GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN TERCİHLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE SEÇİM YAPMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ

DOKTORA TEZİ

Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Pınar ŞAFAK

Ankara
Mayıs, 2013

JÜRİ ONAY SAYFASI

Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN' e ait, **"**Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Tercihlerinin Değerlendirilmesi ve Seçim Yapma Becerisinin Öğretimi" başlıklı tezi 28/05/2013 tarihinde, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Başkan : Prof. Dr. Funda ACARLAR	……..
Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Pınar ŞAFAK	……..
Üye : Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR	……..
Üye : Yrd. Doç. Dr. Burcu ÜLKE KÜRÇÜOĞLU	……..
Üye : Yrd. Doç. Dr. Çığıl AYKUT	……..

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanmasından son haline kadar her aşamasında bilgi ve deneyimlerini bana aktaran, vakit ayıran, görüşlerini paylaşan, anlayış gösteren, en zor anlarımda beni anlayan ve beni yüreklendiren, insancıl yaklaşımıyla örnek bir bilim insanı olan, öğrencisi olmaktan onur duyduğum çok değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Pınar ŞAFAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora sürecim boyunca engin bilgisine hayran olduğum ve bilgi ufkumu genişleten değerli hocalarım Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN'a ve Prof. Dr. E. Rüya GÜZEL ÖZMEN'e ve araştırmanın her aşamasında eleştirileri ve katkıları ile yol gösteren değerli hocalarım Prof. Dr. Funda ACARLAR, Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın son halini almasında değerli görüşleri ve bilgileri ile yol gösteren saygıdeğer hocalarım Yrd. Doç. Dr. Çığıl AYKUT ve Yrd. Doç. Dr. Burcu ÜLKE KÜRKÇÜOĞLU'na teşekkür ederim.

Araştırma boyunca evlerini bana açıp çocuklarıyla çalışmama izin veren sevgili velilere ve araştırmaya katılan öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim.

Yaşamı boyunca beni özveriyle yetiştiren fakat lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi aldığımı görmek için ömrü yetmeyen ama her daim yanımda olduğunu hissettiğim sevgili babam Aydın ELDENİZ'e ve doktora eğitimim boyunca maddi ve manevi olarak hep yanımda olan ve çocuklarımı özveri ile bakan eşimin ailesine özellikle de babam Ahmet ÇETİN'e minnettarım.

Araştırma süresince sevgisiyle ve eleştirileri ile yanımda olan, anlayış gösteren, yüreklendiren ve sabırla doktoramın bitmesini bekleyen eşim Hüseyin ÇETİN'e ve doktora sürecimde dünyaya gelen, bu süreçteki tüm stresimi ve mutluluğumu benimle paylaşan oğlum Ahmet Aydın'a ve kızım Ekin Ela'ya sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN
ANKARA, 2013

ÖZET

AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN TERCİHLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE SEÇİM YAPMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ

ELDENİZ ÇETİN, Müzeyyen
Doktara, Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Pınar ŞAFAK
Mayıs-2013, 206 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı; AÇYE olan bireylerin dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirmeleri arasında ilişkiyi ve AÇYE olan bireylere uygulanan doğrudan tercih değerlendirmeleri (tek uyaranlı, iki uyaranlı, çok uyaranlı) arasındaki ilişkiyi belirlemek ve fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini sabit bekleme süreli işlem süreci ile öğretmenin etkili olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmada iki yöntem bir arada kullanılmıştır. Araştırmada AÇYE olan bireylerin dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirmeleri arasında ilişkiyi ve AÇYE olan bireylere uygulanan doğrudan tercih değerlendirmeleri (tek uyaranlı, iki uyaranlı, çok uyaranlı) arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel araştırmalardan korelasyonel araştırma türü, fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini sabit bekleme süreli işlem süreci ile öğretmenin etkili olup olmadığını belirlemek için de tek denekli deneysel desenlerden, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın deneklerini, Bolu ilinde ikamet eden ağır düzeyde yetersizlik tanısı olan 9 yaşlarında iki erkek ve 7 yaşında bir kızdan oluşan toplam üç denek ve deneklerin birincil bakıcıları oluşturmuştur.

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, birincil bakıcı bilgilendirme formu, tercihleri belirleme formu, tercih sıralama listesi, tekli sunumla tercih değerlendirme kayıt formu, eşli sunumla tercih değerlendirme kayıt formu, çoklu sunumla tercih değerlendirme kayıt formu, fotoğraflar arasından sabit bekleme işlem süreciyle öğretimde kullanılacak formlar (yoklama, süreklilik ve genelleme oturumları veri kayıt formu, 0 sn sabit bekleme süreli işlem süreciyle fotoğraflar arasından seçim yapma becerisi kayıt çizelgesi, 4 sn sabit bekleme süreli işlem süreciyle fotoğraflar arasından seçim yapma

becerisi kayıt çizelgesi), yoklama, izleme ve genelleme oturumları uygulama güvenirliği veri kayıt formu, öğretim oturumları uygulama güvenirliği veri kayıt formu, sosyal geçerlik formu hazırlanmış ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmada birinci ve ikinci amaca ilişkin elde edilen veriler arasındaki ilişki Spearman Brown Sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmanın üçüncü amacına ilişkin elde edilen verilerin analizinde grafiksel analiz kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci amacına yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde; birincil bakıcıların AÇYE olan çocuklarının yiyecek tercihi tahmini ile çocuklara uygulanan tek uyaranlı, iki uyaranlı ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirme sonuçları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci amacına yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde AÇYE olan bireylere doğrudan uygulanan tek, iki ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü amacına yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, fotoğraflar arasından seçim yapmayı sabit bekleme süreli işlem süreci ile öğretmenin etkili olduğu, katılımcıların seçim yapma becerisini öğretim bittikten 1, 3, ve 4 hafta sonra korudukları ve birincil bakıcılarına genelledikleri tespit edilmiştir.

