iş müsait, olabilir yani, birisini eğitmek hoşuma gider, yardımcı olmak da isteriz yani" şeklinde yanıt vermiştir. Benzer şekilde 3. Market de "Bir öğretici olmak, hele ki böyle bir şeyin öğreticisi, çok hoşuma gider ve sonuna kadar yardımcı olmayı isterim" şeklinde cevap vermiştir.

4. Market çalışanı görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> Yani, zor, ıı hani iş hani bizim işimizde hani otizmli ya da Down Sendromlu kişilerin hani çalışması zor çünkü hani gıda da ağır kaldırdığımız için hani müşteriyle iletişim sağladığımız için biraz zor ama hani sonuçta onu tabi yardıma ihtiyacı olduğu için. Biz onunda normal bir eleman değil de farklı bir eleman olarak görerekten tabi ona yardımcı olmak isteriz yani. Tabi ona göre durumuna göre göre bir iş pozisyonu sağlayabiliriz. Hani elimizden geliyorsa ama mesela bunları devletin de katkısıyla Devletin bunu eı katkı sunaraktan zorlaması lazım işletmelere ki tabi o bireylerin hani sonuçta bir işe kazandırabilirlerse insanlar kendilerini daha fazla geliştirebilirler.

"İleride buna benzer bir çalışma işyerinizde tekrar yapılacak olsa ne düşünürsünüz?" sorusuna işyeri çalışanları kabul edeceklerini belirtmişlerdir. 1. Market çalışanı görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Yani tekrardan kabul ederiz bişey düşünmem, evet desteklemeli zaten. Topluma ıı karıştırılmalı…". 2. Market çalışanı görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Tabi yapabilirler, müsaittir, kabul ediyorum yani, eğer şey olursa hiç çekinmeden gelebilirler yani". 3. Market çalışanı ise görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Sonuna kadar arkasında olurum".

4. Market çalışanı düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Her zaman her zaman desteklerim. Koşulsuz destek yani şimdi o konuda hiç sıkıntı değil çünkü biz öyle yardım edildikçe o kendi mutlu oldukça aile mutlu oldukça biz de daha mutlu oluyoruz. Sonuçta hissedebiliyorum onun ne düşündüğünü ve bunu böyle eıı tekrardan bir çalışma yapıldığında her zaman destek olurum.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada ebeveyn katılımcıların yan yana koçluk uygulaması ile aşamalı yardımla öğretim basamaklarını uygulama becerisini edinmesi ve OSB'li ergen katılımcıların da ebeveynleri tarafından sunulan öğretim ile market alışverişi yapma becerisini edinmeleri üzerindeki etkililiğin incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda ebeveyn katılımcıların ve OSB'li ergen katılımcıların öğrendikleri beceriyi sürdürüp südürmediği ve genelleme becerilerini edinip edinmedikleri araştırılmıştır. Araştırmaya katılan ebeveyn katılımcıların, OSB'li ergen katılımcıların ve işyeri çalışanlarının çalışma hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

Bu araştırma kapsamında öncelikle araştırmaya katılan ebeveyn katılımcılar ile OSB'li çocuklarına öğretilecek beceriyi belirlemek için sosyal geçerlik belirleme yollarından biri olan öznel değerlendirme (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012) yoluyla görüş almak üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında ebeveyn katılımcıların bağımsız yaşam becerileri, OSB'li bireylerin bağımsız yaşam becerileri hakkındaki görüşleri ve çocuklarının öncelikli öğrenmesini istedikleri bağımsız yaşam becerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Ardından, araştırmacılar tarafından konu ile ilgili alanyazın ve MEB özel eğitim okulu üçüncü kademe program kitapları incelenmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşme sonunda tüm ebeveynlerin öncelikli öğretilecek beceri olarak sıklıkla market alışverişi yapma becerisini dile getirdikleri görülmüştür. Görüşme sonunda ortaya çıkan beceriler araştırmacı ve tez danışmanı tarafından incelenmiş ve öncelik sırasına göre yeniden sıralanmıştır. Araştırmacı ve tez danışmanının yaptığı inceleme ve görüşme sonunda alanyazında ve müfredatta da market alışverişi yapma becerisinin OSB'li ergen bireylere öğretilmesi gereken becerilerden biri olduğu, market alışverişi yapma becerisinin temel bir beceri olduğu ve hayatı devam ettirebilmek için sürekli ihtiyaç duyulan önemli bir beceri olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Tez danışmanıyla yapılan görüşme sonunda daha sonra ebeveyn katılımcılara da market alışverişi becerisinin öneminden bahsedilmiş ve onlarda bu beceriyi çalışmak istediklerini bir kez daha dile getirmişlerdir. Bundan dolayı tüm katılımcılarda market alışverişi yapma becerisinin çalışılmasına karar verilmiştir. Ardından araştırmaya katılan OSB'li ergen katılımcılara hem ebeveynleri hem de araştırmacı tarafından market alışverişi becerisini öğrenmeyi isteyip istemediği sorulmuştur ve tüm katılımcılar market alışverişi çalışmasına gönüllü olarak katılmayı istediklerini belirtmiştir. Ebeveyn katılımcıların çalışmaya katılması için herhangi bir

önkoşul özellik aranmamış; sadece çocuğunun önkoşul özellikleri sağlaması ve ebeveynin çalışmaya gönüllü olarak katılması önkoşul özellik olarak aranmıştır.

Bu araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinin hem ebeveyn katılımcılar hem de OSB'li ergen katılımcılar için iki kez iç içe ve eş zamanlı olarak uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında hem ebeveyn katılımcılardan hem de OSB'li ergen katılımcılardan eş zamanlı olarak veriler toplanmıştır. Bu durum ebeveyn koçluğu sürecinin etkili olup olmadığını ortaya koyduğu gibi ebeveyn katılımcıların sundukları öğretimin çocukları üzerinde etkili olup olmadığının da ortaya konmasını sağlamıştır. Uygulama süreci sonunda ortaya çıkan bulgular ebeveyn katılımcıların yan yana koçluk uygulaması ve sözlü geribildirimler sunulması ile aşamalı yardımla öğretim uygulamasını öğrenebildiklerini, öğrendikleri uygulamayı farklı bir beceriye genelleyebildiklerini ve çalışma sona erdikten sonra da öğrendikleri becerileri koruyabildiklerini göstermiştir. Araştırma alanyazında daha önce yürütülmüş ebeveyn koçluğunun etkililiğinin yanında ebeveynin öğretim becerisinin çocuk davranışı üzerindeki etkisine bakılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Bailey ve Blair, 2015; Cosbey ve Muldoon, 2017; Cruz‑Torres vd., 2020; Çattık, 2019; Erturk vd., 2020; Gıcı-Vatansever, 2018; Hampshire ve Allred, 2018; Hampshire vd., 2016; Oliver ve Brady, 2014; Penney ve Schwartz, 2018; Suess vd., 2014; Tanner ve Dounavi, 2020).

Araştırmada izleme oturumlarının tüm katılımcılar için öğretim sona erdikten sonra bir, üç ve beşinci haftalarda gerçekleştirilmesi planlanmıştır ancak Duru Hanım çalışma için uygun olmadığından ve Fatma Hanım şehir dışında olduğundan dolayı bir, üç ve altıncı haftalarda izleme çalışması yapılabilmiştir. Birol Bey ile öğretim tamamlanmadığından ve o tarihlerde şehir dışında olduğundan izleme verisi toplanamamıştır. Ebeveyn katılımcılarda izleme oturumları Cemile Hanım ve Bilgesu Hanım için öğretim sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra, Duru Hanım ve Fatma Hanım için ise öğretim sona erdikten bir, üç ve altı hafta sonra düzenlenmiş ve ebeveyn katılımcılar aşamalı yardımla öğretim basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde uygulayabilmiştir. Bu durum ebeveyn koçluğu sürecinin etkilerinin kalıcı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu alanyazında ebeveyn koçluğu ile gerçekleştirilmiş uygulamalarda (Bailey ve Blair, 2015), (Cosbey ve Muldoon, 2017) öğretimden sonra altı ay içinde, (Cruz‑Torres vd., 2020) öğretimden bir ve üç hafta sonra, (Çattık, 2019) öğretimden iki, dört ve altı hafta sonra, (Erturk vd., 2020) öğretimden sonra iki defa,

(Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015) öğretimden iki hafta sonra, (Gıcı-Vatansever, 2018) öğretimden bir, üç ve beş hafta sonra, (Hamsphire, 2016) öğretimden iki hafta sonra, (Lane vd., 2016) öğretimden üç hafta sonra, (Ritchotte ve Zaghlawan, 2019) öğretimden iki hafta sonra, (Robertson vd., 2013) öğretimden dört hafta sonra, (Rogers vd., 2019) öğretimden üç ay sonra, (Siller vd., 2018) öğretinden beş ve 14 ay sonra, (Tanner ve Dounavi, 2020) öğretimden bir ve üç hafta sonra izleme verisi toplanmış ve izleme verilerinde ebeveyn uygulamasının kalıcı olduğu bulgusuna ulaşan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir.

Ebeveyn katılımcılar için genelleme çalışması öğretimi yapılan beceriden farklı bir beceri ve farklı ortamda gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn katılımcıların restoranda yemek siparişi verme becerisini çocuklarına öğretmesi istenmiştir. Birol Bey ile öğretim tamamlanmadığından ve o tarihlerde şehir dışında olduğundan genelleme son-test verisi toplanamamıştır. Genelleme oturumları genelleme ön-test son-test biçiminde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları sonunda ebeveyn katılımcıların aşamalı yardımla öğretim basamaklarını restoranda yemek siparişi verme becerisine Duru Hanım (ranj=%0-%100), Cemile Hanım (ranj=%0-%100), Fatma Hanım (ranj=%11-%100), Bilgesu Hanım (ranj=%11-%100) doğruluk düzeyinde genelleyebildikleri görülmüştür. Bu bulgunun ebeveyn katılımcılara sunulan ebeveyn koçluğu eğitim sürecinin etkili bir uygulama olduğunu destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu alanyazında ebeveyn koçluğu uygulamalarında genelleme çalışmasının (Çattık, 2019; Gıcı-Vatansever, 2018) kişi ve ortam genellemesi, (Erturk vd., 2020) farklı uyaran ve (Ritchotte ve Zaghlawan, 2019) farklı bir durum genellemesinin yapıldığı araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir.

Alanyazında gerçekleştirilen ebeveyn koçluğu uygulamalarında OSB'li bireylerle gerçekleştirilmiş uygulamalarda çalışılan konulara bakıldığında bu konuların problem davranış (Bailey ve Blair, 2015; Benson vd., 2018; Cosbey ve Muldoon, 2017; Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015; Lequia vd., 2013; Lindgren vd., 2020; Robertson vd., 2013), doğal dil müdahalesi (McDuffie vd., 2013; Ritchotte ve Zaghlawan, 2019), konuşma edinimi (McKnight vd., 2016), iletişim becerisi (Lane vd., 2016; Siller vd., 2018; Suess vd., 2014) ortak dikkat (Gıcı-Vatansever, 2018), taklit becerisi (Penney ve Schwartz, 2018), sosyal iletişim (Erturk vd., 2020; Tanner ve Dounavi, 2020; Valeri vd., 2019), ebeveyn çocuk etkileşimi (Chengappa vd., 2017; Oliver ve Brady, 2014; Raj ve Salagame, 2010), sosyal beceri (Çattık, 2019; Radley vd., 2014; Rogers vd., 2019),

akademik beceri (Hampshire vd., 2016; Hampshire ve Allred, 2018) ve günlük yaşam becerisi (Cruz-Torres vd., 2020) olduğu görülmüştür. Ayrıca ergenlik döneminde olan OSB'li bireylerle gerçekleştirilen ebeveyn koçluğu çalışmalarının (Cruz‑Torres vd., 2020; Hampshire vd., 2016; Hampshire ve Allred, 2018; Siller vd., 2018) tarafından gerçekleştirildiği ve bu çalışmaların da dört araştırma ile sınırlı olduğu görülmüştür. Dahası ebeveyn koçluğu uygulamalarında OSB'li bireylerle bir çalışmada günlük yaşam becerilerinin çalışıldığı görülmüş (Cruz‑Torres vd., 2020) ve bağımsız yaşam becerilerinin çalışıldığı araştırmaya ise rastlanılamamıştır. Bu da bu araştırmanın özgün bir yönünün olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın hesaplanan etki büyüklüğü verilerinin araştırmanın etkililiği için yol gösterici olabileceği düşünülmüştür. Bu kapsamda etki büyüklüğü hesaplaması için acil etki büyüklüğü, örtüşmeyen veri yüzdesi ve Tau-U analizi kullanılmıştır. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle tüm ebeveyn katılımcılar için örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak bulunmuştur. Tek denekli araştırmalarda örtüşmeyen veri yüzdesi sonuçları %90 ve üzerindeyse yüksek etkili uygulamalar olarak adlandırılmaktadır (Scruggs ve Mastropieri, 2001, s. 230). Ebeveyn katılımcıların başlama düzeyi ve uygulama verileri Tau-U analiz sonuçlarına göre tüm ebeveyn katılımcılar için Tau-U= 1 etki büyüklüğü elde edilmiştir (Parker vd., 2011). Tau-U tek denekli araştırma verilerini analiz etmede yeni bir dizin önermiştir. Tau-U evreler arasındaki ve uygulamanın içindeki örtüşmeyen veri yüzdelerini birleştirmektedir (Parker vd., 2011, s. 284). Ayrıca Tau-U değerleri 0-1 arasındaysa bu değer yüzdelik değere çevrilmiştir, elde edilen değer %93-1.0 arasındaysa "yüksek etkili" %66-92 arasında olduğunda "etkili", %65 ve altında olduğunda "düşük etkili" olarak yorumlanmıştır (Parker ve Vannest, 2009, s. 364). Tau-U veri analiz tekniği başlama düzeyinde görülen terapötik yöndeki eğilimi kontrol edebilen parametrik olmayan etki büyüklüğü analiz tekniği olarak adlandırılmaktadır. Tau-U Parker vd., (2011) tarafından geliştirilmiştir. Tau-U analiz tekniği istatiksel olarak analiz edilebilmesinin yanı sıra internet tabanlı hesaplama aracı ile de online olarak (http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u) hesaplanabilmektedir (Vannest, Parker ve Gonen, 2011). Etki büyüklüğü hesaplama sonuçlarına göre ebeveyn katılımcılar için örtüşmeyen veri yüzdesi ve Tau-U analiz sonuçları yüksek etkili olarak bulunmuştur. Uygulamanın yüksek etkili olduğunun görsel analize ek olarak veri analiz hesaplamalarıyla da ortaya konulduğu düşünülmektedir. Ayrıca hem örtüşmeyen veri

yüzdesi analiz tekniği hem de Tau-U analiz hesaplama tekniği ile yapılan analizlerin birbirleriyle tutarlı olduğu da görülmüştür. Alanyazında gerçekleştirilen ebeveyn koçluğu uygulamalarında tek denekli araştırmalarda elde edilen verilen analizinde daha çok görsel analize yer verildiği görülmüştür. Sınırlı sayıda da olsa bazı araştırmalarda örtüşmeyen veri analiz yüzdesi ve Tau-U analizi kullanılmıştır. Alanyazında gerçekleştirilen ebeveyn koçluğu uygulamalarında elde edilen verilen analizinde örtüşmeyen veri yüzdesi analiz sonuçları (Gıcı-Vatansever, 2018) yüksek etkili, (Penney ve Schwartz, 2018) etkili ve yüksek etkili ve Tau-U analiz sonuçları (Erturk vd., 2020) yüksek etkili olarak bulunmuştur. Bu araştırmada da ebeveyn katılımncılardan elde edilen veriler örtüşmeyen veri analiz yüzdesi ve Tau-U analiz sonuçları alanyazınla paralel olarak yüksek etkili olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında günlük öğretim ve yoklama oturumlarının sonunda ebeveyn katılımcıya sözlü geribildirim sunulmuştur. Sözlü geribildirim oturumlarında araştırmacı tarafından ebeveyn katılımcının ve OSB'li ergen katılımcının performansı değerlendirilmiş, ebeveyn katılımcının uygulama sırasındaki doğru davranışları söylenmiş ve pekiştirilmiş, ebeveyn katılımcının eksik ya da yanlış yaptığı basamaklar varsa bunlar için düzeltici geribildirim verilmiş, sonraki oturumlar için önerilerde bulunulmuş ve varsa ebeveyn katılımcının soruları yanıtlanmıştır. Geribildirim oturumlarının öğretim atmosferi içinde uygulamadan hemen sonra verilmesinin daha etkili olduğu düşünülmektedir (Hattie ve Timperley, 2007, s. 98). Ayrıca geribildirim oturumları gereğinden fazla uzun ve karmaşık olduğunda öğrenenin dikkatini toplayamayacağı ve mesajın da kaybolabileceği düşünülmektedir (Shute, 2008, s. 159). Bunun için geribildirim oturumları market içinde ya da market dışında, uygulamadan hemen sonra verilmiştir. Duru Hanım aşamalı yardımla öğretim basamaklarını (ranj=%44-%100) sözlü geribildirim sunulmadan yapılan birinci öğretim oturumunda %44 doğruluk düzeyinde, sözlü geribildirim aldıktan sonraki ikinci oturum sonunda %62, sözlü geribildirim aldıktan sonra yapılan üçüncü oturum sonunda %84 ve sözlü geribildirim aldıktan sonra yapılan dördüncü oturum sonunda %100 doğruluk düzeyinde uygulamıştır. Cemile Hanım aşamalı yardımla öğretim basamaklarını (ranj=%56-%100) sözlü geribildirim sunulmadan yapılan birinci öğretim oturumunda %56 doğruluk düzeyinde, sözlü geribildirim aldıktan sonraki ikinci oturum sonunda %95, sözlü geribildirim aldıktan sonra yapılan üçüncü oturum sonunda %100 doğruluk düzeyinde uygulamıştır. Birol Bey aşamalı yardımla öğretim basamaklarını (ranj=%50-