ABSTRACT

PREFERENCE ASSESSMENT IN INDIVIDUALS WITH PROFOUND AND MULTIPLE DISABILITIES (PMD) AND TEACHING CHOICE-MAKING

ELDENİZ ÇETİN, Müzeyyen
Doctor, Department of Special Education, Education of Visually Disabled
Thesis Advisor: Assistant Professor Dr. Pınar ŞAFAK
May-2013, 206 pages

General aim of this study is to identify the relationship between indirect preference assessment of children with PMD and the preference assessment directly implemented to children as well as the relationship between the primary caregivers' predictions about the food preferences of children with PMD and direct preference assessment of individuals (single stimulus, paired-stimulus, multiple stimulus without replacement) and to determine whether teaching choice-making among photographs is effective with constant time delay procedure.

Two methods were used in conjunction with each other. Correlational research which is a relational research method was used to identify the relationship between indirect preference assesment of children with PMD and the preference assessment directly implemented to children as well as the relationship between the primary caregivers' predictions about the food preferences of children with PMD and direct preference assessment of individuals (single stimulus, paired-stimulus, multiple stimulus without replacement) and multiple probe design across subjects, one of the single subject experimental designs was employed to determine whether teaching choice-making among photographs is effective with constant time delay procedure.

The study composed of a total of three subjects who live in Bolu; two 9 year old males and one 7 year old female with profound disability diagnosis and their primary caregivers.

Primary Caregiver Information Form, Preference Identification Form, Preference Ranking Form, Preference Assessment Recording Form with Single Stimulus Presentation, Preference Assessment Recording Form with Paired Stimulus Presentation, Preference Assessment Recording Form with Multiple Stimulus Without Replacement,

forms to use during teaching constant time delay procedure (trial, maintenance and generalization sessions data recording form, skill recording form for choice-making among photographs with 0-second delay trial, skill recording form for choice-making among photographs with 4-second delay trial, trial, maintenance and generalization session implementation safety data sheet, teaching session implementation safety data sheet, social validity forms were prepared as data collection tools and implemented by the researcher.

The relationship between the data obtained regarding the first and second objectives of the study was calculated by using Spearman Brown rank correlation coefficient. Graphic analysis was employed in analyzing the data obtained for the third objective of the study.

Investigation of the findings obtained regarding the first objective of the study shows a high level positive correlation between the results of primary caregivers' food preferences for children with PMD and the preference assessment results of single stimulus, paired-stimulus, multiple stimuli without replacement.

Investigation of the findings obtained regarding the second objective of the study shows a high level positive correlation between the results of preference assessment directly implemented to children with single stimulus, paired-stimulus, multiple stimulus without replacement.

Investigation of the findings obtained regarding the third objective of the study shows that the teacher who employed constant time delay procedure was effective in teaching choice-making among photographs, the subjects were able to maintain the skills in the 1st, 3rd and 4th weeks after the instruction was over and they generalized the instruction to their primary caregivers.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **ii**

TEŞEKKÜR ..... **iii**

ÖZET ..... **iv**

ABSTRACT ..... **vi**

İÇİNDEKİLER ..... **viii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvii**

GRAFİK LİSTESİ ..... **xviii**

BÖLÜM 1 ..... **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **10**

1.3. Önem **11**

1.4. Sayıltılar **13**

1.5. Sınırlılıklar **13**

1.6. Tanımlar **14**

1.7. Kısaltmalar **14**

BÖLÜM 2 ..... **15**

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **15**

2.1. KURAMSAL TEMELLER **15**

2.1.1. Ağır ve Çoklu Yetersizliğin Tanımı 15

2.1.2. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri 18

2.1.2.1. Motor Özellikler 18
2.1.2.2. Dil Özellikleri 19
2.1.2.3. Bilişsel Özellikler 20
2.1.2.4. Sosyal ve Duygusal Özellikler 23
2.1.2.5. Davranış Özellikleri 24
2.1.2.6. Sağlık Durumları 24
2.1.3. Ağır ve Çoklu Yetersizliğin Yaygınlığı 25
2.1.4. Ağır ve Çoklu Yetersizliğin Nedenleri 25
2.1.5. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler için Eğitim Ortamları 26
2.1.6. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimleri 29
2.1.6.1. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler ve Yaşam Sorumluluğu Alma 31
2.1.6.2. Seçim Yapma 34
2.1.6.3. Tercihlerin Belirlenmesi ve Değerlendirilmesi 35
2.1.6.3.1. Tercihleri Değerlendirmede Kullanılan Yöntemler 37
2.1.6.3.1.1. Değerlendirilecek Kişiye Göre Tercih Değerlendirmeleri 37
2.1.6.3.1.2. Değerlendirilecek Davranışa Göre Tercih Değerlendirme Yöntemleri 38
2.1.6.3.2. Tercih Değerlendirmesinde Kullanılan Uyaran Türleri 39
2.1.6.3.3. Tercih Değerlendirmesinde Kullanılan Uyaran Sunum Türleri 40
2.1.6.4. Seçim Yapmanın Faydaları 43
2.1.6.5. Çocuklarda Seçim Yapma Becerisinin Gelişimi 45
2.1.6.6. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Seçim Yapma (Tercihlerini Belirtme) Davranışları 47
2.1.6.7. Seçim Yapma Becerisinin Öğretimi 49
2.1.6.8. Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreci 51
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 54
2.2.1. TERCİH DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 54
2.2.1.1. Doğrudan ve Dolaylı Tercih Değerlendirmesini Karşılaştıran Araştırmalar 55
2.2.1.2. Doğrudan Tercih Değerlendirmesini Karşılaştıran Araştırmalar 60

2.2.1.2.1. Uyaran Türüne Göre Tercih Değerlendirmesini Karşılaştıran Araştırmalar 60
2.2.1.2.2. Uyaran Sayısına Göre Tercih Değerlendirmesini Karşılaştıran Araştırmalar 64
2.2.1.2.3. Yaklaşma ve İlgi Temelli Tercih Değerlendirmeyi Karşılaştıran Araştırmalar 66
2.2.1.3. Alan Yazında Yer Alan Diğer Tercih Değerlendirme Araştırmaları 68
2.2.2. SEÇİM YAPMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ AŞTIRMALAR 70

BÖLÜM 3 78

YÖNTEM 78

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ 78
3.1.1. Bağımlı Değişken 81
3.1.2. Bağımsız Değişken 81

3.2. DENEKLER VE SEÇİMİ 82
3.2.1. Denekler 82
3.2.2. Deneklerin Seçimi 83
3.2.2.1. Denekleri Belirlemek Amacıyla Kullanılan Araçlar 84
3.2.2.1.1. Ön Koşul Özellikleri Değerlendirme Formunun Geliştirilmesi 84
3.2.2.1.1.1. Ön Koşul Özellikleri Değerlendirme Formunun Ön Uygulaması 85
3.2.2.1.1.2. Ön Koşul Özellikleri Değerlendirme Formunun Uygulaması 85
3.2.2.1.2. Birincil Bakıcı Görüşme Formunun Geliştirilmesi 85
3.2.2.1.2.1. Birincil Bakıcı Görüşme Formunun Ön Uygulanması 86
3.2.2.1.2.2. Birincil bakıcı Görüşme Formunun Uygulanması 87
3.2.2.1.3. Kontrol Listesinin Geliştirilmesi 87
3.2.2.1.3.1. Kontrol Listesinin Ön Uygulaması 88
3.2.2.1.3.2. Kontrol Listesinin Uygulaması 88

3.3. DOLAYLI VE DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRMESİNE YÖNELİK VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 89
3.3.1. DOLAYLI TERCİH DEĞERLENDİRMESİNE İLİŞKİN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 89
3.3.1.1. Birincil Bakıcı Bilgilendirme Formunun Geliştirilmesi 89
3.3.1.1.1. Birincil Bakıcı Bilgilendirme Formunun Ön Uygulaması ... 90
3.3.1.2. Dolaylı Tercih Belirleme Formunun Geliştirilmesi 90
3.3.1.2.1. Dolaylı Tercih Belirleme Formunun Ön Uygulaması 91
3.3.1.3.Tercih Sıralama Listelerinin Geliştirilmesi 91
3.3.1.3.1. Tercih Sıralama Listelerinin Ön Uygulaması 92
3.3.2. DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRMESİNE YÖNELİK VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 92
3.3.2.1. Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formunun Geliştirilmesi 93
3.3.2.1.1. Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formunun Ön Uygulaması 94
3.3.2.2. İki Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formunun geliştirilmesi 94
3.3.2.2.1. İki Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formunun Ön Uygulaması 95
3.3.2.3. Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formunun Geliştirilmesi 95
3.3.2.3.1. Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formunun Ön Uygulaması 96
3.3.3. HEDEF DAVRANIŞIN BELİRLENMESİ 96
3.3.4. ORTAM VE ARAÇLAR 97
3.3.4.1. Ortam 97
3.3.4.2. Araçlar 98
3.3.5. DOLAYLI VE DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN ÖN UYGULAMA 98
3.3.5.1. DOLAYLI TERCİH DEĞERLENDİRMESİ İÇİN ÖN UYGULAMA 98
3.3.5.1.1. Birincil Bakıcı Bilgilendirmenin Ön Uygulaması 99
3.3.5.1.2. Dolaylı Tercih Belirlemenin Ön Uygulaması 99

3.3.5.1.3. Tercih Sıralamanın Ön Uygulaması 100
3.3.5.2. DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRME İÇİN ÖN UYGULAMA 100
3.3.5.2.1. Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin Ön Uygulaması ... 101
3.3.5.2.2. İki Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin Ön Uygulaması 101
3.3.5.2.3. Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin Ön Uygulaması 102
3.3.6. DOLAYLI VE DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRMESİNE İLİŞKİN VERİLERİN TOPLANMASI 103
3.3.6.1. DOLAYLI TERCİH DEĞERLENDİRME İÇİN VERİLERİN TOPLANMASI 103
3.3.6.1.1. Birincil Bakıcının Bilgilendirilmesi 103
3.3.6.1.2. Dolaylı Tercih Belirlemenin Uygulaması 104
3.3.6.1.3. Tercih Sıralama Listelerinin Uygulaması 104
3.3.6.2. DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRME İÇİN VERİLERİN TOPLANMASI 105
3.3.6.2.1. Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin Uygulaması 105
3.3.6.2.2. İki Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin Uygulaması 106
3.3.6.2.3. Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin Uygulaması 107
3.3.7. DOLAYLI VE DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRME VERİLERİNİN ANALİZİ 109
3.4. FOTOĞRAFLAR ARASINDAN SEÇİM YAPMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 110
3.4.1. Yoklama, Süreklilik ve Genelleme Kayıt Formunun Geliştirilmesi 111
3.4.1.1. Yoklama, Süreklilik ve Genelleme Kayıt Formunun Ön Uygulaması 112
3.4.1.2. Yoklama, Süreklilik ve Genelleme Kayıt Formunun Uygulanması ve Puanlanması 112
3.4.2. Öğretim Sırasında İlerlemelerin Kayıt Edileceği Kayıt Çizelgelerinin Geliştirilmesi 112
3.4.2.1. Sıfır Saniye Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formunun Geliştirilmesi 113

3.4.2.1.1. Sıfır Saniye Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formunun Ön Uygulaması 113
3.4.2.1.2. Sıfır Saniye Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formunun Uygulanması ve Puanlanması 114
3.4.2.2. Dört Saniye Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formunun Geliştirilmesi 114
3.4.2.2.1. Dört Saniye Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formunun Ön Uygulaması 115
3.4.2.2.2. Dört Saniye Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formunun Uygulanması ve Puanlanması 115
3.4.3. Uygulama Güvenirliği Formu 116
3.4.4. Sosyal Geçerlik Formu 116
3.5. TERCİH EDİLEN UYARANLARIN BELİRLENMESİ 117
3.6. FOTOĞRAFLAR ARASINDAN SEÇİM YAPMA BECERİSİNİN ÖĞRETİM MATERYALİNİN GELİŞTİRİLMESİ 118
3.6.1. Sabit Bekleme Süreli İpucu İşlem Süreciyle Sunulan Beceri Öğretim Planlarının Geliştirilmesi 121
3.6.1.1. Sıfır saniye bekleme süreli öğretim planlarının geliştirilmesi 122
3.6.1.2. Dört Saniye Bekleme Süreli Öğretim Planlarının Geliştirilmesi 122
3.7. ORTAM VE ARAÇ-GEREÇLER 123
3.7.1. Ortam 123
3.7. 2. Araç-Gereçler 124
3.8. FOTOĞRAFLAR ARASINDAN SEÇİM YAPMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ İÇİN DENEY SÜRECİ 125
3.8.1. Öğretim Süreci 125
3.8.1.1. Yoklama Oturumları 126
3.8.1.2. Öğretim Oturumları 127
3.8.1.2.1. Sıfır Saniye Bekleme Süreli Öğretim Oturumları 127
3.8.1.2.2. Sabit Bekleme Süreli Öğretim Oturumları 128
3.8.1.3. Genelleme Oturumları 129
3.8.1.4. Süreklilik Oturumları 130