%78) sözlü geribildirim sunulmadan yapılan birinci öğretim oturumunda %50 doğruluk düzeyinde, sözlü geribildirim aldıktan sonraki ikinci oturum sonunda %78 doğruluk düzeyinde uygulamıştır. Fatma Hanım aşamalı yardımla öğretim basamaklarını (ranj=%84-%100) sözlü geribildirim sunulmadan yapılan birinci öğretim oturumunda %84 doğruluk düzeyinde, sözlü geribildirim aldıktan sonraki ikinci oturum sonunda %89, sözlü geribildirim aldıktan sonra yapılan üçüncü oturum sonunda %84 ve sözlü geribildirim aldıktan sonra yapılan dördüncü oturum sonunda %100 doğruluk düzeyinde uygulamıştır. Bilgesu Hanım aşamalı yardımla öğretim basamaklarını (ranj=%50-%100) sözlü geribildirim sunulmadan yapılan birinci öğretim oturumunda %50 doğruluk düzeyinde, sözlü geribildirim aldıktan sonraki ikinci oturum sonunda %78, sözlü geribildirim aldıktan sonra yapılan üçüncü oturum sonunda %84 ve sözlü geribildirim aldıktan sonra yapılan dördüncü oturum sonunda %100 doğruluk düzeyinde uygulamıştır. Sözlü geribildirim oturumları sonunda ebeveyn katılımcıların aşamalı yardımla öğretim basamaklarını doğru uygulama yüzdelerinde artış olmuştur. Ancak Fatma Hanımda aşamalı yardımla öğretim uygulamasına ilişkin sözlü geribildirim oturumu sunulduktan sonra önce ilerleme gözlenmiş daha sonra düşük yüzde de olsa bir düşüş gözlenmiş olup sonra tekrar artış gözlenmiştir. Bu düşüş kendisine sözlü geribildirim sırasında söylendiğinde sebebinin dikkatsizlik nedeniyle olmuş olabileceğini ifade etmiş ve sonraki oturumlarda daha dikkatli olacağını belirtmiştir. Geribildirim oturumları ebeveyn katılımcıların öğrenmesine katkı sağlamış ve sonraki oturumlarda ebeveyn katılımcılar aşamalı yardımla öğretim basamaklarını daha yüksek uygulama güvenirliği ile uygulamaya devam etmiştir. Araştırmanın uygulama oturumları süresince veri toplama formlarındaki verilere göre ebeveyn katılımcıların aşamalı yardımla öğretim yönteminin basamaklarından daha güç olarak öğrendiği basamak ipucu sunma ve ipucu kullanımı basamağı olmuştur. Ebeveyn katılımcılara sözlü geribildirim oturumlarında en çok ipucu kullanımına ilişkin düzeltici geribildirim verilmiştir. Duru Hanım'a üç oturum, Cemile Hanım'a bir oturum, Birol Bey'e iki oturum, Fatma Hanım'a üç oturum, Bilgesu Hanım'a iki oturum ipucu kullanımına ilişkin düzeltici geribildirim sunulmuştur. İpucu kullanımına ilişkin farklı düzey ipucu kullanımı, ipucunu uygun zamanda kullanma, beceri zaten yapılıyorsa ipucu sunulmaması, aynı anda arka arkaya yoğun ipucu kullanılmaması ve ipuçlarının anlık olarak geri çekilebileceği gibi noktalarda geribildirim verilmiştir.

Alanyazına bakıldığında yan yana koçluk modeli ile gerçekleştirilen çalışmalarda öğrenenin uygulama sürecini öğrenmelerinin yakın ve anında geribildirim alabilmeleri ile uygulamaları destekli koçluk modeline göre daha kısa sürmektedir. Ayrıca yan yana koçluk modelinde öğrenenlerin uygulamayı daha çabuk öğrendikleri ve uygulamanın etkilerinin kalıcı olduğu görülmektedir (Blakely, 2001, s. 80-81; Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004, s. 66). Ayrıca yan yana koçluk modeli ile uygulanan çalışmalarda ebeveynlerin çocuklarında yanlış uygulama yapmasına fırsat verilmemekte, bu durumun çocuğun hatalı uygulamaya maruz kalmasını önlemekte ve böylece uygulamanın bulgularını güçlendiren bu durum olduğu gibi koçluk uygulamasının da etkililiğinin ortaya konmasını sağladığı düşünülmektedir (Gıcı-vatansever, 2018, s. 128). Yan yana koçluk modelinde gerçekleştirilen bu araştırmada uygulama süresince araştırmacının ebeveynin hep yanında olması yanlış veya eksik bir basamakta acil müdahale yapabilmesini sağlamıştır.

Uygulama oturumlarına başlamadan önce araştırmacı tarafından ebeveyn katılımcılara eğitim verilmiştir. Ebeveyn eğitimleri iki günde ve uygulanan tek denekli araştırma modeli gereği her ebeveyne sırasıyla ve bire bir eğitim düzenlemesi ile yürütülmüştür. Eğitimin ilk gününde ebeveyn koçluğu süreci, aşamalı yardımla öğretim ve araştırmanın deney sürecine ilişkin bilgiler sunulmuştur. İkinci gün ise teorik eğitimin ardından uygulamalı eğitim verilmiştir. Bu eğitimde video model gösterimi, canlı model gösterimi ve rol oynama öğretim teknikleri uygulanmıştır. Ebeveyn eğitimleri ortalama süresi 80 dakika dört saniye (ranj=68 dakika 51 saniye-89 dakika 07 saniye) olarak sunulmuştur. Alanyazında ebeveyn koçluğu ile gerçekleştirilmiş araştırmalarda ebeveyn eğitimi süresinin (Bailey ve Blair, 2015) yaklaşık 30 dakika ile 60 dakika arasında, (Cruz‐Torres vd., 2020) 120 dakika ile 240 dakika arasında, (Erturk vd., 2020) toplam 90 dakika, (Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015) yaklaşık 120 dakika, (Hampshire ve diğ., 2016; Hampshire ve Allred, 2018; Lane, 2016) toplam 180 dakika, (McDuffie vd., 2013) yaklaşık 90 dakika, (Penney ve Schwartz, 2018) ortalama 90 dakika, (Radley vd., 2014) yaklaşık 30 dakika, (Ritchotte ve Zaghlawan, 2019; Suess vd., 2014) toplam 60 dakika olarak sunulduğu belirtilmektedir. Eğitim süresinin farklılaşmasının hazırlanan programın içeriği ve uygulanan öğretim stratejilerinin farklı olması gibi sebeplerle değişiklik gösterebileceği söylenebilir.

Eğitimler ebeveyn katılımcıların kendi evlerinde gerçekleştirilmiştir. Bir ebeveyn ile eğitimin ilk günü ebeveynin evinde, ikinci gün eğitim ise çalışma ofisinde

gerçekleştirilmiştir. Eğitimin ilk günlerinde annelerle birlikte iki baba da eğitime katılmıştır. Bir baba ikinci gün olan eğitime de devam etmiştir. Diğer baba ise çalıştığı için sadece eğitimin ilk gününe katılabilmiştir. Üçüncü baba her iki eğitim sırasında da işyerinde olduğu için çalışmaya katılamamıştır. Araştırma sırasındaki eğitimlere babaların da katılmaya istekli olmaları ebeveynlerin çalışmaya karşı olan tutumlarının olumlu olduğunu, öğrenmeye istekli ve açık olduklarını düşündürmüştür. Eğitim oturumlarının her ikisine de katılan baba öğretim oturumlarına da katılmıştır. Bir aileyle çalışmanın başından sonuna kadar eğitim oturumlarına anne ve babanın birlikte katılması planlanmıştır. Bunun için hem anneden hem de babadan başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Ancak babanın iş için il dışına gitmesi gerektiğinden sadece iki öğretim oturumu baba ile gerçekleştirilmiş kalan öğretim oturumlarına ise anne ile devam edilmiştir. Yetersizliği olan bireylerin eğitiminde ebeveyn katılımının birçok yararının olduğu ifade edilmektedir (Berkant, Oz ve Atilgan, 2019, s. 20; Kadar-Satat, Szaboki ve Byerly, 2017, s. 2). Ayrıca öğretmenler tarafından özel eğitimde ebeveyn katılımının gerekli olduğu bildirilmektedir (Berkant, Oz ve Atilgan, 2019, s. 20). Ancak yetersizliği olan bireylerin eğitiminde annelerin daha çok bulunduğu belirtilmektedir (Mueller ve Buckley, 2014, s. 119). Çünkü yetersizliği olan bireylerin eğitimine katılımda geçmişten günümüze babaların eğitimin dışında kaldığı düşünülmektedir. Ancak yetersizliği olan bireyler babalarından da destek almaktadır (Lopez vd., 2019, s. 40). Dahası eğitimde baba katılımının olumlu sonuçları olduğu ifade edilmektedir (Özbey, 2013, s. 152; Kadar-Satat, Szaboki ve Byerly, 2017, s. 3; Quinn, 1999, s. 439-442). Alanyazındaki ele alınan araştırmaların aile katılımcıları incelendiğinde anne katılımcıların yer aldığı araştırmaların sayıca daha fazla olduğu görülmektedir (Bailey ve Blair, 2015; Cruz‑Torres vd., 2020; Erturk vd., 2020; Gıcı-Vatansever, 2018; Hampshire vd., 2016; Hampshire ve Allred, 2018; Lane vd., 2016; McDuffie vd., 2013; Oliver ve Brady, 2014; Raj ve Salagame, 2010; Ritchotte ve Zaghlawan, 2019; Robertson vd., 2013; Siller vd., 2018; Tanner ve Dounavi, 2020). Ancak alanyazında ebeveyn koçluğu uygulamalarına az da olsa annelerin yanı sıra babaların da çalışmaya katıldığı görülmüştür (Chengappa vd., 2017; Cosbey ve Muldoon, 2017; Çattık, 2019; Lequia, vd., 2013; Penney ve Schwartz, 2018). Eğitimde baba katılımı her ne kadar önemli olsa da eğitimde baba katılımını sınırlandıran birtakım faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler şöyle sıralanabilir: İş ve çocuğun bakımıyla ilgili geleneksel bakış açısı, çocuğun bakım ve eğitiminde anne baba rollerinin ayrıldığı düşüncesi, babanın sosyo

ekonomik veya kültürel durumu, evlilik durumu veya anne çocuk ilişkileri durumu, çocuğun yaşı ve cinsiyeti, çocuğun destek gereksinimi, çocuğun davranışsal problemleri, okuldaki personelin tavrı ve üslubu, okul kuralları olarak sıralanabilir (Kadar-Satat, Szaboki ve Byerly, 2017, s. 3).

Ebeveyn katılımcıların başlama düzeyi oturumlarında aşamalı yardımla öğretim uygulama basamaklarına ilişkin performanslarına bakıldığında Duru Hanım'ın başlama düzeyi evresindeki performansının ortalama %2,2 düzeyinde (ranj=%0-%11), Cemile Hanım'ın başlama düzeyi evresindeki performansının ortalama %0 düzeyinde (ranj=%0-%0), Birol Bey'in başlama düzeyi evresindeki performansının ortalama %13,75 düzeyinde (ranj=%0-%22), Fatma Hanım'ın başlama düzeyi evresindeki performansının ortalama %16,5 düzeyinde (ranj=%11-%22), Bilgesu Hanım'ın başlama düzeyi evresindeki performansının ortalama %17,76 düzeyinde (ranj=%11-%33) düşük yüzdelikte olduğu görülmüştür. Bu durum aşamalı yardımla öğretim yöntemi basamaklarını ebeveyn katılımcıların bilmediklerini göstermiştir. Ebeveyn eğitiminin sunulmasının ardından uygulama oturumunda ebeveyn katılımcıların aşamalı yardımla öğretim basamakları: Duru Hanım'ın öğretim oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesi %86,25 (ranj=%44-%100), Cemile Hanım'ın öğretim oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesi %94,55 (ranj=%56-%100), Birol Bey'in öğretim oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesi %64 (ranj=%50-%78), Fatma Hanım'ın öğretim oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesi %96,09 (ranj=%84-%100) ve Bilgesu Hanım'ın öğretim oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesi %87,42 (ranj=%50-%100) olarak bulunmuş ve ebeveyn katılımcılar uygulamayı yüksek doğruluk yüzdesi ile uygulayabilmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama oturumları arasındaki farkın yüksek olması, ebeveynlere sunulan eğitimin içeriğinin yeterli olduğunu düşündürmüştür. Ebeveyn katılımcılar da eğitim oturumları sonunda kendilerine sunulan eğitimin yeterli olduğunu düşündüklerini söylemiştir. Ayrıca ebeveyn katılımcılara uygulama sırasında sunulan koçluk desteği ve oturumlar sonunda sözlü geribildirim sunulması ile ebeveyn katılımcılar hızlı bir şekilde ilerleme göstermişlerdir ve aşamalı yardımla öğretim yöntemi basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde uygulayabilmiştir. Bu da ebeveyn eğitiminin yanı sıra ebeveyn koçluğu süreci ve sözlü geribildirim oturumlarının etkili olduğunu düşündürmüştür.

Bu araştırmada günlük yoklama oturumlarında yoklama verileri ebeveyn katılımcılar tarafından toplanmıştır. Bu yönüyle bu araştırmanın Gıcı-Vatansever

(2018), Çattık (2019), Bailey ve Blair (2015), Hampshire vd. (2016), Hampshire ve Allred (2018)'in çalışmaları ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Aynı zamanda ebeveyn katılımcıların topladığı verilerin yanında, araştırma sona erdikten sonra uygulama video görüntüleri araştırmacı tarafından izlenerek veriler araştırmacı tarafından da toplanmıştır. Araştırmacının topladığı veriler ile ebeveynlerin topladığı veriler büyük bir oranda benzerlik göstermiştir. Veri toplamak ebeveyn katılımcılara çocuklarındaki gelişmeleri görebilme olanağı sunmuştur. Ayrıca yazılı olarak kalıcı hale getirilmiş veriler ile sonraki günlerde çocuğun performansı ve ilerlemesi gözlenebilmiştir. Çocuktaki ilerlemenin izlenebilmesinin ebeveyn katılımcıları motive edeceği de düşünülmektedir.

Araştırmanın başında OSB'li ergen katılımcılara öğretilecek hedef beceri edinim aşamasında ve yeni öğrenilen bir beceri olduğu için ilk oturumlarda ebeveyn katılımcılar öğretim sırasında sürekli pekiştirme tarifesini kullanmıştır. Ancak öğretimde ilerleme sağlandıkça OSB'li ergen katılımcılar yoklama oturumlarında da öğretim oturumlarında olduğu gibi yaptıkları davranışların pekiştirilmesini beklediklerinden çalışmanın başında planlandığı gibi pekiştireçlerde silikleştirmeye gidilmiş ve ebeveyn katılımcılar değişken oranlı pekiştirme tarifesini kullanmıştır. Pekiştireçlerde silikleştirilmeye gidilmesi OSB'li ergen katılımcıların hedef beceride performansını etkilemiş olabilir. OSB'li ergen katılımcılarda bazı oturumlarda performans düşüşü gözlenmiştir bunun nedeninin pekiştirme tarifesindeki değişim olabileceği düşünülmüştür. Özellikle Hasan'nın dört ve altıncı oturumdaki ve Mustafa'nın beş ve altıncı oturumdaki performans düşüşlerinin nedeninin perkiştirme tarifesindeki değişim olabileceği düşünülmüştür. Çalışmanın başında araştırmaya katılan OSB'li ergen katılımcıların yaşlarına uygun sosyal pekiştireçlerin kullanılması kararlaştırılmıştır ve tüm katılımcılarda çalışmaya katılım ve işbirliği davranışlarını ödüllendirmek için sosyal pekiştireçler kullanılmıştır. Ayrıca alışveriş sırasında OSB'li ergen katılımcıların satın almış olduğu gıda ürünlerini çalışma sonunda isterse tüketmesine ve eve götürmesine izin verilmiştir. Alışveriş listesinde yer alan malzemeleri de çalışma bitiminde almanın OSB'li ergen katılımcıların hoşuna gittiği gözlenmiştir. OSB'li ergen katılımcılar bazen yiyecek tercih ederken, katılımcıların gıda dışı ürünleri de almaktan hoşlandıkları gözlenmiştir. OSB'li ergen katılımcıların alışveriş yapmak hoşlarına gittiği gibi alışveriş sırasında satın aldığı ürünleri tüketmek de hoşlarına gitmiştir. Çalışma sırasındaki gözlemler ve çalışma sonunda yapılan sosyal

geçerlik görüşmelerinde de OSB'li ergen katılımcılar çalışmanın bu yöndeki olumlu taraflarını belirtmişlerdir. Alınan ürünlerin sonunda kendilerinin olması ve hem de alışveriş becerisinin doğası gereği doğal bir pekiştirme sağlıyor oluşunun OSB'li ergen katılımcıların bu olumlu görüşü desteklediği düşünülmüştür.

Araştırma kapsamında çalışılan beceri doğal ortamda çalışılan bir beceridir. Bu yönüyle yapılandırılmış bir klinik ortam ya da okul ortamı gibi bir ortam olmadığından çalışılan doğal ortamın birtakım avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Araştırma ortamının avantajlarına baktığımızda beceri doğal ortamda çalışılmıştır, bu da çalışılan becerinin genellenebilirliğini artırmaktadır, ayrıca çalışılan yer OSB'li ergen katılımcıların evlerine yakındır. Bu da çalışma bittikten sonra OSB'li ergen katılımcıların o ortamdan alışveriş yaparak yararlanabilmelerini sağlayacaktır: Ulaşım açısından ise evlerine yakın olması kolaylık sağlamakta ve zaman kaybını önlemektedir. Ayrıca alışveriş becerisi için OSB'li ergen katılımcıların evden dışarıya çıkması psikolojik rahatlama sağlamıştır, bu durumun da dolaylı bir etki olarak öğretimde başka toplumsal becerilere göre bir avantaj sağladığı düşünülmüştür. Ayrıca uygulama süreci boyunca ebeveyn katılımcılar evden dışarı çıkmanın kendileri için de rahatlama sağladığını söylemiştir. Ancak bu yararlarının yanı sıra doğal ortamda çalışmanın birtakım güçlükleri de olmuştur. Bunlar; ortamda kontrol altına alınamayan çok fazla değişken ve uyaran olmuş, bu uyaranlar nedeniyle öğretim akışı kesintiye uğratmış, ayrıca halka açık olan bir ortam olduğu için ebeveyn ile araştırmacının işi zorlaşmış ve OSB'li ergen katılımcıların da dikkati dağılmıştır. Bu sorunlar aynı zamanda doğal ortamda bu tür çalışmaların yapılması açısından bir sınırlılıktır. Böyle toplumsal ortamda yapılmış bir çalışmanın olmaması da bu nedenlerden etkilenmiş olabilir. Ancak bu durum tek denekli araştırmaların dış geçerliğini yani genellemesini olumsuz etkileyebilmektedir. Bunun için bu araştırmada mümkün olabildiğince tüm şartlar kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca uygulama oturumları sırasında zaman zaman araştırmacı ve ebeveyn katılımcılar ile konuşmaya çalışan kişiler olduğunda araştırmacı ve ebeveyn katılımcılar şu anda çalışma yapıldığını daha sonra konuşabileceklerini söylemişlerdir ve OSB'li ergen katılımcının bu durumdan etkilenmemesi için gayret göstermişlerdir. Araştırmanın uygulamasının yapılması sırasında kamera kaydı alınması gerekliliği nedeniyle marketlerden izin alınarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Oturumlar sırasında doğallığın korunması amacıyla aparat yardımıyla kişi üzerine giyilip hareketli çekim yapabilen aksiyon kamerası ile oturumlar

kaydedilmiştir. Araştırmanın uygulama oturumları sırasında araştırmacının ebeveyni rahatça izleyebilmesi için araştırmacı kendi üzerine giyilerek kullanılabilen ve hareketli çekim yapabilen kamera ile oturumları kaydetmiştir. Bu durum araştırmacının kendisinin rahat çekim yapabilmesini sağlamıştır. Çünkü araştırmacı hem çekim yapıp hem de video kaydı almış olsa ebeveynin uygulamasına odaklanamayacaktır. Ayrıca ortamda kamera çekimi için bir başkasının bulunması emek, zaman ve maliyet açılarından uygun olmayacağı gibi ebeveynin de fazladan bir kişi tarafından daha izlenmesini gerektirecektir. Bu durumun dikkat dağıtıcı olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda elinde bir kamera ile market içinde araştırmacının ya da ikinci bir kişinin dolaşması çok dikkat çekici olabilecektir. Ancak hareketli kamerayı araştırmacı üzerine giymiş, elle dokunmamış, herhangi bir müdahalede bulunmadan çekim yapabilmiştir. Aynı zamanda kış şartlarından dolayı üzerine de mont giydiği için başkaları tarafından kameranın varlığı çok anlaşılamamıştır. Bu durumun doğal ortamda çalışılan becerinin daha rahat çalışılmasını sağladığı düşünülmektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği doğal ortamın avantajlarının yanında böylesine güçlüklerinin bulunmasına karşın araştırmacının uygulama güvenirliği başlama düzeyinde oturumlarında ortalama %100 (ranj=%100-%100), öğretim oturumlarında ortalama %99,27 (ranj=%83,33-%100), izleme oturumlarında ortalama %100 (ranj=%100-%100), genelleme oturumlarında ortalama %100 (ranj=%100-%100), ebeveyn eğitimi oturumlarında ortalama %100 (ranj=%100-%100), sözlü geribildirim oturumlarında ortalama %100 (ranj=%100-%100) olarak bulunmuştur. Benzer şekilde ebeveyn katılımcıların uygulama güvenirliği verileri ise öğretim oturumlarında ortalama %92,92 (ranj=%66,5-%100), yoklama oturumlarında ortalama %89,28 (ranj=%68,75-%100), izleme oturumlarında ortalama %100 (ranj=%100-%100) ve genelleme oturumlarında ortalama %100 (ranj=%100-%100) ile de ortaya konmuş olduğu gibi çalışmanın başarılı bir şekilde yürütüldüğü düşünülmüştür. Ayrıca bu araştırmada ebeveynler tarafından gerçekleştirilen bir uygulama olduğundan alan uzmanı olmayan kişiler tarafından uygulama yapıldığından tüm oturumların en az %30'unda uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 96).

Araştırma sonuçları OSB'li ergen katılımcıların koçluk uygulaması ile ebeveynleri tarafından aşamalı yardımla öğretim yöntemiyle sunulan eğitim ile market alışverişi becerisini öğrenebildiklerini, farklı kişi ile ve farklı ortamda bu beceriyi sergileyebildiklerini ve öğretim sona erdikten sonra da öğrendikleri becerinin

kalıcılığının sağlanmasında uygulamanın etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretim sona erdikten sonra düzenlenen izleme oturumlarında OSB'li ergen katılımcılar hedef beceriyi %100 doğruluk düzeyinde sergilemiştir. Bu durum ebeveyn koçluğu sürecinin etkilerinin kalıcı olduğunu düşündürmüştür. Öğretim sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında OSB'li ergen katılımcılar market alışverişi beceri basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde uygulayabilmiştir. Yetersizliği olan bireylere bağımsız yaşam becerilerini öğretmek kadar bu becerilerin kalıcılığının sağlanmasının da önemli olduğu düşünülmektedir (Kellems vd., 2018, s. 176). Bu durum ebeveyn koçluğu sürecinin etkilerinin kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu (Bailey ve Blair, 2015), (Cosbey ve Muldoon, 2017) altı ay içinde, (Cruz‐Torres vd., 2020) bir ve üç hafta sonra, (Çattık, 2019) iki, dört ve altı hafta sonra, (Erturk vd., 2020) iki defa izleme yapılmış, (Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015) iki hafta sonra, (Gıcı-Vatansever, 2018) bir, üç ve beş hafta sonra, (Hamsphire, 2016) iki hafta sonra, (Lindgren vd., 2020) altı ay sonra, (Radley vd., 2014) iki hafta sonra, (Ritchotte ve Zaghlawan, 2019) iki hafta sonra, (Siller vd., 2018) beş ve 14. aylarda izleme veri toplanmış ve (Tanner ve Dounavi, 2020) öğretimden bir ve üç hafta sonra izleme verisi toplanmış ve bu araştırmayla benzer şekilde olumlu sonuçlar bulunmuştur. Lane vd. (2016)'nin çalışmalarında ise üç hafta sonra izleme verisi toplanmış ve ölçüt altında izleme verileri bulunmuştur. İzleme oturumlarının tüm katılımcılar için öğretim sona erdikten sonra bir, üç ve beşinci haftalarda gerçekleştirilmesi planlanmıştır ancak İlker'in ebeveyninin çalışma için uygun olmaması ve Mustafa'nın ebeveyninin şehir dışında olmasından dolayı bir, üç ve altıncı haftalarda izleme verisi toplanabilmiştir.

OSB'li ergen katılımcılar genelleme oturumlarında öğretimi yapılan marketten farklı bir market ve farklı bir kişi ile market alışverişi becerisini gerçekleştirmiştir. OSB'li ergen katılımcılar için genelleme oturumları genelleme ön-test son-test şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları sonunda ortaya çıkan bulgular İlker (ranj=%5-%100), Hasan (ranj=%0-%100), Mustafa (ranj=%5-%100) ve Kağan'ın (ranj=%0-%100) öğrendikleri beceriyi farklı bir markette ve öğretim yapan kişiden farklı bir kişi ile sergileyebildiklerini ortaya koymuştur. Bu durum ebeveyn koçluğu uygulaması ve aşamalı yardımla öğretimin etkili ve genellenebilir bir uygulama olduğunu düşündürmüştür. Bu bulgu alanyazında ebeveyn koçluğu uygulamalarında genelleme çalışmasının (Çattık, 2019; Gıcı-Vatansever, 2018) kişi ve ortam, (Erturk vd., 2020) farklı uyaran, (Ritchotte ve Zaghlawan, 2019; Tanner ve Dounavi, 2020) farklı

durum genellemesi çalışıldığı araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Lane vd. (2016)'nin çalışmalarında ise sınırlı genelleme bulgularına ulaşıldığı rapor edilmiştir. Alanyazındaki ebeveyn koçluğu uygulamalarında OSB'li katılımcılarla sınırlı sayıda genelleme çalışması yapıldığı görülmüştür. İki çalışmada kişi ve ortam genellemesi yapılırken bir çalışmada farklı durum ve diğer bir çalışmada ise farklı araç seti ile genelleme çalışması yapılmıştır. Eğitimin temel amacı bireylerin temel bilgileri ve becerileri edinmelerine yardımcı olmaktır ancak edinim, bu bilgilerin ve becerilerin kullanılması gerekli olan öğrenme aşamalarından yalnızca biridir. Öğrenme, edinimin yanı sıra akıcılık, kalıcılık ve genelleme aşamalarını da içerir. Yetersizliği olan bireyler bu aşamaları kendiliğinden geçmekte zorlandıklarından, öğretim amaçları ve etkinlikleri öğretimin tüm aşamaları dikkate alınarak planlanmalıdır (Cüre, Şirin ve Yücesoy-Özkan, 2014, s. 483). Ayrıca tek denekli araştırmalarda genellemenin önemli olduğu belirtilmektedir (Smith vd., 2016, s. 1197). Çünkü genellemeyle ilgili sonuçlarının etkili öğretimle ilgili alanyazına katkı sağladığı belirtilmektedir (Kurt, 2006, s. 70). Buradan hareketle alanyazında gerçekleştirilen uygulamalarda daha fazla genelleme çalışmasına yer vermek gerektiği söylenebilir.

Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçilmesiyle başlama düzeyi ile uygulama evresi arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesi OSB'li ergen katılımcılardan İlker için %87,5, Hasan için %100, Mustafa için %92,3 ve Kağan için %100 olarak hesaplanmıştır. Örtüşmeyen veri yüzdesi ile elde edilen etki büyüklüğü değeri %90 ve üzerindeyse uygulama "yüksek etkili", %70-90 arasında ise "etkili" olarak adlandırılmaktadır (Scruggs ve Mastropieri, 2001, s. 230). Örtüşmeyen veri yüzdesi analiz sonuçlarına göre uygulama İlker için etkili bulunurken, Hasan, Mustafa ve Kağan için yüksek etkili olarak bulunmuştur. OSB'li ergen katılımcıların başlama düzeyi ve uygulama verileri Tau-U analiz sonuçlarına göre İlker için Tau-U=0.87 etki büyüklüğü, Hasan için Tau-U=1 etki büyüklüğü, Mustafa için Tau-U=0,93 etki büyüklüğü, Kağan için Tau-U=1 etki büyüklüğü elde edilmiştir (Parker vd., 2011). Tau-U değerleri 0-1 arasındaysa bu değer yüzdelik değere çevrilmiştir, elde edilen değer %93-1.0. arasındaysa "yüksek etkili" %66-92 arasında olduğunda "etkili", %65 ve altında olduğunda "düşük etkili" uygulama olarak yorumlanmıştır (Parker ve Vannest, 2009, s. 364). Tau-U analiz sonuçlarına göre uygulama İlker için etkili bulunurken, Hasan, Mustafa ve Kağan için yüksek etkili olarak bulunmuştur. Etki büyüklüğü hesaplama sonuçlarına göre OSB'li ergen katılımcılarda örtüşmeyen veri yüzdesi ve Tau-U analiz

sonuçları uygulamanın İlker için etkili ve Hasan, Mustafa ve Kağan için yüksek etkili olduğunun görsel analize ek olarak veri analiz hesaplamalarıyla ortaya koyulduğu düşünülmüştür. Ayrıca hem örtüşmeyen veri yüzdesi analiz tekniği hem de Tau-U analiz hesaplama tekniği ile yapılan analizlerin birbirleriyle tutarlı olduğu da görülmüştür. Alanyazında gerçekleştirilen ebeveyn koçluğu uygulamalarında tek denekli araştırmalarda elde edilen verilen analizinde daha çok görsel analize yer verildiği görülmüştür. Sınırlı sayıda da olsa bazı araştırmalarda örtüşmeyen veri analiz yüzdesi ve Tau-U analizi kullanılmıştır. Alanyazında gerçekleştirilen ebeveyn koçluğu uygulamalarında elde edilen verilen analizinde örtüşmeyen veri yüzdesi analiz sonuçları (Cosbey ve Muldoon, 2017) etkili ve yüksek etkili, (Gıcı-Vatansever, 2018) etkili ve yüksek etkili, (Penney ve Schwartz, 2018) düşük etkili ve yüksek etkili ve (Radley vd., 2014) orta etkili olarak bulunmuştur. Alanyazında gerçekleştirilen ebeveyn koçluğu uygulamalarında elde edilen verilen analizinde Tau-U analiz sonuçları (Cruz-Torres vd. 2020) etkili ve yüksek etkili, (Erturk vd., 2020) orta ve yüksek etkili olarak bulunmuştur. Bu araştırmada da OSB'li ergen katılımcılardan elde edilen örtüşmeyen veri analiz yüzdesi ve Tau-U analiz sonuçları etkili ve yüksek etkili olarak bulunmuştur.

Çalışma öncesinde araştırmaya katılacak OSB'li ergen katılımcılarda birtakım önkoşul özellikler aranmıştır bunlar; OSB'li ergen katılımcıların çalışmayı gerçekleştirmek için görsel ve işitsel uyaranlara dikkatini yöneltebilme, çalışmayı gerçekleştirebilmek için gerekli olan kaba ve ince motor becerilere sahip olma, en az 10-15 dakikalık etkinliğe katılabilme, alıcı dil becerilerine sahip olma, ifade edici dil becerilerine sahip olma ve okuma ile okuduğuna anlama becerisine sahip olma olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda OSB'li ergen katılımcıların çalışmaya katılmak için gönüllü olup olmadıkları hem ebeveynleri tarafından hem de araştırmacı tarafından sorulmuştur ve katılımcıların hepsi çalışmaya katılmak için gönüllü olduklarını ifade etmiş ve önkoşul özellikler yönünden sınanmıştır ancak tartışmaya değer bazı noktalar vardır. Araştırmaya katılan OSB'li ergen katılımcılardan Kağanın araştırmanın önkoşul özelliklerine sahip olduğu görülmüştür. Ancak Kağanın heceleyerek okuma yapabildiği, akıcı okumada ve okuduğunu anlamakta zorlandığı görülmüştür. Bu nedenle öğretim sırasında Kağan için birtakım uyarlamalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yapılan uyarlamalar ise; ebeveyninin görüşü alınarak market alışverişi listesinde alınması gereken ürünler büyük harflerle yazılmıştır, diğer katılımcılarda alınacak ürünlerde üretici firma adı ve ürünün tam adı yazılmıştır ancak Kağan için ürünün adı

(Örn; PEÇETE) yazılmış ve katılımcı bireyin sıklıkla kullandığı ve bildiği ürünler tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen bir araştırmada ZY olan yetişkinler için market alışveriş listesinde sık kullanılan ürünlerin tercih edildiği ifade edilmektedir (Mechling, Gast ve Krupa, 2007, s. 1871). Ayrıca Kağan için ikinci oturumda okuma becerisine ilişkin uyarlama yapılmış, ikinci oturumun ikinci denemesinden sonra alınacak ürünlere ilişkin uyarlama yapılmıştır. Kağan yapılan uyarlamalar öncesinde %10 ve %5 seviyesinde performans gösterirken sonraki oturumlarda %15 ve %95 seviyesinde performans sergilemiştir. Yapılan uyarlamalar sonucunda OSB'li ergen katılımcının performansında ilerleme sağladığı görülmüştür. Uygulama sırasında Kağan listeyi okuyamadığında ebeveyni ona heceleme yaptırmış ya da ipucu vererek okumasına yardım etmiştir ve sıklıkla onun aynı ürünleri alması sağlanmıştır. İlk katılımcı İlkerde hedef beceride sekiz oturum sonunda üç oturum üst üste %100 doğru tepki alınarak kararlı veri elde edilmiştir. İkinci katılımcı Hasan da ise hedef beceride dokuz oturum sonunda üç oturum üst üste %100 doğru tepki alınarak kararlı veri elde edilmiştir. Üçüncü katılımcı Mustafa ise hedef beceride 13 oturum sonunda üç oturum üst üste %100 doğru tepki alınarak kararlı veri elde edilmiştir. Dördüncü katılımcı Kağan da ise öğretimde yapılan uyarlamalarla yedi oturum sonunda üç oturum üst üste %100 doğru tepki alınarak kararlı veri elde edilmiştir. OSB'li ergen katılımcılar çalışmanın ön koşul özelliklerini karşılasalar da katılımcıların bireysel olarak özelliklerinin birbirinden farklılık göstermesi nedeniyle bazıları hedef beceriyi daha hızlı öğrenmiş bazı katılımcılar ise daha fazla sayıda oturum sonunda hedef beceriyi edinmiştir.