3.9. FOTOĞRAFLAR ARASINDAN SEÇİM YAPMA BECERİSİ VERİLERİNİN ANALİZİ..... 130

BÖLÜM 4..... 131

BULGULAR VE YORUMLAR 131

4.1. DOĞRUDAN VE DOLAYLI TERCİH DEĞERLENDİRMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR..... 131

4.1.2. Dolaylı Tercih Değerlendirme İle AÇYE Bireye Uygulanan İki Uyaranlı Doğrudan Tercih Değerlendirme Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar..... 134

4.1.3. Dolaylı Tercih Değerlendirmesi ile AÇYE Olan Bireye Uygulanan Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Doğrudan Tercih Değerlendirmesi Sonucu Arasında İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar 137

4.2. DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR 139

4.2.1. Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirmesi ile İki Uyaranlı Tercih Değerlendirmesi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar..... 139

4.2.1. Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirmesi ile Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirmesi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar..... 141

4.2.1. İki Uyaranlı Tercih Değerlendirmesi ile Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirmesi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar..... 144

4.3. AÇYE OLAN BİREYLERE FOTOĞRAFLAR ARASINDAN SEÇİM YAPMA BECERİSİNİ SABİT BEKLEME SÜRELİ İŞLEM SÜRECİ İLE ÖĞRETMENİN ETKİLİLİĞİNE YÖNELİK BULGULAR 147

4.3.1. AÇYE Olan Bireylere Fotoğraflar Arasından Seçim Yapmayı Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreci ile Öğretmenin Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 147

4.3.2. Deneklerin Fotoğraflar Arasından Seçim Yapma Becerisini Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Öğretim Bittikten 1, 3 ve 4. Hafta Sonra Sürdürmelerine Yönelik Bulgular 150

4.3.3. Deneklerin Seçim Yapma Becerilerini Birincil Bakıcılarıyla Birlikteyken Sergilemelerine Yönelik Bulgular 152
4.3.4. Birincil Bakıcıların, Deneklere Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Seçim Yapma Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Görüşlerine (Sosyal Geçerlik Bulguları) Yönelik Bulgular ve Yorumlar 154
4.3.5. Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Fotoğraflar Arasından Seçim Yapma Becerisine İlişkin Güvenirlik Bulguları 155
4.3.5.1. Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Fotoğraflar Arasından Seçim Yapma Becerisine İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları 156
4.3.5.2. Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Fotoğraflar Arasından Seçim Yapma Becerisine İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları 157
BÖLÜM 5 158
SONUÇ VE ÖNERİLER 158
5.1. SONUÇ 158
5.2. ÖNERİLER 174
5.2.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler 174
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler 175
5.2.2.1. Tercih Değerlendirme Araştırmalarına Yönelik Öneriler 175
5.2.2.1. Seçim Yapma Becerisinin Öğretimini Hedefleyen Araştırmalara Yönelik Öneriler 175
KAYNAKÇA 177
EKLER 206
EK-1: ÖN BELİRLEME FORMU 207
EK -2: BİRİNCİL BAKICI GÖRÜŞME FORMU 208
EK-3: KONTROL LİSTESİ 209
EK-4: ANNE BİLGİLENDİRME FORMU 210
EK-5: DOLAYLI TERCİHLERİ BELİRLEME FORMU 211
EK-6: TERCİH SIRALAMA LİSTESİ 212
EK-7. TEK UYARANLI TERCİH DEĞERLENDİRMESİ KAYIT FORMU 213

EK- 8: İKİ UYARANLI TERCİH DEĞERLENDİRME KAYIT FORMU. 214

EK-9. ÇOK UYARANLI TERCİH DEĞERLENDİRME KAYIT FORMU215

FOTOĞRAFLAR ARASINDAN SABİT BEKLEME İŞLEM SÜRECİYLE ÖĞRETİMDE KULLANILAN FORMLAR 216

EK-10: Yoklama, Süreklilik ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu .. 217

EK-11: 0 Sn Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Fotoğraflar Arasından Seçim Yapma Becerisi Kayıt Çizelgesi 218

EK-12: 4 sn Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Fotoğraflar Arasından Seçim Yapma Becerisi Kayıt Çizelgesi 219

EK-13: Yoklama (Başlama, Süreklilik, Genelleme) Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu..... 220

EK-14: Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu 221

EK-15: SOSYAL GEÇERLİK FORMU..... 222

EK-16: SIFIR SANİYE BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİM PLANI..... 223

EK-17: DÖRT SANİYE BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİM PLANI..... 225

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Deneklerin Dolaylı ve Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Verileri ve Korelasyonu 132
Tablo 2: Tüm Deneklerin Dolaylı ve Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Korelasyonu 133
Tablo 3: Deneklerin Dolaylı ve İki Uyaranlı Tercih Değerlendirme Verileri ve Korelasyonu 135
Tablo 4: Tüm Deneklerin Dolaylı ve Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Korelasyonu 136
Tablo 5: Deneklerin Dolaylı ve Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Verileri ve Korelasyonu 137
Tablo 6: Tüm Deneklerin Dolaylı ve Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Korelasyonu 138
Tablo 7: Deneklerin Tek ve İki Uyaranlı Tercih Değerlendirme Verileri ve Korelasyonu 140
Tablo 8: Tüm Deneklerin Dolaylı ve Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Korelasyonu 141
Tablo 9: Deneklerin Tek ve Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Verileri ve Korelasyonu 142
Tablo 10: Tüm Deneklerin Tek ve Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Korelasyonu 143
Tablo 11: Deneklerin İki ve Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Verileri ve Korelasyonu 145
Tablo 12: Tüm Deneklerin İki ve Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Korelasyonu . 146

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1: Deneklerin SBSİS ile yapılan öğretim sırasındaki doğru tepki yüzdeleri..... 148
Grafik 2: Deneklerin BD, Öğretim Sonu ve Süreklilik Oturumlarındaki Yüzdeleri 151
Grafik 3: Deneklerin SBSİS ile Yapılan Öğretim Sırasındaki ve Sonrasındaki Genelleme Yüzdeleri 153

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde özel gereksinimli birey ifadesi oldukça fazla kullanılmaktadır. Özel gereksinimli birey, gelişimi normalden farklı olan birey olarak tanımlanmaktadır (Baykoç-Dönmez, 2010). Eripek (2002), ise özel gereksinimli bireyi, normalin altında ya da üstünde olan ve özel bir eğitim olmaksızın normal eğitim ortamlarından fayda sağlayamayan bireyler olarak ifade etmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise özel gereksinimli bireyden "özel eğitime ihtiyacı olan birey" olarak söz edilmekte ve özel eğitime ihtiyacı olan birey; çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri, gelişim özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2006).

Özel gereksinimli birey ifadesi birçok yetersizlik türünü kendi içinde barındırmaktadır. Bu yetersizlik türleri çeşitli kriterler temel alınarak farklı şekillerde gruplanabilir. Ataman (2005), özel gereksinimli bireyleri, görülme sıklığını temel alarak görülme sıklığı fazla ve az olanlar olarak gruplamıştır. Görülme sıklığı fazla olan özel gereksinimli bireyler ifadesi; zihinsel yetersizliği, öğrenme güçlüğü, iletişim bozukluğu, davranış problemi, üstün özellikleri ve gelişimleri tehlike altında olan bireyleri kapsamaktadır. Görülme sıklığı az olan özel gereksinimli bireyler ise; işitme, görme, ortopedik yetersizliği, süreğen hastalığı, otizmi, ağır derecede yetersizliği ve çoklu yetersizliği olan bireyleri kapsamaktadır (Ataman, 2005).

Görülme sıklığı az olan özel gereksinimli bireyler kategorisinde yer alan ağır derece yetersizlik ve çoklu yetersizliği olan bireyler bazı kaynaklarda (Downing, 2005) ağır derecede yetersizliği olanlar (severe disabilities), bazı kaynaklarda (Parsons, and Reid, 1990) ağır düzeyde zihinsel yetersizlik (severe intellectuel disabilities, severe

mental retardation) bazı kaynaklarda (Logan ve Gast, 2001) ise ağır düzeyde çoklu yetersizlik (profound multiple disabilities), bazı kaynaklarda da (Mednick, 2007) çoklu yetersizlik olarak ele alınmakta ve bu terimler birlikte veya ayrı ayrı tanımlanmaktadır. IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) yetersizlik türlerini temel alarak birden fazla yetersizliği çoklu yetersizlik olarak ele almıştır. Çoklu yetersizliği, bir yetersizliğe bir başka yetersizliğin eşlik etmesi olarak tanımlamıştır. Çoklu yetersizlik kendi içinde pek çok yetersizlik kombinasyonunu (zihinsel gerilik – körlük, zihinsel gerilik – ortopedik bozukluk, vb. gibi) barındırmaktadır (Turnbull, Turnbull, Shank ve Leal, 1999; Sarı, 2005; Heward, 2009; Şafak, 2012; Werts, Culatta ve Tompkins, 2007; Electronic Code of Federal Regulations, 2013).

IDEA, gereksinim duyulan çeşitli hizmetleri temel alarak çoklu yetersizliği, "Fiziksel, zihinsel veya duygusal problemlerinin yoğunluğundan dolayı, topluma faydalı olmak ve anlamlı bir katılım sağlamak ve kendi gereksinimlerini karşılamak için, var olan potansiyellerinin tamamını kullanabilmeleri amacıyla yeterince özelleştirilmiş/bireyselleştirilmiş eğitime, sosyal, psikolojik ve tıp hizmetlerine ihtiyaç duyma durumu" olarak tanımlamaktadır (Turnbull, Turnbull, Shank ve Leal, 1999; Sarı, 2005; Heward, 2009; Şafak, 2012; Werts, Culatta ve Tompkins, 2007; Electronic Code of Federal Regulations, 2013). Mednick (2007)'e göre, çoklu yetersizliği olan bireyler ise, fiziksel, bilişsel, iletişim, duyu ve duyuşsal güçlükleri içerecek şekilde, birden fazla engeli olan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Çoklu yetersizliği olan birey ifadesi 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "birden fazla yetersizliği olan birey" olarak kullanılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre; birden fazla yetersizliği olan birey; birden fazla alanda görülen yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2006).

Ağır (ciddi) düzeyde yetersizliği olan bireyler ise; genel öğrenme yeteneğinde, kişisel ve sosyal becerilerde ya da duyuşsal ve fiziksel gelişimde belirgin gerilikle baş etmek zorunda kalan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Westling ve Fox, 2009). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde ağır düzeyde yetersizlik adı altında bir grup olmayıp ağır düzeyde yetersizlik sadece zihinsel yetersizliğin türü olarak ele alınmıştır. Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, "zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek

eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2006). Ülkemizde yürürlükte olan mevzuatlarda yer almamasına rağmen uluslararası alan yazında ağır düzeyde yetersizlik çatısı altında aşağıdaki yetersizlik türleri yer almaktadır.

- Orta düzeyde zihinsel yetersizlik ve ek yetersizlik (IQ 35 yada 40 – 5o yada 55),
- Ağır düzeyde zihinsel yetersizlik (IQ 20 yada 25-30 yada 35),
- Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik (IQ 20 nin altında yada "test edilemez"),
- Otizm spektrum bozukluğu,
- Ağır düzeyde duygusal yetersizlik ve çiftli tanı (zihinsel engel ve zihinsel hastalık),
- Çoklu yetersizlik,
- Görme-işitme yetersizliği,
- Duyuların kaybına ek olarak fiziksel yetersizlik ve sağlık problemleri (beslenme sorunları, serebral palsi, sara ve hidrosefali) yer almaktadır (Westling ve Fox, 2009).