OSB'li ergen katılımcıların çalışma süresince daha hızlı öğrendiği beceri basamakları markete girme, sepet/alışveriş arabası alma, bulduğu ürünleri sepete koyma ve ürünleri kasiyere verme/banda koyma basamakları olmuştur. OSB'li ergen katılımcıların en çok zorlandıkları beceri basamakları ise iletişim becerileri (merhaba, teşekkür ederim, iyi günler, kolay gelsin gibi) ve satın alınacak ürünleri bulma becerileri olmuştur. OSB'li ergen katılımcılardan İlker bu becerilerin hepsini altıncı oturumda, Hasan yedinci oturumda, Mustafa 11. Oturumda ve Kağan da beşinci oturumda %100 doğruluk düzeyinde öğrenmiştir. OSB'li ergen katılımcıların motor beceri şeklinde tekrarlayan/rutin basamakları kolay öğrenip yapabildiğini ancak OSB'nin doğası gereği kendiliğinden olan/anlık yapılan seçim yapma, selamlaşma gibi içsel motivasyonlu basamakları yapamadığını ya da zor yapabildiğini söyleyebiliriz.

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri ebeveyn katılımcılardan çalışmanın başında ve sonunda, OSB'li ergen katılımcılar ve işyeri çalışanlarından çalışmanın sonunda toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yaklaşımıyla toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri için katılımcılar ile bire bir yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn katılımcıların çalışma öncesinde ve çalışma sonrasındaki görüşme bulguları olumlu olmuştur. Benzer şekilde (Cruz-Torres vd., 2020; Çattık, 2019; Gıcı-Vatansever, 2018; Penney ve Schwartz, 2018) de ebeveynlerle gerçekleştirdikleri sosyal geçerlik görüşmelerini çalışma öncesinde ve çalışma sonrasında gerçekleştirmiş ve ebeveyn katılımcıların görüşme bulgularının olumlu olduğunu belirtmiştir. Alanyazındaki araştırmacılar çalışmanın katılımcı ebeveynleri ile sosyal geçerlik görüşmesi yapmış ve ebeveyn katılımcıların çalışma hakkındaki bulgularının olumlu olduğunu belirtmiştir (Bailey ve Blair, 2015; Cosbey ve Muldoon, 2017; Fettig, Schultz ve Sreckovic, 2015; Hampshire ve Allred, 2018; McDuffie vd., 2013; Ritchotte ve Zaghlawan, 2019; Robertson vd., 2013; Rogers vd., 2019; Tanner ve Dounavi, 2020). OSB'li ergen katılımcılara çalışma hakkında, öğrendikleri beceri hakkında ve ebeveynlerinin sunduğu eğitim hakkındaki görüşleri sorulmuştur. OSB'li ergen katılımcıların görüşme bulgularının olumlu olduğu görülmüştür. Ritchotte ve Zaghlawan, 2019 araştırmalarında gelecek araştırmacılar tarafından çocuk katılımcılardan da sosyal geçerlik verisi toplanmasını önermiştir. Ancak alanyazında sadece (Cruz‑Torres vd., 2020; Hampshire ve Allred, 2018; Radley vd., 2014) çalışmalarında çocuk katılımcılarla sosyal geçerlik verisi toplandığı görülmüştür ve çalışmasında bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte katılımcıların görüşlerinin olumlu olduğunu belirtmiştir. İşyeri çalışanlarına sosyal geçerlik görüşmesinde çalışma hakkında ve OSB'li ergen bireylerin toplum içinde bulunmaları hakkında sorular sorulmuştur. İşyeri çalışanlarının çalışma hakkındaki ve OSB'li ergen bireylerin toplum içinde bulunmaları hakkındaki görüşme bulguları olumlu olarak bulunmuştur. Alanyazındaki araştırmalarda ebeveyn katılımcılar dışında bir çalışmada (Hampshire ve Allred, 2018) öğretmenlerden de sosyal geçerlik verisi toplanmış ve öğretmenlerin çalışma hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu bulgusuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

4.1. Sınırlılıklar

Araştırmanın güçlü yanlarının bulunmasına karşın birtakım sınırlılıkları da vardır. Bu araştırma çalışmaya katılan beş ebeveyn katılımcı ve dört OSB'li ergen çocuğu ile

sınırlıdır. Araştırma için kabul edilebilir katılımcı sayısı araştırmaya dahil edilmiş olsa da daha fazla katılımcı sayısı ile araştırmanın yürütülmesinin çalışmanın genellenebilirliğini artıracağı düşünülmüştür. Ayrıca bu araştırmanın bulguları ebeveyn koçluğu uygulamasında kullanılan öğretim yöntemi, öğretim teknikleri ve öğretimi yapılan beceri ile sınırlıdır. Çalışmanın başında hem anne hem de baba ile uygulama yapmanın planlandığı baba, iş için şehir dışına gittiğinden ancak iki öğretim oturumuna katılabilmiştir. Baba ile yürütülen öğretim süreci verileri iki oturumla sınırlı kalmış ve öğretim yarıda kalmıştır, bu durum araştırmanın bir başka sınırlılığı olarak düşünülebilir. Bununla birlikte doğal ortamda araştırma yapmanın önerilmesi ve birçok yararının olmasına karşın birtakım sınırlılıkları da mevcuttur. Araştırmanın uygulamasının kış aylarına denk gelmesi nedeniyle soğuk ve karlı kış günlerinde katılımcıların ev veya okuldan çıkıp uygulama yapmak için markete gitmek zorunda kalmasının doğal ortamda uygulama yapmanın bir sınırlılığı olduğu söylenebilir.

4.2. Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre ebeveyn koçluğu ile sunulan aşamalı yardımla öğretim basamaklarını ebeveyn katılımcılar uygulayabilir, OSB'li ergen katılımcılar da ebeveynleri tarafından sunulan öğretim ile market alışverişi yapma becerisini edinebilir. Aynı zamanda ebeveyn katılımcılar aşamalı yardımla öğretim uygulama basamaklarını ve OSB'li ergen katılımcılar da öğrendikleri beceride kalıcılığı sağlayabilir. Ebeveyn katılımcılar aşamalı yardımla öğretim basamaklarını farklı ortam ve farklı beceriye genelleyebilir ve OSB'li ergen katılımcılar da öğrendikleri beceriyi farklı kişi ve farklı ortamda sergileyebilir. Ebeveyn katılımcıların ebeveyn koçluğu araştırma süreci ve araştırmada kullanılan öğretim yöntemine yönelik görüşleri olumludur. İşyeri çalışanları ebeveyn koçluğu uygulaması ile OSB'li ergen katılımcıların market alışverişi becerisini öğrenmesinden ve kendi marketlerinde bu çalışmanın yapılmasına yönelik görüşleri olumludur. OSB'li ergen katılımcıların da araştırmaya katılmaya, ebeveynleri tarafından kendilerine öğretim yapılmasına ve market alışverişi becerisini öğrenmeye yönelik görüşleri olumludur.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

OSB'li ergen bireylerin ebeveynlerine okullardaki ve rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenler tarafından koçluk desteği sunularak bilimsel dayanaklı

uygulamalar öğretilebilir ve ebeveynler öğrendikleri yöntemlerle çocuklarının gelişim dönemlerine göre ihtiyaç duyacağı becerileri öğretebilir.

Ebeveynlere koçluk desteği sağlandığında ebeveynler öğrendiği öğretim yöntemiyle öğretmenlerin okulda öğrettikleri becerileri evde tekrar edebilir, izleme ve genelleme çalışmalarına katkıda bulunabilirler.

OSB'li bireylerin ebeveynleri de üniversiteler, okullar, rehabilitasyon merkezleri ve öğretmenlerden koçluk desteği ile bilimsel dayanaklı uygulamaları öğrenmek için başvuruda bulunabilir ve çocuklarına ihtiyaç duyacağı becerileri öğretebilir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Sonraki araştırmalarda koçluk sürecinde kullanılan farklı öğretim stratejileri, farklı bilimsel dayanaklı uygulamalar ve farklı becerilerin öğretimine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Doğal ortamda daha fazla araştırma yapılması gereksiniminden dolayı sonraki araştırmalar farklı ortamlarda gerçekleştirilebilir, bu ortamlarda uzaktan iletişim sağlayan kablosuz bluetooth kulaklıklar kullanılarak koçluk desteğinin sunulduğu araştırmalar desenlenebilir.

Teknoloji temelli uzaktan ebeveyn koçluğu uygulamalarıyla araştırmalar yapılabilir.

İleride farklı yaş grubundan OSB'li bireylerle, farklı yetersizlik türleri ve farklı gelişimsel yetersizlikleri olan bireylerle çalışmalar yapılabilir.

Sonraki araştırmalarda yan yana koçluk ve gözleme dayalı koçluk uygulamalarının karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

İleride düzenlenecek çalışmalarda daha uzun süreli kalıcılık verisi toplanabilir ve ebeveynler ile OSB'li ergen bireyler için araştırmanın uzun süreli etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

Acar, Ç. (2015). *Otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akmanoglu, N. and Tekin-İftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism*, 15 (2), 205–222.

Alexander, J.L., Ayres, K.M. and Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 38 (1), 13–27.

Aljehany, M.S. (2018). *The effects of video prompting on teaching daily living tasks to individuals with autism spectrum disorder*. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: *Florida International University,* College of Arts, Sciences and Education.

American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders-5 [DSM-5]*, Arlington: American Psychiatric Association.

Ankeny, E.M., Spain, J., and Wilkins, J. (2009). Mothers' experiences of transition planning for their children with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 41 (6), 28-36.

Artman-Meeker, K., Rosenberg, N., Badgett, N., Yang, X., Penney, A. (2017). The effects of bug-in-ear coaching on pre-service behavior analysts' use of functional communication training. *Behavior Analysis in Practice, 10* (3), 228-241.

Asaro-Saddler, K. (2016). Using evidence-based practices to teach writing to children with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 60 (1), 79–85.

Bailey, K.M. and Blair, K.S.C. (2015). Feasibility and potential efficacy of the family-centered prevent-teach-reinforce model with families of children with developmental disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 218–233.

Bal, V.H., Kim, S.H., Cheong, D., Lord, C. (2015). Daily living skills in individuals with autism spectrum disorder from 2 to 21 years of age. *Autism*, 19 (7), 774–784.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3 (1), 1-15.

Başar, G. (2014). *Otistik bireylere çizme ve boyama becerilerinin kazandırılmasında aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bateman, K.J. (2017). *The effects of the implementation of parent coaching to increase quality of life for children and families affected by autism spectrum disorder*. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: Philosophy University of Washington.

Beaudoin, A.J., Sébire, G. and Couture, M. (2014). Parent training interventions for toddlers with autism spectrum disorder. *Autism Research and Treatment*, 3, 1-15.

Benson, S.S., Dimian, A.F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J.J., Symons, F.J. (2018). Coaching parents to assess and treat self-injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62 (12), 1114–1123.

Beresford, B. (2004). On the road to nowhere? Young disabled people and transition. *Child: Care, Health and Development*, 30 (6), 581–587.

Berkant, H.G., Oz, A.Ş. and Atilgan, G. (2019). Parents' and teachers' roles in parent involvement in special education: Who is responsible, to what extent? *International online journal of educational sciences, 11* (2), 20-36.

Blacher, J. (2001). Transition to adulthood: Mental retardation, families, and culture. *American Journal on Mental Retardation, 106 (2)*, 173-188.

Blakely, M.R. (2001). A survey of levels of supervisory support and maintenance of effects reported by educators involved in direct instruction implementation. *Journal of Direct Instruction, 1* (2), 73-83.

Bogdan, R.C.and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. Fifth Edition. Boston, MA: Pearson.

Booth, N., Gallagher, S. and Keenan, M. (2018). Autism, interventions and parent training. *Psichologija praktikai*, 57, 74-94.

Brady, M.P., Honsberger, C. and Cadette, J. (2016). Effects of a peer-mediated literacy based behavioral intervention on the acquisition and maintenance of daily living skills in adolescents with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51 (2), 122-131.

Brisenden, S. (1986). Independent living and the medical model of disability. *Disability, Handicap & Society*, 1 (2), 173-178.

Brown, L., Branston, M.B., Hamre-Nietupski, S., Pumpian, I., Certo, N., Gruenewald, L. (1979). A strategy for developing chronologicalage-appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *Journal of Special Education*, 13 (1), 81–90.

Brown, J.A. and Woods, J.J. (2015). Effects of a triadic parent- implemented home-based communication intervention for toddlers. *Journal of Early Intervention*, 37 (1), 44–68.

Brown, J.A. and Woods, J.J. (2016). Parent-Implemented communication intervention: sequential analysis of triadic relationships. *Topics in Early Childhood Special Education, 36* (2), 115-124.

Bubela, D.J. (2007). Coaching families and colleagues in early childhood. Hanft, B. E., Rush, D. D. and Shelden, M. L. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, 2004, paperback, 207 pp., 1-55766-722-5,$28.00. Book Reviews. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 27 (1), 103-111.

Burckley, E., Tincani, M. and Fisher, A. G. (2015). An iPad-based picture and video activity schedule increases community shopping skills of a young adult with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Dev Neurorehabil*, 18 (2), 131–136.

Cammuso, K. (2018). Psychotherapy for autism spectrum disorders: Using evidence-based strategies to support practice, *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 34 (2), 1058-1073.

Candio, R. (2019). *Adaptive skills training and quality of life of young adults with autism*. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: *Philadelphia College of Osteopathic Medicine.*

Carothers, D.E. and Taylor, R.L. (2004). How teachers and parents can work together to teach daily living skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19 (2), 102–104.

Cavkaytar, A. (1998). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cavkaytar, A. (2012). Teaching café waiter skills to adults with intellectual disability: A real setting study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47 (4), 426-437.

CEC. (2014). Council for exceptional children standards for evidence-based practices in special education. USA, Arlington. 1-11.

https://www.cec.sped.org/~/media/Files/Standards/Evidence%20based%20Practices%20and%20Practice/EBP%20FINAL.pdf 08.05.2020 tarihli internet erişimi.

Chen, B.B. and Yakubova, G. (2019). Promoting independence with vocational audio and video prompting for students with ASD. *Teaching Exceptional Children*, 52 (2), 98-106.

Chengappa, K., McNeil, C.B., Norman, M., Quetsch, L.B. and Travers, R.M. (2017). Efficacy of parent-child interaction therapy with parents with intellectual disability, *Child & Family Behavior Therapy*, 39 (4), 253-282.

Chiang, H.M., Ni, X., and Lee, Y.S. (2017). Life skills training for middle and high school students with autism. *J Autism Dev Disord*, 47 (4), 1113–1121.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Sixth edition. UK: Routledge Taylor and Francis Group.

Collins, B.C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Cook, B.G. and Odom, S.L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79 (2), 135-144.

Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L., Landrum, T.J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44 (2), 69-75.

Cook, B., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T., Mcwilliam, R., Tankersley, M., Test, D. (2014). CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. *Remedial and Special Education*, 36 (4), 220–234.

Cosbey, J. and Muldoon, D. (2017). Eat-up family-centered feeding intervention to promote food acceptance and decrease challenging behaviors: A single-case experimental design replicated across three families of children with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disor*, 47 (3), 564–578.

Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Three Edition. USA: Sage

Cronin, M.E. (1996). Life skills curriculum for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 53–68.

Cruz-Torres, E.M. (2015). *Promoting daily living skills for adolescents with autism spectrum disorders via parent delivery of video prompting on the Ipad*. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: Florida Atlantic University Boca Raton.

Cruz-Torres, E., Duffy, M.L., Brady, M.P., Bennett, K.D., Goldstein, P. (2020). Promoting daily living skills for adolescents with autism spectrum disorder via parent delivery of video prompting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50 (1), 212–223.

Cüre, G., Şirin, N. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2014). Kalıcılık ve Genelleme. İçinde D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.) Uygulamalı davranış analizi (ss. 459-488). Ankara: Pegem Akademi.

Çankaya, S. (2013). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde ailelere yönelik beceri öğretimi yazılımının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çattık, M. (2019). *Ebeveyn koçluğu aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretimin otizmli çocukların sosyal becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çetrez-Arıcan, G., Fazlıoğlu, Y. ve Tezcan, S. (2018). Otizmli öğrencilere kendini tanıtma becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 157-176.

Denny, M., Marchand-Martella, N., Martella, R. C., Reilly, J. R., Reilly, J. F., Charalambos C. Cleanthous, C. C. (2000). Using parent-delivered graduated guidance to teach functional living skills to a child with cri du chat syndrome. *Education and Treatment of Children*, 23 (4), 441-454.

deRecat, E.H. (2019). *Life skills for life-long learners: teaching functional skills to elementary students with special needs.* Unpublished Master Dissertation. USA: Dominican University of California, Liberal Art and Education.

Domire, S.C. and Wolfe, P. (2014). Effects of video prompting techniques on teaching daily living skills to children with autism spectrum disorders: A review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39 (3), 211–226.

Dotto-Fojut, K.M., Reeve, K.F., Townsend, D.B., Progar, P.R. (2011). Teaching adolescents with autism to describe a problem and request assistance during simulated vocational tasks. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (2), 826–833.

Duggan, C. and Linehan, C. (2013). The role of 'natural supports' in promoting independent living for people with disabilities: A review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities*, 41 (3), 199-207.

Duncan, A.W. and Bishop, S. (2015). Understanding the gap between cognitive abilities and daily living skills in adolescents with autism spectrum disorders with average intelligence. *Autism*, 19 (1), 64–72.