Ağır düzeyde yetersizlik çatısı altında pekçok yetersizlik türünün yer alması ve bu yetersizlik türlerine ilaveten fiziksel ve tıbbi problemler yaşamalarından kaynaklı olarak bu araştırmada diğer kaynakların da kullandığı şekliyle (Reid, Phillips ve Green,1991; Logan ve Gast,2001; Tekin-İftar, 2005; Tam, Phillips ve Mudford, 2011; Şafak 2012) ağır ve çoklu yetersizlik (AÇYE) ifadesine yer verilmiştir.

Turnbull ve diğerleri (2002) AÇYE olan bireylere ilişkin tüm tanımlarda aşağıdaki altı özelliğin yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlar:

1. Zeka ile ilgili işlevde ciddi engeller (akademik becerileri ve dikkat seviyeleri),
2. Uyumsal becerilerde gecikme,
3. Serebral Palsi gibi duyusal – motor engelin bir sonucu olarak motor gelişiminde önemli gecikme,
4. İşitme ve/veya görme engeli,
5. Sağlık problemleri (sağlığın korunması için tıbbi gereçlere gereksinim duyarlar, gastronomi tüpüyle beslenme, solunum desteği ve terapi gibi),
6. Sözlü veya resmi bir sembolik iletişim aracı kullanmama durumunun ortak olduğunu vurgulamaktadır.

AÇYE olan bireylerde yukarıda belirtilen ortak özelliklerin olmasının yanı sıra birbirinden farklı pekçok özellikte bulunmaktadır. Bu özellikler yoğun fiziksel problemler, öğrenme, odaklanma ve algıda güçlükler şeklinde görülebilmektedir.

Bu denli birbirinden farklı gelişim özellikleri gösteren AÇYE olan bireylerin eğitimlerine bazı ülkelerde çok fazla önem verilmesine rağmen ülkemizde AÇYE olan bireylerin eğitimleri ihmal edilmektedir. Oysaki AÇYE olan bireylerin bağımsız yaşayabilmeleri ve yaşam sorumluluklarını üstlenmeleri için eğitim almaları gerekmektedir. Başka bir ifade ile AÇYE olan bireylerin eğitimlerinin odak noktası bağımsız yaşayabilme ve yaşam sorumluluğu almalarını sağlamak olmalıdır. Yaşam sorumluluğu alan yazında self-determination olarak karşımıza çıkmaktadır (Ülke-Kürkçüoğlu, 2007).

Yaşam sorumluluğu alma, bireylerin kendi yaşamı üzerinde kontrol sağlama ve yaşamını yönlendirme hakkı ve kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Wehmeyer, 2003). Ülke-Kürkçüoğlu (2007) ise yaşam sorumluluğu almayı, bireyin yaşamını kendisinin yönetmesi için gerekli olabilecek tüm becerileri kapsayan genel bir ifade olarak tanımlamaktadır. Bu beceriler, seçim yapma, karar verme, problem çözme gibi öğeleri içermektedir (Wood, Karvonen, Test, Browder ve Algozzine, 2004). Bu öğeler içerisinden seçim yapma Shevin ve Klein (1984) tarafından, bireyin farklı tanıdık seçenekler arasından tercih edilen bir alternatifi seçme eylemi olarak tanımlanmıştır. Seçim ile tercih çoğu zaman birbiri yerine kullanılmaktadır. Fakat gerçek anlamlarına baktığımızda tercih, bir alternatifin diğer alternatiflere nazaran tekrar tekrar seçilmesine işaret etmektedir (Belfiore, Browder ve Mace, 1994). Bir başka ifadeyle kişinin hoşuna giden maddeler kişinin tercihini gösterirken hoşuna gideni göstermesi, işaret etmesi veya ismini söylemesi ise seçimini göstermektedir.

Tercihler ve tercihler doğrultusunda yapılan seçimler ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitelerini artırmada oldukça önem arz etmektedir (Powers, 2005; Wehmeyer ve diğ, 1998). Çünkü tercihler ve seçim yapma, bireylerin kendi istekleri, inançları, değerleri ve gereksinimleri doğrultusunda çeşitli seçenekler arasından seçimlerini belirterek ve kendi kararlarını vermelerini sağlayarak yaşam kalitelerini arttırabilmektedir (Martin, Yu, Martin ve Fazzio, 2006). Ayrıca tercihlerine ve seçim yapmaya yönelik sunulan fırsatlar bireyin bağımsızlık algısına, itibarına ve öz saygısına

olumlu yansımalar yapmaktadır (Guess, Benson, ve Siegel-Causey, 2008). Turnbull ve Turnbull'a (1985) göre bireyin hayatını nasıl yaşayacağını seçmesi eylemi, kişisel bağımsızlığın çok önemli tetikleyicilerinden biridir.

Tercihlere yönelik seçim yapma fırsatına sahip olmak ve seçim yapmak hepimizin doğal kabul ettiği temel haklardandır (Brown, Belz, Corsi ve Wenig, 1993). Bireyler için toplumda bağımsız işlevde bulunabilme becerisinin en önemli bölümünü, tercihler ve bağımsız olarak seçim yapma becerisi oluşturmaktadır. Bu becerinin olmadığı hallerde bireyler, tercihlerine yönelik seçim yapma eylemlerinde diğer bireylere bağımlı hale gelmekte (Guess, Benson ve Siegel-Causey, 1985) ve bu durum da bağımsız işlevde bulunmayı engellemektedir.