Duncan, A., Ruble, L.A., Meinzen-Derr, J., Thomas, C., Stark, L.J. (2018). Preliminary efficacy of a daily living skills intervention for adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *Autism*, 22 (8), 983–994.

Dunn, W., Cox, J., Foster, L., Mische-Lawson, L., Tanquary, J. (2012). Impact of a contextual intervention on child participation and parent competence among children with autism spectrum disorders: A pretest–posttest repeated-measures design. *American Journal of Occupational Therapy*, 66, 520–528.

Erturk, B., Hansen, S.G., Machalicek, W., Kunze, M. (2020). Parent‐implemented early social communication intervention for young children with autism spectrum disorder. Journal of Behavioral Education., https://doi.org/10.1007/s10864-020-09387-1

Fettig, A., Schultz, T.R. and Sreckovic, M.A. (2015). Effects of coaching on the implementation of functional assessment-based parent intervention in reducing challenging behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17* (3), 170-180.

Fidan, A. (2018). *Ortaokul öğrtmenlerine sunulan hibrit koçluk uygulamasının kaynaştırma eğitiminde öğretmen davranışları ve öğrencilerin akademik kazanımları üzerindeki etkileri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M., Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature.* Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, *The National Implementation Research Network* (FMHI Publication #231).

Forte, M., Jahoda, A. and Dagnan, D. (2011). An anxious time? Exploring the nature of worries experienced by young people with a mild to moderate intellectual disability as they make the transition to adulthood. *The British Journal of Clinical Psychology*, 50 (4), 398–411.

Foster, L., Dunn, W., and Lawson, L.M. (2013). Coaching mothers of children with autism: A qualitative study for occupational therapy practice. *Phys Occup Ther Pediatr*, 33 (2), 253-263.

Friedman, M., Woods, J. and Salisbury, C. (2012). Caregiv oaching strategies for early intervention providers moving toward operational definitions. *Infants & Young Children*, 25 (1), 62–82.

Gardner, S. and Wolfe, P. (2013). Use of video modeling and video prompting interventions for teaching daily living skills to individuals with autism spectrum disorders: A review. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38 (2), 73-87.

Gardner, S.J. and Wolfe, P.S. (2019). Results of a video prompting intervention package impacting dishwashing skill acquisition for adolescents with autism. *Journal of Special Education Technology*, 34 (3), 147-161.

Gıcı-Vatansever, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ginsburg, A.A., Gutshabash, M.E. and Ivanova, Y.L. (2018). Preparation for independent life of people with ASD and other developmental disorders in the autonomous non commercial organization «Adain Lo» (ANO «Adain Lo»). Cooperation of specialists and parents. *Autism and Developmental Disorders*, 16 (1), 29-35.

Glaser, B.G. and Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. USA: A Division of Transaction Publishers.

Goo, M., Therrien, W.J. and Hua, Y. (2016). Effects of computer-based video instruction on the acquisition and generalization of grocery purchasing skills for students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51 (2), 150-161.

Goodman, E.O. (1975). Modeling: A method of parent education. *National Council on Family Relations*, 24 (1), 7-11.

Graham, F., Rodger, S., and Ziviani, J. (2013). Effectiveness of occupational performance coaching in improving children's and mothers' performance and mothers' self-competence. *American Journal of Occupational Therapy*, 67, 10–18.

Grey, J.M., Griffith, G.M., Totsika, V., Hastings, R.P. (2015). Families' experiences of seeking out-of-home accommodation for their adult child with an intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12 (1), 47-57.

Gruber, D.J. and Poulson, C.L. (2016). Graduated guidance delivered by parents to teach yoga to children with developmental delays. *Jornal of Applied Behavior Analysis*, 49 (1), 193–198.

Guldberg, K. (2017). Evidence-based practice in autism educational research: Can we bridge the research and practice gap? *Oxford Review of Education,* 43 (2), 149–161.

Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, E. S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (2), 61-84.

Haas, S. I. (2011). *Teaching daily living skills to young adults with autism: The creation of a curriculum guide for special education teachers*. Unpublished Master Dissertation. USA: California State University.

Hampshire, P.K., Butera, G.D. and Bellini, S. (2016). Self-management and parents as interventionists to improve homework independence in students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 60 (1), 22–34.

Hampshire, P.K. and Allred, K.W. (2018). A parent-implemented, technology mediated approach to increasing self-management homework skills in middle school students with autism, *Exceptionality*, 26 (2), 119-136.

Hargreaves, A., and Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6 (3), 227-241.

Hayek, L. and McIntyre, N. (2019). *Supporting independence in daily living skills* (Autism at-a-Glance Brief). Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, CSESA Development Team.

Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping, and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14 (2), 159-171.

Horner, R.D. and Baer, D.M. (1978). Multiple probe technique: A variation of the multiple baseline. *Journal of Applied Analysis*, 11 (1), 189-196.

Horner, R., Carr, E., Halle, J., Mcgee, G., Odom, S. L., Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71 (2), 165-179.

Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatr.*, 45 (2), 212-229.

Hughes, S.M. (2017). *Coaching parents of children with ADHD: A western australian study*. Unpublished Master Dissertation. Australia: Edith Cowan University.

Hume, K., Loftin, R. and Lantz j. (2009). Increasing independence in autism spectrum disorders: A review of three focused interventions. *J Autism Dev Disord*, 39 (9), 1329-1338.

Hume, K., Boyd, B.A., Hamm J.V., Kucharczyk, S. (2014). Supporting Independence in Adolescents on the Autism Spectrum. *Remedial and Special Education*, 35 (2), 102–113.

Jasmin, E., Couture, M., McKinley, P., Reid, G., Fombonne, E., Gisel, E. (2009). Sensori-motor and daily living skills of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (2), 231–241.

Johnson, L.D., Fleury, V., Ford, A., Rudolph, B., Young, K. (2018). Translating evidence-based practices to usable interventions for young children with autism. *Journal of Early Intervention*, 40 (2), 158–176.

Joyce, B. and Showers, B. (1981). Transfer of training: The contribution of "coaching". *1'(urn41 elf Education*, 3, 163-172.

Kadar-Satat, G., Reka Szaboki, R., Byerly, A. (2017). Father Involvement in Primary Schools A Pilot Study in East Lothian. Research Report Commissioned by Fathers Network Scotland.

Kellems, R., Rickard, T., Okray, D., Sauer-Sagiv, L., Washburn, B. (2017). iPad® video prompting to teach young adults with disabilities independent living skills: A maintenance study. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 41 (3), 175-184.

Kemp, P. and Turnbull, (2014). Coaching with parents in early intervention an interdisciplinary research synthesis. *Infants & Young Children*, 27 (4), 305–324.

Kilincaslan, A., Kocas, S., Bozkurt, S., Kaya, I., Derin, S., Aydin, R. (2019). Daily living skills in children with autism spectrum disorder and intellectual disability: A comparative study from Turkey. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 187–196.

Kizir, M. (2019). Otizm spektrum bozukluğu'na yönelik uzaktan koçluk uygulamalarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48 (2), 1072-1110.

Koydemir-Özden, S. and Tosun, Ü. (2010). A qualitative approach to understanding Turkish mothers of children with autism: Implications for counselling. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20 (1), 55–68.

Kretlow, A.G. and Bartholomew, C.C. (2010). Using coaching to improve fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education, 33* (4), 279-299.

Kurt, O. (2006). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12 (3), 480-500.

Lane, J.D., Ledford, J.R., Shepley, C., Mataras, T.K., Ayres, K.M., Davis, A.B. (2016). A brief coaching intervention for teaching naturalistic strategies to parents. *Journal of Early Intervention*, 38 (3), 135-150.

Leat, D., Lofthouse, R. and Wilcock, A. (2006). Teacher coaching: Connecting research and practice. *Teaching Education*, *17* (4), 329-339.

Lequia, J., Machalicek, W. and Lyons, G. (2013). *Parent education intervention results* in *decreased challenging behavior* and *improved task engagement* for *students* with *disabilities during academic tasks*. Behavioral Interventions Behav. Intervent, 28 (4), 322–343.

Lindgren, S., Wacker, D., Schieltz, K., Suess, A., Pelzel, K., Kopelman, T., Lee, J., Romani, P., O'Brien, M. (2020). A randomized controlled trial of functional communication training via telehealth for young children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders.*, https://doi.org/10.1007/s10803-020-04451-1

Lopez, S., McWhirter, A. C., Rosencrans, M., Giuliani, N. R., McIntyre, L. L. (2019). Father involvement with children with developmental delays. *Global Education Review*, 6 (1), 40-62.

Lovaas, I., Koegel, R. and Simmons, J.Q. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in bahavior therapy. *Jornal of Apllied Behavior Analysis*, 63 (1), 131-166.

Lubas, M., Mitchell, J. and Leo, G. D. (2016). Evidence-based practice for teachers of children with autism: A dynamic approach. *Hammill Institute on Disabilities*, 51 (3), 188–193.

MacDuff, G.S., Krantz, P.J., and McClannahan, L.E. (2001). Prompts and prompt-fading strategies for people with autism. In C. Maurice, G. Green, & R. M. Foxx (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism.* PRO-ED, 37–50.

Maina, H.N. (2016). *Challenges facing transition of learners with intellectuald disability from special schools to work in nakuru county*. Unpublished Master Dissertation. Kenyatta University.

McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, S.E., Abbeduto, L. (2013). Distance video-teleconferencing in early intervention: Pilot study of a naturalistic parent-implemented language intervention. Topics in Early Childhood Special Education, 33 (3) 172–185.

McGrew, J.H., Ruble, L.A. and Smith, I. M. (2016). Autism spectrum disorder and evidence-based practice in psychology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 23 (3), 239-255.

McKnight, L.M., O'Malley-Keighran, M.P. and Carroll, C. (2016). 'Just wait then and see what he does': A speech act analysis of healthcare professionals' interaction coaching with parents of children with autism spectrum disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders,* 51 (6), 757-768.

MEB. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Günlük Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programı.

Mechling, L.C., Gast, D.L. and Krupa, K. (2007). Impact of SMART board technology: An investigation of sight word reading and observational learning. J Autism Dev Disord, 37 (10), 1869–1882.

Meister, C. and Salls, J. (2015). Video modeling for teaching daily living skills to children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Journal of Occupational Therapy., Schools, & Early Intervention*, 8 (4), 307-318.

Midjo, T. and Karin, A.E. (2018). Identity constructions andtransition to adulthood for young people with mil dintellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22 (1), 33-48.

Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis. Second edition.* California: Sage Publications, Inc.

Miller-Kuhaneck, H. and Watling, R. (2018). Parental or teacher education and coaching to support function and participation of children and youth with sensory processing and sensory integration challenges: A systematic review. *American Journal of Occupational Therapy*, 72 (1), 1-11.

Mueller, T.G. and Buckley, P.C. (2014). Fathers' experiences with the special education system: The overlooked voice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39 (2), 119– 135.

NAC. (2015). National Autism Center. https://www.nationalautismcenter.org/ 08.05.2020 tarihli internet erişimi.

Neitzel, J. and Wolery, M. (2009). *Steps for implementation: Graduated guidance*. Chapel Hill, NC: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, FPG Child Development Institute, The University of North Carolina.

NPDC. (2020). The National Professional Development Center https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/NCAEP%20Report%20-%20Table%203.1%20-%20EBP%20list.pdf 08.05.2020 tarihli internet erişimi.

Odom, S.L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R.H., Thompson, B., Harris, K.R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71 (2), 137-148.

Odom, S.L, Collet-Klingenberg, L., Rogers, S.J., Hatton, D.D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54 (4), 275–282.

Oliver, P. and Brady, M.P. (2014). Effects of covert audio coaching on parents' interactions with young children with autism. *Behav Analysis Practice*, 7 (2), 112–116.

O'Reilly, M.F., Renzaglia, A. and Lee, S. (1994). An analysis of acquisition, generalization and maintenance of systematic instruction competencies by preservice teachers using behavioral supervision techniques. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 29* (1), 22-33.

Özbey, F. (2013). Aile bireylerinin katılımı (s. 145-176). A. Cavkaytar (Ed.). Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği. Ankara: Vize Yayıncılık.

Özdemir, O. (2013). Ailelere sunulan hizmetler ve destekler (s. 55-84). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerini karşılanması. (s. 177-212), A. Cavkaytar (Ed.). Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği. Ankara: Vize Yayıncılık.

Papay, C.K. (2011). *Best practices in transition to adult life for youth with intellectual disabilities: A national perspective using the national longitudinal transition study-2.* Unpublished Doctoral Dissertation. USA: Lehigh University.

Parker, R.I., and Vannest, K. (2009). An improved effect size for single-case research: Nonoverlap of all pairs. *Behavior Therapy, 40* (4), 357-367.

Parker, R.I., Vannest, K.J., Davis, J.L., Sauber, S.B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, *42* (2), 284-299.

Penney, A. and Schwartz, I. (2018). Effects of coaching on the fidelity of parent implementation of reciprocal imitation training. *Autism*, 23 (6), 1497-1507.

Pérez-Fuster, P., Sevilla, J. and Herrera, G. (2019). Enhancing daily living skills in four adults with autism spectrum disorder through an embodied digital technology-mediated intervention. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 58, 54–67.

Porsuk, D. (2018). *Aşamalı yardımla öğretim yöntemiyle sunulan tablet bilgisayar uygulamasının otizm spektrum bozukluğu gösteren öğrencilerin talep etme davranışları üzerindeki etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Power, A. (2008). Caring for independent lives: Geographies of caring for young adults with intellectual disabilities. *Social Science & Medicine*, 67 (5), 834-843.

Prata, J., Lawson, W. and Coelho, R. (2018). Parent training for parents of children on the autism spectrum: A review. *Journal of Clinical Neurosciences and Mental Health*, 5 (3), 1-8.

Radley, K.C., Jenson, W.R., Clark, E., O'Neill, R.E. (2014). The feasibility and effects of a parent-facilitated social skills training program on social engagement of children with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools*, 51 (3), 241-255.

Raj, A. and Salagame, K. K. (2010). Effect of sensitized coaching on self-efficacy of parents of children with autism. *Journal of Developmental Disabilities*, 16 (2), 44-51.

Ratto, A. B. ve Mesibov, G. B. (2015). Autism spectrum disorders in adolescence and adulthood: Long-term outcomes and relevant issues for treatment and research. *Science China Life sciences*, 58 (10), 1010-1015.

Raudeliunaite, R. and Gudžinskienė, V. (2017). The development of independent living skills in young adults with intellectual disability in sheltered housing accommodation society integration education. *Proceedings of the International Scientific Conference*. d*oi.org/10.17770/sie2017vol3.2444.*

Reichow, B., Volkmar, F. and Cicchetti, D. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 38 (7), 1311-1319.

Ritchotte, J.A. and Zaghlawan, H.Y. (2019). Coaching parents to use higher level questioning with their twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly,* 63 (2), 86–101.

Robertson, R.E., Wehby, J.H. and King, S.M. (2013). Increased parent reinforcement of spontaneous requests in children with autism spectrum disorder: Effects on problem behavior. *Research in Developmental Disabilities,* 34 (3), 1069–1082.

Rogers, S.J., Estes, A., Vismara, L., Munson. J., Zierhut. C., Greenson. J., Dawson. G., Rocha. M., Sugar. C., Senturk. D., Whelan. F., Talbott. M. (2019). Enhancing low-intensity coaching in parent implemented early start denver model intervention for early autism: A randomized comparison treatment trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49 (8), 632–646.

Rush, D.D., Shelden, M.L. and Hanft, B.E. (2003). Coaching families and colleagues: A process or collaboration in natural settings. *Infants & Young Children,* 16 (1), 33–47.

Rush, D.D. and Shelden, M.L. (2005). Evidence-based definitions of coaching practices. *CASEinPoint,* 1 (6), 1-6.

Rush, D.D., and Shelden, M.L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. USA, Baltimore: Brookes.

Salisbury, C., Cambray-Engstrom, E., and Woods, J. (2011). Providers' reported and actual use of coaching strategies in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32 (2), 88–98.

Schalock, R.L. (2004). The concept of quality of life: What we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48 (3), 203-216.

Scheeler, M.C., Ruhl, K.L., and McAfee, J.K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27 (3), 59-70.

Scruggs, T.E., and Mastropieri, M.A. (2001). How to summarize single participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, *9* (4), 227-244.

Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research, 78 (1)*, 153-189.

Sigfoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., Edrisinha, C., de la Cruz, B., Upadhyaya, M., Lancioni, G., Hundley, A., Andrews, A., Garver, C., Young, D. (2007). Evaluation of a video prompting and fading procedure for teaching dish washing skills to adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education,* 16 (2), 93-109.

Siller, M., Hotez, E., Swanson, M., Delavenne, A., Hutman, T., Sigman, M. (2018). Parent coaching increases the parents' capacity for reflection and self-evaluation: results from a clinical trial in autism, *Attachment & Human Development*, 20 (3), 287-308.

Simmons, C.A. and Campbell, J.M. (2019). Homeschool decision-making and evidence-based practice for children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31, 329–346.

Simpson, R.L., McKee, M., Teeter, D., Beytien, A. (2007). Evidence-based methods for children and youth with autism spectrum disorders: Stakeholder issues and perspectives. *Exceptionality*, 15 (4), 203-217.

Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31 (7), 15–21.

Smith, K. A., Kevin A. Ayres, K. A., Alexander, J., Ledford, J. R., Shepley, C., Shepley, S. B. (2016). Initiation and generalization of self-instructional skills in adolescents with autism and intellectual disability. J Autism Dev Disord, 46 (4), 1196–1209.