Tercihler ve bu doğrultuda yapılan seçimler pek çok diğer becerinin öğrenilmesine yardımcı olan önemli bir beceridir. Ayrıca seçim yapmak bireylerin yaşamlarında gerekli ve önemli bir bölümü oluşturmaktadır. Çünkü bireyler yaşamı süresince pek çok konuda seçim yapmak ve seçimin sonucuna katlanmak durumunda kalmaktadır. Günlük yaşamımızda ne giyeceğimiz, ne yiyeceğimiz, ne yapacağımız, nereye gideceğimiz ile ilgili tercihini belirtme ve seçim yapma becerisi, her bir birey için büyük bir fırsat ve bireyi tanımlayan bir olgudur. Birey seçimini iletebildiğinde seçim yaptığı maddelerle ilgili bir şeyleri öğrenebilir, çevresini keşfedebilir ve farklı faaliyetlere katılabilir (D'Allura, 2002; Stafford ve diğerleri, 2002). Yani birey seçim yaptığında seçiminin sonucuna katlanmayı ve seçimleri ile hayatını kontrol etmeyi öğrenebilir. Bu durum AÇYE olan bireyler için de geçerlidir.

AÇYE olan bireylerin bağımsız yaşayabilmeleri için, ihtiyaç ve tercihlerini belirtebilmeleri gereklidir ki bu da seçim yapmak demektir. Bu yüzden AÇYE olan bireyler için hazırlanacak eğitim planının; tercihler ile seçimleri kapsaması ve günlük rutin içinde seçim fırsatlarına yer verilmesini içermesi önemle vurgulanmaktadır (Coots ve Falvey, 1989; Falvey ve Coots, 1989; Grenot- Scheneyer, Coots ve falvey, 1989; Mirenda ve Smith-Lewis, 1989; St. Peter, Ayres, Meyer ve Park-Lee, 1989; Stafford, 1999).

Tercih değerlendirmesi yapılırken kullanılan uyaranlar çok önemlidir. Bu uyaranlar somuttan soyuta doğru gerçek nesnelerle yapılanlar (canlı sunumlar ve video aracılığıyla gerçek maddelerle yapılan sunumlar), fotoğraflarla yapılanlar (gerçek

fotoğrafla yapılanlar, bilgisayar aracılığıyla sunulanlar), resimlerle yapılanlar, çizgilerle yapılanlar, yazılı kelimelerle yapılanlar ve sözel olarak sunulan ifadeler arasından yapılan seçimler olarak gruplandırılabilir. Bu uyaranların sunumu da çok önemlidir. Tercih değerlendirmesinde uyaran sunum türleri alan yazında üç başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar tek, iki ve çok uyaran sunumlarıdır. Tek uyaran sunumunda, uyaranlar tek tek sunularak kişinin tercihi belirlenir. İki uyaran sunumunda ise uyaranlar ikişerli sunulur, çok uyaran sunumunda ise uyaranlar ikiden fazla sayıda bir grup halinde sunulmaktadır.

Tercihler, kişilerin uyaranlara karşı verdikleri tepkiler ve tepkilerin süresi dikkate alınarak değerlendirilebilir. Tercih değerlendirmeleri, değerlendirilecek kişiyi ve değerlendirilecek davranışı temel alarak iki grupta toplanabilir. Değerlendirilecek kişiyi temel alan tercih değerlendirmeleri, dolaylı ya da doğrudan olarak sınıflandırılabilir. (Hagopian, Long ve Rush, 2004). Dolaylı tercih değerlendirmeleri ebeveynler ve bakıcıların ya da katılımcıyı tanıyan diğer bireylerin fikirlerini temel alır (Fisher, Piazza, Bowman ve Amari, 1996; Matson ve diğerleri, 1999). Dolaylı yapılan tercih değerlendirmeleri ebeveyn, bakıcı ve diğer kişilerle yapılan görüşmeler ve kontrol listeleri ile yapılmaktadır. Doğrudan tercih değerlendirmesi ise bir seri uyaranın bireye sunulması ve bu uyarana karşı bireyin tepkisinin veya tepki süresinin izlenmesini içermektedir.

Davranışı temel alan tercih değerlendirmeleri ise yaklaşma temelli tercih değerlendirmesi ve ilgi temelli tercih değerlendirmesi olarak ikiye ayrılır. Yaklaşma temelli tercih değerlendirmelerinde sunulan uyarana yönelik kişinin işaret etme, uzanma, bakma, konumunu uyarana göre ayarlama, gülümseme-gülme, (Spevack, Wright, Yu, Walters, Holborn, 2008) ve ses çıkarma davranışları temel alınır. İlgi temelli tercih değerlendirmeleri ise, uyarana yönelik tercihi değerlendirilecek kişinin ilgi gösterme süresi hesaplanarak yapılan yöntemdir. Kendi içerisinde serbest erişim ve tekli uyaran ilgisi olarak iki şekilde uygulanmıştır. Serbest erişimde (Free operant), tercihi değerlendirmek istenilen kişinin önüne önceden belirlenen sayıda uyaranlar konur. Tüm uyaranlara serbest erişim sağlanır. Tercihi değerlendirilecek kişinin ilgi gösterdiği madde tespit edilip ne kadar süreyle ilgilendiği hesaplanır. Gösterilen ilginin yüzdesi alınarak tercih hiyerarşisi oluşturulur. Tekli uyaran ilgisinde (Single Stimulus Engagement) ise, uyaranlar birer birer 2 dakika boyunca sunulur ve bu sürede ilginin devam edip edilmediğinin kaydedildiği bir yöntemdir.

Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmalarda dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirme verilerinin karşılaştırıldığı, bazı araştırmalarda ise doğrudan tercih değerlendirmeyi kendi içinde karşılaştıran araştırmalara rastlanmıştır. Dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirme verilerini karşılaştıran araştırmalar incelendiğinde: personel görüşü ile tek uyaranlı tercih değerlendirmeyi (Green, Reid, White, Halford, Brittain ve Gardner, 1988), bakıcı tahmini ile iki uyaranlı tercih değerlendirmeyi (Parsons ve Reid, 1990), personel tahmini ile iki uyaranlı tercih değerlendirmeyi (Newton, Ard, ve Horner, 1993), ebeveyn, öğretmen görüşü ve iki uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmeyi (Didden ve Moor, 2004), öğretmen veya tanıyan personel görüşü ile tek uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmeyi (Spevack, 2006), bakıcı görüşleriyle doğrudan gözlem verilerini (LaRosa, 2007), öğretmen raporları ile iki uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmeyi (Cote, Thompson, Hanley ve McKerchar, 2007), tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirme ile öğretmen tercih sıralamalarını (Resetar ve Noell, 2008), bakıcı görüşü ile tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmeyi (Waldvogel ve Dixon, 2008), karşılaştıran araştırmalara ulaşılmıştır.