Stahmer, A.C., Brookman-Frazee, L., Rieth, S.R., Stoner, J.T., Feder, J.D., Searcy, K., Wang, T. (2017). Parent perceptions of an adapted evidence-based practice for toddlers with autism in a community setting. *Autism*, 21 (2), 217–230.

Suess, A. N., Romani, P.W., Wacker, D.P., Dyson, S.M., Kuhle, J.L., Lee, J.F., Lindgren, S.D., Kopelman, T.G., Pelzel, K.E., Waldron, D.B. (2014). Evaluating the treatment fidelity of parents who conduct in-home functional communication training with coaching viatelehealth. *J Behav Educ*, 23 (1), 34–59.

Symon, J. (2001). Parent education for autism: issues in providing services at a distance. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3 (3), 160-174.

Şen, N. ve Şen, S. (2019). Tek denekli deneysel çalışmalarda etki büyüklüğü hesaplaması: Regresyona dayalı olmayan yöntemlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 10 (1), 30-48.

Tanner, A. and Dounavi, K. (2020). Maximizing the potential for infants atrisk for autism spectrum disorder through a parent-mediated verbal behavior intervention, *European Journal of Behavior Analysis.*, DOI: 10.1080/15021149.2020.1731259

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri.* (1.Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2012). Davranış kayıt teknikleri, Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* İçinde (s. 69-107 ve s. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

TDK, (2018). Türk Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr. adresinden 20.12.2018 tarihinde alındı.

Trivette, C.M., Dunst, C.J., Hamby, D.W., O'Herin, C.E. (2009). Characteristics and consequences of adult learning methods and strategies, *Winterberry Research Syntheses*, 2 (2), 1-33. Asheville, NC: Winterberry Press.

Valeri, G., Casula, L., Menghini, D., Amendola, F.A., Napoli, E., Pasqualetti, P., Vicari, S. (2019). Cooperative parent‐mediated therapy for Italian preschool children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*, https://doi.org/10.1007/s00787-019-01395-5

Vannest, K.J., Parker, R.L. and Gonen, O. (2011). Single case research: Web based analysis. (Versiyon 1.0) (Web-based application). www. www.singlecaseresearch.org http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u

Volmer, S. S. (2001). Promoting the adaptive behavior skills of students with autism: Gauging educational programming and services. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: Iowa State University Capstones.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Yedinci basım.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib'e (2013). Life centered education The Teacher's Guide. Council for Exceptional Children, USA.

Weaver, L.L. (2015). Effectiveness of work, activities of daily living, education, and sleep interventions for people with autism spectrum disorder: A systematic review. *American Journal of Occupational Therapy*, 69 (5), 1-11.

Wertalik, J.L. and Kubina, R.M. (2018). Comparison of TAG teach and video modeling to teach daily living skills to adolescents with autism. *J Behav Educ*, 27 (2), 279–300.

Williams, V. and Porter, S. (2017). The Meaning of 'choice and control' for people with intellectual disabilities who are planning their social care and support. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30 (1), 97-108.

Wolery, M. and Gast, D.L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4 (3), 52-77.

WWC. (2015). What works clearinghouse. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/ 08.05.2020 tarihli internet erişimi.

Quinn, P. (1999). Supporting and encouraging father involvement of families of children who have a disability. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 16 (6), 439-454.

https://humanrightscenter.bilgi.edu.tr/tr/content/132-engellilerin-haklarna-iliskin-sozlesme/#:~:text=S%C3%B6zle%C5%9Fme%2C%20Birle%C5%9Fmi%C5%9F%20Milletler%20Genel%20Kurulu,30%20Mart%202007%20tarihinde%20imzalam%C4%B1%C5%9Ft%C4%B1r. 07.07.2020 tarihli internet erişimi.

EK-1. Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.02.2019 | Protokol No: 14072 | Tarih: 27.02.2019

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Yetersizliği Olan Yetişkin Bireylerin Bağımsız Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Aile Koçluğu Uygulamasının Etkililiği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Serhat ODLUYURT
TEZ YAZARI:	Turgut BAHÇALI
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof.Dr. Coşkun BAYRAK
(Başkan-Eğitim Fak.)

Prof.Dr. T. Volkan YÜZER
(Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)

Prof.Dr. Esra CEYHAN
(Eğitim Fak.)

Prof.Dr. Münevver ÇAKI
(Güzel Sanatlar Fak.)

Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ
(İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof.Dr. Handan DEVECİ
(Eğitim Fak.)

Prof.Dr. Emel ŞIKLAR
(İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-2. Sosyal Geçerlik Soruları Görüş Formu

Sayın …….,

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı zihin engelliler öğretmenliği programı doktora tez çalışması olarak gerçekleştirilecektir. Araştırma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde görev yapan Doç. Dr. Serhat ODLUYURT'un danışmanlığında yürütülecektir. Araştırmanın uygulaması Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapan Turgut BAHÇALI tarafından gerçekleştirilecektir. Araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu olan ergenlere ebeveyn koçluğu uygulaması ile bağımsız yaşam becerilerinin öğretilmesinin etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda; ebeveynlere, OSB'li ergenlere ve işyeri çalışanlarına yönelik sosyal geçerlik görüşme soruları hazırlanmıştır. Sosyal geçerlik verileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanacaktır. Sizden isteğimiz çalışmanın amacı doğrultusunda soruların uygunluğuna ilişkin görüş bildirmenizdir.

Çalışmaya katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Formu dolduranın;

Adı, Soyadı:

Tarih:

EK-3. Görüşme Sorularını Değerlendirme Formu

Sayın ……..,

Bu çalışma ergen otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan ailelerin çocuklarının bağımsız yaşam becerileri hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde öğretim üyesi olarak görev yapan Doç. Dr. Serhat ODLUYURT'un danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim dalında doktora eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. Çalışma kapsamında ailelerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilecektir. Görüşmede ailelere bağımsız yaşam becerileri hakkında sorular sorulacaktır. Çalışma sonunda elde edilecek veriler çalışmaya katılan ailelerin çocuklarının bağımsız yaşamı için hangi becerilere gereksinim duyduklarının belirlenmesini sağlayacaktır. Ayrıca elde edilen veriler araştırmacı ve ailelerle birlikte yeniden değerlendirilecek ve OSB'li ergen bireylere yönelik hedef davranış belirlemek üzere kullanılacaktır. Sizden istediğimiz görüşme sorularını araştırma amacı doğrultusunda incelemeniz, soruların uygunluğu, ölçmek istediği beceriyi ölçüp ölçmediği, bunun dışında görüş, önerileriniz, eklemek istediğiniz ya da çıkarılmasını talep ettiğiniz sorunun olup olmadığı gibi konularda görüş bildirmenizdir. Katılımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Değerlendirenin Adı, Soyadı:

Tarih:

EK-4. Beceri Analizleri Görüş Formu

Sayın……

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda doktora tez çalışması olarak gerçekleştirilecektir. Araştırma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde görev yapan Doç. Dr. Serhat ODLUYURT'un danışmanlığında yürütülecektir. Araştırmanın uygulaması Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapan Turgut BAHÇALI tarafından gerçekleştirilecektir. Araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu olan ergenlere ebeveyn koçluğu uygulaması ile bağımsız yaşam becerilerinin öğretilmesinin etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda; market alışverişi yapma ve restoranda yemek siparişi verme becerilerinin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilecektir. Sizden istediğimiz çalışmanın amacı doğrultusunda hedef becerilerin uygunluğu (becerilerin eşit zorluk derecesinde olması, birbirlerinden bağımsız olması ve araştırmada etkisi incelenen bağımsız değişkenden etkilenme olasılığı olması, bir başka ifadeyle işlevsel olarak benzer olması), beceri analizlerinin uygunluğu, eklenmesini/çıkarılmasını istediğiniz ya da ayrılmasını/birleştirilmesini istediğiniz basamak olup olmadığı gibi konularda görüş bildirmenizdir.

Çalışmaya katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Formu dolduranın;

Adı, Soyadı:

Tarih:

EK-5. Ebeveyn Katılımcılara Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu
(Çalışma öncesi)

Sevgili Ebeveyn,

Bu araştırmada, ebeveyn koçluğu uygulaması ile çocuğunuza bağımsız yaşam becerilerinin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Ancak uygulama ve öğretime başlamadan önce konu ile ilgili olarak bazı konularda görüşlerinize başvurmak istedik. İstediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırabilirsiniz.

Şimdiden araştırmaya katılımınız, sabrınız ve cevaplarınız için teşekkür ederim.

1.Çocuğunuza öğreteceğiniz bağımsız yaşam becerisi hakkında neler düşünüyorsunuz?

Neden böyle düşünüyorsunuz anlatır mısınız?

2.Bu çalışmada öğreneceğiniz öğretim yöntemini çocuğunuza başka becerileri öğretmek için kullanmayı düşünür müsünüz?

Cevabınız evet ise hangi becerileri öğretmeyi düşünürsünüz?

3.Çalışma sonunda çocuğunuzun öğrendiği beceriler sizce çocuğunuzun çevresinde olan kişilere ne düşündürür?

4.Ebeveyn koçluğu eğitim programında olmak hakkında neler düşünüyorsunuz anlatır mısınız?

EK-6. Ebeveyn Katılımcılara Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu
(Çalışma Sonrası)

Sevgili Ebeveyn,

Bu araştırmada, ebeveyn koçluğu uygulaması ile çocuğunuza bağımsız yaşam becerisinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Uygulama ve öğretim sürecine ilişkin konu ile ilgili olarak bazı konularda görüşlerinize başvurmak istedik. İstediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırabilirsiniz.

Çalışmaya katılımınız ve sorulara vereceğiniz yanıtlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Aşamalı yardımla öğretim yöntemiyle bağımsız yaşam becerilerinin öğretilmesi hakkında neler düşünüyorsunuz anlatır mısınız?

2. Çalışma kapsamında katıldığınız ebeveyn eğitim programı hakkında neler düşünüyorsunuz?

3. Çocuğunuzun öğrendiği bağımsız yaşam becerisi hakkında diğer aile üyelerin düşünceleri hakkında neler söylemek istersiniz?

4. Çalışma kapsamında öğrenmiş olduğunuz aşamalı yardımla öğretim yöntemini çocuğunuza başka becerilerin öğretiminde de kullanmayı düşünüyor musunuz açıklar mısınız?

Cevabınız evet ise hangi becerilerin öğretiminde kullanmayı düşünüyorsunuz?

Cevabınız evet ise neden böyle düşündüğünüzü anlatır mısınız?

5. Katıldığınız ebeveyn eğitimi programı ve gerçekleştirmiş olduğunuz uygulama sonucunda çocuğunuzla olan etkileşimleriniz hakkında neler düşünüyorsunuz?

6. Gerçekleştirilen bu uygulamanın size ve çocuğunuza ne gibi katkıları olmuştur açıklar mısınız?

EK-7. OSB'li Ergen Katılımcılara Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

Sevgili ……. ,

Seninle bir çalışma gerçekleştirdik. Benim çalışmayı değerlendirmem için senin görüşlerine ihtiyacım var. Bunun için sana bazı sorular soracağım. Sorulara istediğin gibi cevap verebilirsin. Görüşmeyi sen istediğin zaman da bitirebiliriz.

Şimdiden çalışmaya katıldığın için teşekkür ederim.

1.Seninle marketten alışveriş yapma çalışması gerçekleştirdik bu çalışmayla ilgili neler düşünüyorsun anlatır mısın?

2.Çalışmada annenin sana öğrettiği beceri hakkında neler düşünüyorsun anlatır mısın?

3.Annenle çalışmak nasıldı, sana neler hissettirdi anlatır mısın?

Neleri, sevdin?

Neleri sevmedin?

4.Annenin ileride sana başka beceriler öğretmesini ister misin?

Cevabın evet ise neleri öğretmesini istersin?

Cevabın hayır ise nedeni söyler misin?

EK-8. İşyeri Çalışanlarına Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

Sayın ……..,

Bu çalışma kapsamında ebeveyn koçluğu uygulaması ile bağımsız yaşam becerilerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu konu hakkında sürece ilişkin sizin görüşlerinizi almayı amaçlamaktayız. Çalışmaya katılımınız, sabrınız ve sorulara vereceğiniz yanıtlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. OSB'li ergen bireylerin toplum içinde bağımsız olarak bulunmaları hakkında neler düşünüyorsunuz?

2. İşyerinizde gerçekleştirilen çalışma hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Bu çalışmada en çok dikkatinizi çeken durum sizce ne oldu?

3. İleride işyerinizde OSB'li bir gencin çalışmaya başladığını varsayalım, kendinizi öğretici olarak düşündüğünüzde neler söylemek istersiniz?

4. İleride buna benzer bir çalışma işyerinizde tekrar yapılacak olsa ne düşünürsünüz?

EK-9. Ebeveyn Görüşme Soruları

1.Sizce bağımsız yaşam ne demektir açıklar mısınız?

a)Bağımsız yaşam becerilerine sahip olmak gerekli midir? Neden?

2. Otizm spektrum bozukluğu olan bir yetişkinin bağımsız olması denilince aklınıza neler gelmektedir?

3. Otizm spektrum bozukluğu olan bir yetişkin için bağımsız yaşam becerileri denilince aklınıza hangi beceriler gelmektedir?

4. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğunuza bağımsız yaşam becerilerini kazandırmak için neler yapıyorsunuz?

5. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğunuza bağımsız yaşam becerilerini öğretirken destek alıyor musunuz?

a. Alıyorsanız kimden/nereden destek alıyorsunuz?

b. Aldığınız destekler nelerdir? Bunları nasıl (hangi yolla) alıyorsunuz?

6.Çocuğunuz için öncelikli olacağını düşündüğünüz bağımsız yaşam becerileri neler olabilir? Gerekçeleri ile söyler misiniz?

7. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitiminde aile koçluğu uygulaması hakkında bilginiz var mı?

Varsa neler biliyorsunuz?

Yoksa böyle bir uygulama size neyi çağrıştırıyor anlatır mısınız?

EK-10. Ebeveyn Görüşme Katılımcı Bilgi Formu

Katılımcı Bilgi Formu

Sayın katılımcı araştırma verilerinin raporlaştırılması sırasında aşağıda yazılı olan kişisel bilgilerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Katılımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Lütfen bu formu doldurarak araştırmacıya veriniz.

Adınız:

Soyadınız:

Doğum Tarihiniz:

Cinsiyetiniz:

Medeni durum:

Eğitim durumu:

Mesleğiniz:

Mesleki deneyim yılınız:

EK-11. Ebeveyn Görüşme Gönüllü Katılım Formu

Sevgili Anne/Baba,

Sizinle yapacağımız görüşme hakkında sizi bilgilendirmek ve sizin onayınızı almak için bu formu hazırlamış bulunmaktayız. Araştırmamızın amacı OSB'li bireylerin bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesinde ebeveyn koçluğu uygulamasının etkililiğinin incelenmesidir. Çalışma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde öğretim üyesi olarak görev yapan Doç. Dr. Serhat ODLUYURT'un danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırma sonunda ailelere, öğretmenlere ve alanda çalışan uzmanlara ebeveyn koçluğu uygulamalarının yetersizliği olan yetişkin bireylerdeki uygulamaları hakkında ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma süresince istediğiniz zaman çalışmadan çıkma hakkına sahip olacaksınız ve sizden toplanan veriler imha edilecektir. Bu çalışma OSB'li ergen çocuğu sahip ebeveynlerin çocuklarının yetişkinlik döneminde gereksinim duyduğu bağımsız yaşam becerilerinin neler olduğunun ebeveyn görüşlerine göre belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden tümevarım analizi modeli kullanılacak ve yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilecektir. Çalışmada isminizi vermek zorunda değilsiniz. Alınacak olan ses/görüntü kaydı ya da verilerde gerçek adınız hiçbir zaman kullanılmayacak bunun yerine takma isim kullanılacaktır. Sizinle gerçekleştirilecek görüşme sırasında verilerin daha sonra dökümünün yapılması ve çalışmanın güvenirlik verilerinin toplanması için kamera/ses kaydı alınacaktır. Görüşmeden elde edilecek veriler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır, üçüncü kişilerle sizin yazılı izniniz olmadan asla paylaşılmayacaktır. Sizden topladığımız verileri istemeniz halinde sizinle paylaşabiliriz. Çalışma bitiminde sizden toplanan veriler gizlilik yöntemi ile korunacak ve daha sonra arşivlenecek ya da imha edilecektir.

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim dalında doktora eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından size açık uçlu sorular sorulacaktır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar çalışmanın güvenirliği için oldukça önem arz etmektedir.

EK-11. (Devam) Ebeveyn Görüşme Gönüllü Katılım Formu

Bunun için size sorulan sorulara içtenlikle cevap vermenizi istiyoruz. Çalışmaya katılımınızdan dolayı size şimdiden teşekkür ediyoruz.

Çalışma sonunda herhangi bir soru, istek ya da öneriniz olursa;

Araş. Gör. Turgut BAHÇALI

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

tbahcali@gmail.com

Cep: XXXXX

Telefon: XXXXX

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-12. Araştırma Uygulaması Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu

Sevgili Anne/Baba,

Sizinle yapacağımız ebeveyn koçluğu uygulaması hakkında sizi bilgilendirmek ve sizin onayınızı almak için bu formu hazırlamış bulunmaktayız. Araştırmamızın amacı OSB'li bireylerin bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesinde ebeveyn koçluğu uygulamasının etkililiğinin incelenmesidir. Çalışma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde öğretim üyesi olarak görev yapan Doç. Dr. Serhat ODLUYURT'un danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırma sonunda ailelere, öğretmenlere ve alanda çalışan uzmanlara ebeveyn koçluğu uygulamalarının OSB'li ergen bireylerdeki uygulamaları hakkında ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma süresince istediğiniz zaman çalışmadan çıkma hakkına sahip olacaksınız ve sizden toplanan veriler imha edilecektir. Çalışmamızda OSB'li ergen bireylerin ebeveynleri ile bir ebeveyn koçluğu uygulaması gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda sizinle ebeveyn eğitimi oturumları, koçluk oturumları gibi uygulamalar gerçekleştirilecektir. Bu uygulamaların amacı sizin çocuğunuzun ihtiyaç duyacağı bağımsız yaşam becerilerini öğretmenizi sağlamak olacaktır. Çalışma sizin ya da çocuğunuz için herhangi bir psikolojik risk taşımamaktadır. Çalışma tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilecektir. Çalışmada isminizi vermek zorunda değilsiniz. Alınacak olan ses/görüntü kaydı ya da verilerde gerçek adınız hiçbir zaman kullanılmayacak bunun yerine takma isim kullanılacaktır. Sizinle gerçekleştirilecek uygulama sırasında verilerin daha sonra izlenip değerlendirilmesi ve çalışmanın güvenirlik verilerinin toplanması için kamera/ses kaydı alınacaktır. Çalışmadan elde edilecek görüntü/ses kayıtları ya da veriler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır, üçüncü kişilerle sizin yazılı izniniz olmadan asla paylaşılmayacaktır. Sizden topladığımız verileri istemeniz halinde sizinle paylaşabiliriz. Çalışma bitiminde sizden toplanan veriler gizlilik yöntemi ile korunacak ve daha sonra arşivlenecek ya da imha edilecektir.

EK-12. (Devam) Araştırma Uygulaması Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim dalında doktora eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. Çalışmaya katılımınızdan dolayı size şimdiden teşekkür ediyoruz.

Çalışma sonunda herhangi bir soru, istek ya da öneriniz olursa;

Araş. Gör. Turgut BAHÇALI

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

tbahcali@gmail.com

Cep: XXXXXX

Telefon: XXXXXX

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-13. Sosyal Geçerlik Uygulaması Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu

Sevgili Anne/Baba,

Sizinle yapacağımız sosyal geçerlik görüşmesi hakkında sizi bilgilendirmek ve sizin onayınızı almak için bu formu hazırlamış bulunmaktayız. Araştırmamızın amacı OSB'li bireylerin bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesinde ebeveyn koçluğu uygulamasının etkililiğinin incelenmesidir. Çalışma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde öğretim üyesi olarak görev yapan Doç. Dr. Serhat ODLUYURT'un danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırma sonunda ailelere, öğretmenlere ve alanda çalışan uzmanlara ebeveyn koçluğu uygulamalarının OSB'li ergen bireylerdeki uygulamaları hakkında ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma süresince istediğiniz zaman çalışmadan çıkma hakkına sahip olacaksınız ve sizden toplanan veriler imha edilecektir. Çalışmamızda OSB'li ergen bireylerin ebeveynleri ile bir ebeveyn koçluğu uygulaması gerçekleştirilecektir. Uygulama başında ve sonunda uygulamaya yönelik görüş ve düşüncelerinizi almak için sizinle bir görüşme gerçekleştirilecektir. Görüşmede vereceğiniz bilgiler betimsel analiz yoluyla analiz edilecektir. Çalışma sizin ya da çocuğunuz için herhangi bir psikolojik risk taşımamaktadır. Çalışmada isminizi vermek zorunda değilsiniz. Alınacak olan ses/görüntü kaydı ya da verilerde gerçek adınız hiçbir zaman kullanılmayacak bunun yerine takma isim kullanılacaktır. Sizinle gerçekleştirilecek görüşme sırasında verilerin daha sonra izlenip değerlendirilmesi ve çalışmanın güvenirlik verilerinin toplanması için kamera/ses kaydı alınacaktır. Çalışmadan elde edilecek görüntü/ses kayıtları ya da veriler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır, üçüncü kişilerle sizin yazılı izniniz olmadan asla paylaşılmayacaktır. Sizden topladığımız verileri istemeniz halinde sizinle paylaşabiliriz. Çalışma bitiminde sizden toplanan veriler gizlilik yöntemi ile korunacak ve daha sonra arşivlenecek ya da imha edilecektir.

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim dalında doktora eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. Çalışmaya katılımınızdan dolayı size şimdiden teşekkür ediyoruz.

EK-13. (Devam) Sosyal Geçerlik Uygulaması Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu

Çalışma sonunda herhangi bir soru, istek ya da öneriniz olursa;

Araş. Gör. Turgut BAHÇALI

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

tbahcali@gmail.com

Cep: XXXXXX

Telefon: XXXXXX

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-14. Sosyal Geçerlik Uygulaması İşyeri Çalışanlarına Yönelik Gönüllü Katılım Formu

Sayın işyeri çalışanı,

Sizinle yapacağımız sosyal geçerlik görüşmesi hakkında sizi bilgilendirmek ve sizin onayınızı almak için bu formu hazırlamış bulunmaktayız. Araştırmamızın amacı OSB'li ergen bireylerin bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesinde ebeveyn koçluğu uygulamasının etkililiğinin incelenmesidir. Çalışma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde öğretim üyesi olarak görev yapan Doç. Dr. Serhat ODLUYURT'un danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırma sonunda ailelere, öğretmenlere ve alanda çalışan uzmanlara ebeveyn koçluğu uygulamasının OSB'li ergen bireylerdeki uygulamaları hakkında ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma süresince istediğiniz zaman çalışmadan çıkma hakkına sahip olacaksınız ve sizden toplanan veriler imha edilecektir. Çalışmamızda yetersizliği olan birey ebeveynleri ile bir ebeveyn koçluğu uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda uygulamaya yönelik görüş ve düşüncelerinizi almak için sizinle bir görüşme gerçekleştirilecektir. Görüşmede vereceğiniz bilgiler betimsel analiz yoluyla analiz edilecektir. Çalışma sizin için herhangi bir psikolojik risk taşımamaktadır. Çalışmada isminizi vermek zorunda değilsiniz. Alınacak olan ses/görüntü kaydı ya da verilerde gerçek adınız hiçbir zaman kullanılmayacak bunun yerine takma isim kullanılacaktır. Sizinle gerçekleştirilecek görüşme sırasında verilerin daha sonra izlenip değerlendirilmesi ve çalışmanın güvenirlik verilerinin toplanması için kamera/ses kaydı alınacaktır. Çalışmadan elde edilecek görüntü/ses kayıtları ya da veriler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır, üçüncü kişilerle sizin yazılı izniniz olmadan asla paylaşılmayacaktır. Sizden topladığımız verileri istemeniz halinde sizinle paylaşabiliriz. Çalışma bitiminde sizden toplanan veriler gizlilik yöntemi ile korunacak ve daha sonra arşivlenecek ya da imha edilecektir.

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim dalında doktora eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. Çalışmaya katılımınızdan dolayı size şimdiden teşekkür ediyoruz.

EK-14. (Devam) Sosyal Geçerlik Uygulaması İşyeri Çalışanlarına Yönelik Gönüllü Katılım Formu

Çalışma sonunda herhangi bir soru, istek ya da öneriniz olursa;

Araş. Gör. Turgut BAHÇALI

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi3. Kat 332 Nolu oda.

tbahcali@gmail.com

Telefon: XXXXXX

Cep: XXXXXX

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-15. Araştırma Uygulaması Ebeveyn İzin Formu

Sevgili Anne/Baba,

Çocuğunuzla yapılacak çalışma hakkında sizi bilgilendirmek ve sizin onayınızı almak için bu formu hazırlamış bulunmaktayız. Araştırmamızın amacı OSB'li ergen bireylerin bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesinde ebeveyn koçluğu uygulamasının etkililiğinin incelenmesidir. Çalışma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde öğretim üyesi olarak görev yapan Doç. Dr. Serhat ODLUYURT'un danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırma sonunda ailelere, öğretmenlere ve alanda çalışan uzmanlara ebeveyn koçluğu uygulamalarının OSB'li ergen bireylerdeki uygulamaları hakkında ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma süresince istediğiniz zaman çocuğunuzu çalışmadan çıkarma hakkına sahip olacaksınız ve çocuğunuzdan toplanan veriler imha edilecektir. Çalışmamızda OSBN'li ergen birey ebeveynleri ile bir ebeveyn koçluğu uygulaması gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda sizinle ebeveyn eğitimi oturumları, koçluk oturumları gibi uygulamalar gerçekleştirilecektir ve siz de çocuğunuza bağımsız yaşam becerilerinin öğretimini yapacaksınız. Bu uygulamaların amacı sizin çocuğunuzun ihtiyaç duyacağı bağımsız yaşam becerilerini öğretmenizi sağlamak olacaktır. Çalışma sizin ya da çocuğunuz için herhangi bir psikolojik risk taşımamaktadır. Çalışma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilecektir. Çalışmada çocuğunuzun isminizi vermek zorunda değilsiniz. Alınacak olan ses/görüntü kaydı ya da verilerde çocuğunuzun gerçek adı hiçbir zaman kullanılmayacak bunun yerine takma isim kullanılacaktır. Sizin çocuğunuzla gerçekleştirileceğiniz uygulamalar sırasında verilerin daha sonra izlenip değerlendirilmesi ve çalışmanın güvenirlik verilerinin toplanması için kamera/ses kaydı alınacaktır. Çalışmadan elde edilecek görüntü/ses kayıtları ya da veriler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır, üçüncü kişilerle sizin yazılı izniniz olmadan asla paylaşılmayacaktır. Sizden topladığımız verileri istemeniz halinde sizinle paylaşabiliriz. Çalışma bitiminde sizden toplanan veriler gizlilik yöntemi ile korunacak ve daha sonra arşivlenecek ya da imha edilecektir.

EK-15. (Devam) Araştırma Uygulaması Ebeveyn İzin Formu

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim dalında doktora eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. Çalışmaya katılımınızdan dolayı size şimdiden teşekkür ediyoruz.

Çalışma sonunda herhangi bir soru, istek ya da öneriniz olursa;

Araş. Gör. Turgut BAHÇALI

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

tbahcali@gmail.com

Cep: XXXXXX

Telefon: XXXXXX

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-16. Sosyal Geçerlik Uygulaması Ebeveyn İzin Formu

Sevgili Anne/Baba,

çocuğunuzla yapacağımız sosyal geçerlik görüşmesi hakkında sizi bilgilendirmek ve sizin onayınızı almak için bu formu hazırlamış bulunmaktayız. Araştırmamızın amacı OSB'li ergen bireylerin bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesinde ebeveyn koçluğu uygulamasının etkililiğinin incelenmesidir. Çalışma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde öğretim üyesi olarak görev yapan Doç. Dr. Serhat ODLUYURT'un danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırma sonunda ailelere, öğretmenlere ve alanda çalışan uzmanlara ebeveyn koçluğu uygulamalarının OSB'li ergen bireylerdeki uygulamaları hakkında ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma süresince istediğiniz zaman çocuğunuzu çalışmadan çıkarma hakkına sahip olacaksınız ve çocuğunuzdan toplanan veriler imha edilecektir. Çalışmamızda OSB2li ergen birey ebeveynleri ile bir ebeveyn koçluğu uygulaması gerçekleştirilecektir. Uygulama sonunda çocuğunuzun uygulamaya yönelik görüş ve düşüncelerinizi almak için bir görüşme gerçekleştirilecektir. Görüşmede çocuğunuzun vereceği bilgiler betimsel analiz yoluyla analiz edilecektir. Çalışma sizin ya da çocuğunuz için herhangi bir psikolojik risk taşımamaktadır. Çalışmada çocuğunuzun ismini vermek zorunda değilsiniz. Alınacak olan ses/görüntü kaydı ya da verilerde gerçek adınız hiçbir zaman kullanılmayacaktır bunun yerine takma isim kullanılacaktır. Çocuğunuzla gerçekleştirilecek görüşme sırasında verilerin daha sonra izlenip değerlendirilmesi ve çalışmanın güvenirlik verilerinin toplanması için kamera/ses kaydı alınacaktır. Çalışmadan elde edilecek görüntü/ses kayıtları ya da veriler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır, üçüncü kişilerle sizin yazılı izniniz olmadan asla paylaşılmayacaktır. Çocuğunuzdan topladığımız verileri istemeniz halinde sizinle paylaşabiliriz. Çalışma bitiminde çocuğunuzdan toplanan veriler gizlilik yöntemi ile korunacak ve daha sonra arşivlenecek ya da imha edilecektir.

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim dalında doktora eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. Çalışmaya katılımınızdan dolayı size şimdiden teşekkür ediyoruz.

EK-16. (Devam) Sosyal Geçerlik Uygulaması Ebeveyn İzin Formu

Çalışma sonunda herhangi bir soru, istek ya da öneriniz olursa;

Araş. Gör. Turgut BAHÇALI

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

tbahcali@gmail.com

Cep: XXXXXX

Telefon: XXXXXX

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-17. Ebeveyn Katılımcının Aşamalı Yardımla Öğretim Başlama Düzeyi ve Öğretim Oturumu Veri Toplama Formu

Ebeveyn:

Oturum sayısı:

Eğitim yeri:

Gözlemci:

Tarih:									
Beceriler									
1. Araç gereci hazırlama									
2.Dikkat çekme									
3.Hedef uyaranı sunma									
4.Gölge biçiminde çocuğunu takip etme									
5. Yanıt aralığını bekleme									
6. Her denemeye kontrol edici ipucu sunarak başlama ve ipuçlarını silikleştirme sürecini uygulama/yanlış tepkide veya yanlış yapacağını düşünürse kontrol edici ipucunu tekrar kullanma									
7.Beceri basamağının tamamlanmasını bekleme									
8.Doğru davranıştan sonra pekiştirme									
9.Çalışmaya katılımı pekiştirme									
Planlanan uygulamacı davranışı									
Gerçekleşen uygulamacı davranışı									
Güvenirlik yüzde									

Davranış gerçekleşti "+" **Davranış gerçekleşmedi "-"**

EK-18. Ebeveyn Katılımcı İçin Günlük Yoklama ve İzleme Oturumu Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Ebeveyn:

Oturum sayısı:

Eğitim yeri:

Gözlemci:

Tarih:												
Beceriler												
1.Araç gereci hazırlama												
2.Dikkat çekme												
3.Hedef uyaranı sunma												
4.Yanıt aralığını bekleme												
5.Beceri basamağının tamamlanmasını bekleme												
6. Tek fırsat tekniği gereği ilk yanlış ya da eksik basamakta değerlendirme almayı durdurma												
7.Çalışmaya katılımı pekiştirme												
8.Verileri kaydetme												
Planlanan uygulamacı davranışı												
Gerçekleşen uygulamacı davranışı												
Güvenirlik yüzde												

Davranış gerçekleşti "+" **Davranış gerçekleşmedi "-"**

EK-19. OSB'li Ergen Katılımcıya Yönelik Araştırmacı Davranışları Başlama Düzeyi, Yoklama Denemeleri ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Araştırmacı:

Oturum sayısı:

Eğitim yeri:

Gözlemci:

Tarih:												
Beceriler												
1.Araç gereci hazırlama												
2.Dikkat çekme												
3.Hedef uyaranı sunma												
4.Yanıt aralığını bekleme												
5.Beceri basamağının tamamlanmasını bekleme												
6.Tek fırsat tekniği gereği ilk yanlış ya da eksik basamakta değerlendirme almayı durdurma												
7.Çalışmaya katılımı pekiştirme												
8.Verileri kaydetme												
Planlanan uygulamacı davranışı												
Gerçekleşen uygulamacı davranışı												
Güvenirlik yüzde												

Davranış gerçekleşti "+" **Davranış gerçekleşmedi "-"**

EK-20. Ebeveyn Katılımcıya Yönelik Araştırmacı Davranışları Başlama Düzeyi, Yoklama Denemeleri ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Araştırmacı:

Oturum sayısı:

Eğitim yeri:

Gözlemci:

Tarih:												
Beceriler												
1.Araç gereci hazırlama												
2.Dikkat çekme												
3.Hedef uyaranı sunma												
4.Yanıt aralığını bekleme												
5.Çalışmaya katılımı pekiştirme												
6.Verileri kaydetme												
Planlanan uygulamacı davranışı												
Gerçekleşen uygulamacı davranışı												
Güvenirlik yüzde												

Davranış gerçekleşti "+" **Davranış gerçekleşmedi "-"**

EK-21. Araştırmacı Davranışları Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Araştırmacı:

Ebeveyn:

Oturum sayısı:

Eğitim yeri:

Gözlemci:

Tarih											
Beceriler											
1.(Ebeveyn için) Dikkat çekme											
2. Ebeveyne hedef uyaranı sunma											
3.Ebeveyni ve çocuğunu uygulama sırasında takip etme											
4.Ebeveynin uygulama sırasındaki yanlış ya da eksik davranışları için onu sözlü olarak yönlendirme											
5.Ebeveynin sözlü uyarıyı anlamaması, yanlış yapmaya devam etmesi durumunda araştırmacının ebeveynin uygulamasını durdurma, ebeveyne yapması gerekeni sözlü olarak söyleme ve uygulamayı devam ettirme											
6.(Ebeveyn için) Oturum sonunda çalışmaya katılımı pekiştirme											
Planlanan uygulamacı davranışı											
Gerçekleşen uygulamacı davranışı											
Güvenirlik yüzde											

Davranış gerçekleşti "+" **Davranış gerçekleşmedi "-"**

EK-22. Araştırmacı Davranışları Ebeveyn Eğitimi Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Eğitimi veren:

Oturum sayısı:

Ebeveyn:

Eğitim yeri:

Gözlemci:

Tarih:			
Beceriler			
1.Ortamı düzenleme			
2.Araç gereçleri hazırlama			
3.Eğitim için ebeveyne kısa bilgi verme			
4.Eğitim sunularını eğitim materyaline uygun olarak anlatma			
5.Öğretim uygulaması için video örneği gösterme			
6.Öğretim uygulaması için model olma			
7.Ebeveynin öğretim denemesini canlandırmasını sağlama			
8.Deneme sonunda sözlü geribildirim sunma			
9.Eğitim oturumlarında yapılan çalışmaları özetleme			
10.Eğitim oturumunu sonlandırma			
Planlanan uygulamacı davranışı			
Gerçekleşen uygulamacı davranışı			
Güvenirlik yüzdesi			

Davranış gerçekleşti "+" **Davranış gerçekleşmedi "-"**

EK-23. Araştırmacı Davranışları Uygulama Oturumları Sonunda Ebeveyne Sözlü Geribildirim Verme Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Eğitimi veren:

Ebeveyn:

Eğitim yeri:

Gözlemci:

Tarih:						
Beceriler						
2.Giriş konuşması yapma						
3.Oturuma ilişkin ebeveyn ve çocuğu kapsayan kısa değerlendirme yapma						
4.Gerçekleşen hedef davranışlara ilişkin bilgi verme						
5. Gerçekleşen hedef davranışlara ilişkin sosyal pekiştreç sunma						
6.Eksik ya da yanlış yapılan hedef davranışlar için geri bildirim verme						
7.Bir sonraki oturumdaki uygulamaya ilişkin önerilerde bulunma						
8.Varsa ebeveynin sorularını yanıtlama						
9.Oturumu sonlandırma						
Planlanan uygulamacı davranışı						
Gerçekleşen uygulamacı davranışı						
Güvenirlik yüzde						

Davranış gerçekleşti "+" **Davranış gerçekleşmedi "-"**

EK-24. OSB'li Ergen Katılımcının Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, Yoklama Denemesi, İzleme ve Genelleme Oturumu Market Alışverişi Yapma Beceri Analizi Veri Toplama Formu (Üç farklı reyondan ürün alma; gıda, temizlik ve kişisel bakım)

Hedef Uyaran: "……" Market alışverişi yap.

Uygulamacı:

Öğrenci:

Ortam:

Tarih							
Beceri Basamakları							
1.Markete girer							
2.Alışveriş arabası/alıveriş sepeti alır							
3.Alışveriş listesindeki alacağı ilk ürünün adını okur ve o ürünün karşısına tik/işaret atar/koyar							
4.Market içinde gezinerek aradığı ürün grubunun olduğu reyonu bulur, reyonu bulamazsa reyon görevlisinden yardım ister							
5.Ürünü reyonda arar, bulur.							
6.Ürünü alır sepete/ alışveriş arabasına koyar							
7.Alışveriş listesindeki alacağı ikinci ürünün adını okur ve o ürünün karşısına tik atar							
8. Market içinde gezinerek aradığı ürün grubunun olduğu reyonu bulur, reyonu bulamazsa reyon görevlisinden yardım ister							
9.Ürünü reyonda arar, bulur.							

EK-24. (Devam) OSB'li Ergen Katılımcının Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, Yoklama Denemesi, İzleme ve Genelleme Oturumu Market Alışverişi Yapma Beceri Analizi Veri Toplama Formu
(Üç farklı reyondan ürün alma; gıda, temizlik ve kişisel bakım)

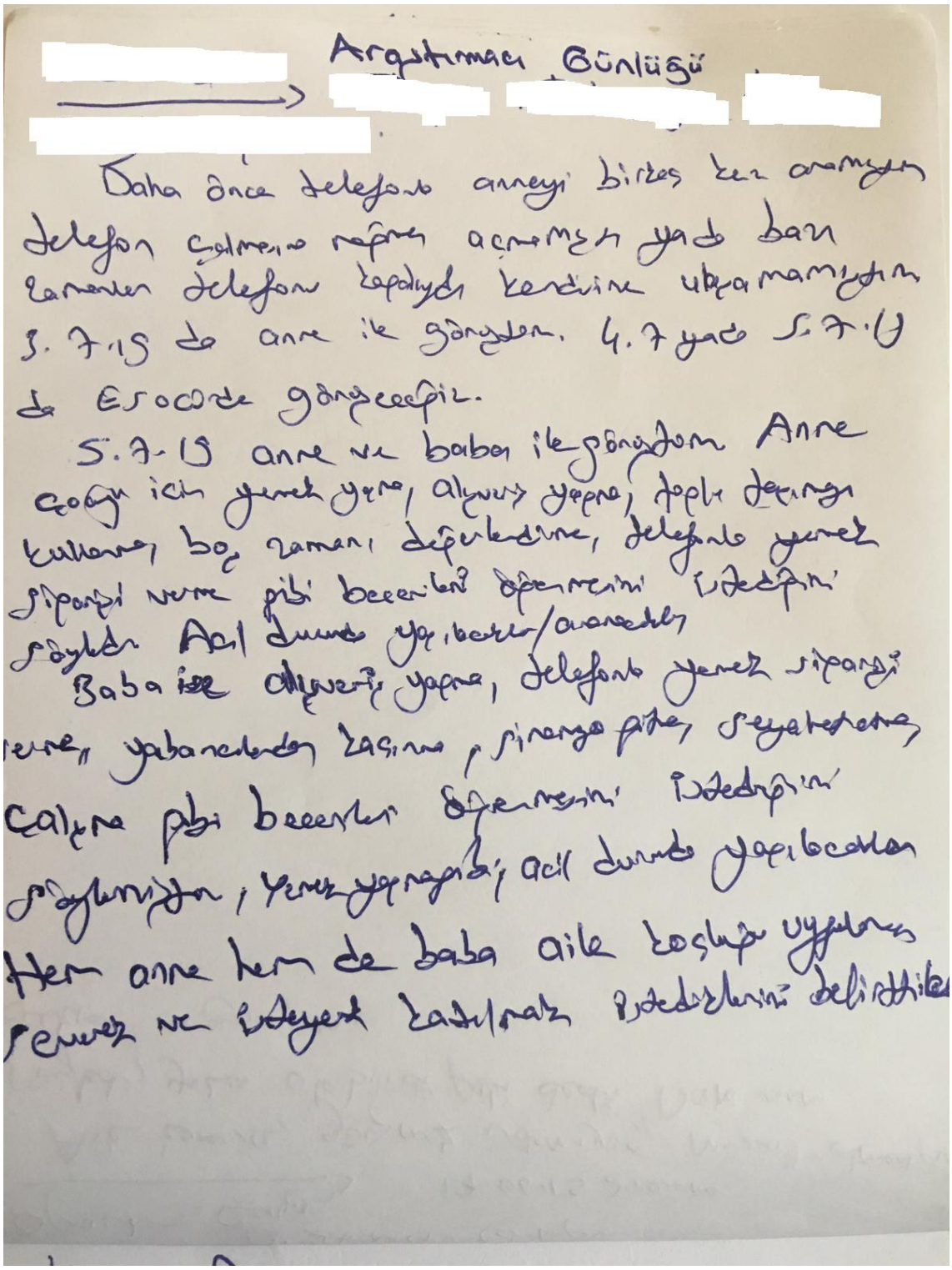
10.Ürünü alır sepete/ alışveriş arabasına koyar							
11. Alışveriş listesindeki alacağı üçüncü ürünün adını okur ve o ürünün karşısına tik atar							
12. Market içinde gezinerek aradığı ürün grubunun olduğu reyonu bulur, reyonu bulamazsa reyon görevlisinden yardım ister							
13.Ürünü reyonda arar, bulur.							
14.Ürünü alır sepete/alışveriş arabasına koyar							
15. Kasaya gider, varsa sıraya geçer							
16.Sırası gelince selamlaşma/iletişim sözcüğü kullanır "Merhaba, iyi günler, kolay gelsin vb." der							
17. Aldıkları ürünleri kasiyere verir/bankoya koyar							
18.Ürünlerin okutulup ücretin hesaplanmasını bekler, görevli sorarsa poşet tercihini söyler/sormazsa poşet tercihini belirtir, kasiyerin istemiş olduğu parayı öder							
19. Varsa para üstünü, fişini alır.							
20. Satın alınan ürünleri alıp poşete/fileye koyar, veda sözcüğü/iletişim sözcüğü kullanır "Teşekkür ederim, iyi günler, kolay gelsin vb." der marketten ayrılır.							

EK-24. (Devam) OSB'li Ergen Katılımcının Başlama Düzeyi, Günlük Yoklama, Yoklama Denemesi, İzleme ve Genelleme Oturumu Market Alışverişi Yapma Beceri Analizi Veri Toplama Formu
(Üç farklı reyondan ürün alma; gıda, temizlik ve kişisel bakım)

Toplam +							
Toplam -							
Yüzde							

Doğru tepki: " + " **Yanlış tepki:** " – " **Tepkisiz kalma:** " 0 "

EK-25. Araştırmacı Günlüğü



Araştırmacı Günlüğü

Daha önce telefonla anneyi birkaç kez aramıştım telefon çalmasına rağmen açmamıştı yada bazı zamanlar telefonu kapalıydı kendisine ulaşamamıştım 3.7.19 da anne ile görüştüm. 4.7 yada 5.7.19 da Esocürde görüşeceğiz.

5.7.19 anne ve baba ile görüştüm Anne çocuğu için yemek yapma, alışveriş yapma, toplu taşımayı kullanma, boş zaman, değerlendirme, telefonla yemek siparişi verme gibi becerileri öğrenmesini istediğini söyledi. Acil durumda yapılacaklar/aranacaklar

Baba ise alışveriş yapma, telefonla yemek siparişi verme, yabancılardan kaçınma, sinemaya gitme, seyahatlarına çalışma gibi becerileri öğrenmesini istediğini söylemiştim, yemek yapmayı, acil durumda yapılacaklar

Hem anne hem de baba aile koçluğu uygulamasına sevinerek ve isteyerek katılmak istediklerini belirttiler

EK-26. Öğretim Oturumu Ders Planı Örneği

Amaç: "……."(Ahmet), market alışverişi yapar.

Hedef uyaran: "……." (Ahmet), market alışverişi yap

Kontrol edici ipuçları:

A) Sözel ipucu

a) Öğrenciye davranışın nasıl yerine getirileceğinin söylenmesi,

b) Öğrenciye davranışın bir bölümünün nasıl yerine getirileceğinin söylenmesi,

c) Öğrenciye davranışı yerine getirmesi için dolaylı yollarla açıklama sunulması.

Yanıt aralığı: 5 sn.

Oturum sayısı: 1

Deneme sayısı: 2

Denemeler arası süre: 1-2 dk.

Ortam: Market

Araç gereç: Alışveriş listesi, kalem ve "…" TL para

Doğru tepki: Katılımcının yanıt aralığı süresince doğru tepkide bulunması.

Yanlış tepki: Katılımcının yanıt aralığı süresince yanlış tepkide bulunması.

Tepkisiz kalma: Katılımcının yanıt aralığı süresince hiç tepkide bulunmaması.

Bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verilecek: Doğru tepkiler pekiştirilmiş, yanlış tepki bireyin yanlış tepki vermesine fırsat verilmemiş, yanlış yapacağı düşünülürse davranış durdurulmuş ve kontrol edici ipucu sunulmuştur. Tepkisiz kalma durumunda kontrol edici ipucu sunulmuştur.

Veri kayıt yöntemini Belirleme: Toplanan veriler beceri analizi kaydı ile kaydedilmiştir.

Süre: 30 dk.

EK-26. (Devam) Öğretim Oturumu Ders Planı Örneği

Pekiştireç: Sözel pekiştireçler (Aferin, bravo, güzel, iyi gibi)

Beceri öğretim yaklaşımı: Tüm beceri öğretimi yaklaşımı

İşleniş:

Öğretim oturumunda ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcının çalışmaya hazır olup olmadığını "çalışmak için hazır mısın?" diyerek sormuştur. OSB'li ergen katılımcı hazır olduğunu "evet, tabi, hazırım" vb. sözcüklerle belirtirse çalışmaya başlanmıştır. Ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcıya alışveriş listesi, kalem ve para vermiştir. Ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcıya hedef uyaranı sunmuştur. "…. market alışverişi yap". Hedef uyaran sunulduktan sonra her denemeye kontrol edici ipucu sunularak başlanmıştır. Ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcıyla fiziksel temasta bulunmadan onu gölge gibi takip etmiştir. OSB'li ergen katılımcının yanıt aralığı olan 5 saniye içinde beceri analizindeki ilk basamağı yerine getirmesi beklenmiştir. OSB'li ergen katılımcı ilk beceri basamağını tamamlarsa, pekiştirilmiştir. OSB'li ergen katılımcının ikinci beceri basamağını yapması beklenmiştir. OSB'li ergen katılımcı yanıt aralığı süresince herhangi tepkide bulunmazsa ya da ebeveyn yanlış yapacağını düşünürse kontrol edici ipucu sunulmuştur. Katılımcının sonraki beceri basamağını yapması beklenmiştir. OSB'li ergen katılımcı beceride ilerleme sağladıysa ebeveyn katılımcı ipucu silikleştirme sürecini uygulamıştır. Ebeveyn katılımcı, OSB'li ergen katılımcının ipucuna gereksinim duyduğunu düşündüğünde daha ılımlı ipucunu kullanmıştır. Ancak bireyin performansına göre ebeveyn katılımcı anlık karar alarak daha az ılımlı ipucuna geri dönebilmiştir. Ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcının bir diğer basamağı yerine getirmesini beklemiştir, katılımcı yanıt aralığı süresince doğru tepkide bulunursa pekiştirilmiştir, herhangi bir tepkide bulunmazsa ya da ebeveyn bireyin yanıt aralığı süresince yanlış yapacağını düşündüğünde anlık karar alarak önceden belirlenmiş kontrol edici ipucu türlerinden uygun gördüğü birini kullanmıştır. Beceri basamaklarının tamamı için bu süreç izlenmiştir. Çalışma sonunda ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcının çalışmaya katılım davranışı pekiştirmiştir. OSB'li ergen katılımcının marketten satın aldığı gıda ürününü isterse tüketmesine izin verilmiştir.

EK-26. (Devam) Öğretim Oturumu Ders Planı Örneği

Yoklama oturumu

Yoklama oturumu öğretim oturumlarından sonra her öğretim oturumunun sonunda gerçekleştirilmiştir. Yoklama oturumunda ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcının çalışmaya hazır olup olmadığını "çalışmak için hazır mısın?" diyerek sormuştur. OSB'li ergen katılımcı hazır olduğunu "evet, tabi, hazırım" vb. sözcüklerle belirtirse çalışmaya başlanmıştır. Ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcıya alışveriş listesi, kalem ve para vermiştir. Ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcıya hedef uyaranı sunmuştur. "…. market alışverişi yap". Hedef uyaran sunulduktan sonra ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcıyı izlemiştir. Ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcının beceri basamaklarını yapıp yapmadığı, basamak atlayıp atlamadığı, basamakları uygun biçimde yerine getirip getirmediğini gözlemiştir. Yoklama oturumunda OSB'li ergen katılımcı beceri analizi basamaklarından birini yanlış yaparsa ya da basamak atlarsa ebeveyn katılımcı tek fırsat tekniği gereği değerlendirme almayı durdurmuş, veri toplama formunda beceri basamaklarına ilişkin doğru yaptığı basamaklara "+", yanlış yaptığı basamaklara "-" ve tepkisiz kaldığı basamaklara ise "0" olarak değerlendirme formunu işaretlemiştir. Yoklama oturumlarında ebeveyn katılımcı OSB'li ergen katılımcıya herhangi bir ipucu, geribildirim ya da pekiştirme vermemiştir. Sadece çalışma sonunda çalışmaya katılımı için teşekkür etmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Turgut BAHÇALI

Doğum Yeri ve Yılı : Alaşehir/1985

Yabancı Dil : İngilizce

E-posta : tbahcali@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2016, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Tezli Yüksek Lisans Programı.
- 2007, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı.
- 2018-Halen, Araştırma Görevlisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- 2013-2018, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- 2013-2014, Araştırma Görevlisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- 2007-2013, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı.

Yayınları**:**

Bahçalı, T. ve Kasap, C. (Eylül, 2014). Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerin Eğitiminde Yardımcı Teknolojilerin Kullanımı Üzerine Yapılmış Araştırma Makalelerinin İncelenmesi Bir Alanyazın Taraması. 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde poster bildiri, Edirne, Türkiye.

Bahçalı, T. ve Özen, A. (Ekim-2016). Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylere Tablet Bilgisayar Aracılığıyla Görsel ve İşitsel Teknolojilerle Sunulan Video Modelle Öğretimin İş Görüşmesi Becerisini Öğretmedeki Etkililiği. 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri, Eskişehir, Türkiye.

Melekoğlu, M.A., Sönmez-Kartal, M., Melekoğlu, M., Genç-Tosun, D., Orum-Çattık, E., Tunç-Paftalı, A., Tomris, G., Balıkçı, Ö.S., Tutuk, T., Kayışdağ, E., Yılmaz, B., Aktar, E., Okatan, İ., Bahçalı, T., Aracı, N. ve Sağlam, A. (2018, Ekim). Geçmişten

Günümüze Ulusal Özel Eğitim Kongresi. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri, Eskişehir, Türkiye.

Bahçalı, T. ve Odluyurt, S. (2018, Ekim). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerle Gerçekleştirilmiş Aile Merkezli Uygulamalar: Alanyazın Taraması. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri, Eskişehir, Türkiye.

Bahçalı, T. and Özen, A. (2019). Effectiveness of Video Modeling Presented by Tablet PC onTeaching Job Interview Skills to Individuals with Developmental Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(3), 249-262.