Doğrudan tercih değerlendirmesini kendi içinde karşılaştıran araştırmalar ise: tek ve iki uyaranlı tercih değerlendirmeyi (Thomson, Czarnecki, Martin, Yu ve Martin, 2007), iki uyaranlı ile çok uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmeyi (Davis, Brock, McNulty, Rosswurm, Bruneau ve Zane, 2009), çok uyaranlı, iki uyaranlı ve karma yöntemle (Thiessen, 2010) gerçekleştirilen doğrudan tercih değerlendirme verilerini inceleyen araştırmalara ulaşılmıştır.

Doğrudan tercih değerlendirmelerinde farklı uyaran türlerini karşılaştıran araştırmalara ulaşılmıştır. Bunlar: resimli ve dokunsal uyaranı (Higbee, Carr ve Harrison, 1999), sözel ve dokunsal uyaranı (Cohen-Almeida, Graff ve Ahearn, 2000), görsel, dokunsal ve resimli uyaranlarla yapılan tercihleri (Cecile de Vries, Yu, Sakko, Wirth, Walters, Marion ve Martin 2005), gerçek uyaranın varlığında ve yokluğunda (Kuhn, DeLeon, Terlonge ve Goysovich, 2006) tercih değerlendirmelerinin sonuçlarını inceleyen araştırmalara ulaşılmıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi alan yazında dolaylı ve üç farklı sunumla doğrudan tercih değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ve doğrudan yapılan tercih değerlendirmelerinde tek, iki ve çok uyaranlı tercih değerlendirmesini birlikte kullanan

araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu araştırmada gerçek uyaranlarla ve üç farklı sunumla (tekli, eşli, tekrar yerleştirmesiz çoklu uyaran sunumu) tercih değerlendirmesi yapılmıştır.

Bireylerin tercihleri belirlendikten sonraki aşama tercihlerin ifadesi olan seçim yapma becerisinin öğretimidir. Seçim yapma ise eğitsel açıdan baktığımızda karmaşık ve zor bir iştir (Clark, 2006). AÇYE olan bireyler seçim yapmayı normal bireyler gibi kendiliğinden öğrenemezler, bu beceriyi öğrenmek için sistemli bir öğretime ihtiyaç duyarlar (Clark, 2006; Stafford, 1999).

Seçim yapmayı sistemli bir biçimde öğretirken kullanacağımız yöntemler oldukça önemlidir. Clark (2006) seçim yapmanın öğretiminde birey odaklı müdahalelerin daha etkili olacağını ifade etmektedir. Birey odaklı müdahalelerden biri de sabit bekleme süreli işlem sürecidir. Sabit bekleme süreli öğretim; hafif, orta ve ileri derecede zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için pek çok becerinin öğretiminde kullanılan etkili bir öğretim yöntemdir (Yıldırım ve Tekin İftar, 2002). Touchette 1971 yılında bu yöntemi ilk araştıran ve tanımlayan kişidir. Sabit bekleme süreli işlem sürecinde öğrenme, ipucundan sonraki doğru tepkinin ipucundan önceye transfer edilmesine odaklanır. Sabit bekleme süreli işlem süreci, hedef uyaran ve ipucu arasında sabit bir süre verilmesi ve böylece bireyin doğru tepki vermesini sağlamaya yönelik bir öğretim sürecini ifade etmektedir (Wolery ve diğerleri, 1992). Sabit bekleme süreli öğretim 0 sn bekleme süreli öğretim ile başlar. Yani hedef uyaranın hemen ardından kontrol edici ipucu verilir. Bu basamakta öğrenme sağlandıktan sonra yavaş yavaş hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasındaki bekleme süresi artırılır ve hedeflenen süre kadar beklenir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Bu araştırmada, seçim yapma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli işlem süreci kullanılmıştır. Çünkü sabit bekleme süreli işlem sürecinde, ilk oturumlarda hedef uyarandan sonra kontrol edici ipucu hemen sunulurken (eş zamanlı ipucu) ilerleyen oturumlarda hedef uyaran sunulduktan sonra bireye doğru cevap vermesi için sabit bir süre beklenmesi (sabit bekleme süreli işlem süreci) gerekmektedir. Dolayısıyla ilk oturumlarda doğru tepkiye yönelik ipucu doğrudan öğrenciye verilip öğrencinin yanlış tepki vermesine fırsat verilmediği, ilerleyen süreçlerde bireyin doğru cevabı bulması için ona belli bir süre verildiği ve ipucunu geri çekme gibi bir işlem gerektirmediği için bu

yöntem seçilmiştir. Seçim yapma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli işlem sürecinin kullanıldığı iki araştırmaya rastlanmıştır (Clark, 2006; Stafford 1999). Stafford (1999) araştırmasında ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere seçim yapma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli işlem sürecini kullanmıştır. Stafford (1999)'un araştırması ile bu araştırmadan üç bağlamda farklılaşmaktadır. Bu üç bağlam; katılımcıların yetersizlik türleri, seçimin türü ve kullanılan araştırma modeli adı altında toplanabilir. Stafford (1999)'un araştırmasına ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler katılmıştır. Fakat bu araştırmaya AÇYE olan bireyler katılmıştır. Diğer farklılıklar ise; Stafford (1999) araştırmasında seçim seyrinden; yani seçimin tercih edilen-tercih edilmeyen, tercih edilen-nötr ve iki tercih edilen uyaran arasından seçimi kapsadığını belirtip öğretimini üç aşamadan oluşan seçim seyrine göre şekillendirmiştir. Bu araştırmada ise seçimin seyri söz konusu değildir. Bir diğer farklılık ise Stafford (1999) araştırmasında değişen ölçütlere gömülü olarak denekler arası çoklu yoklama modelini kullanmıştır. Bu araştırmada sadece denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Clark (2006) seçim yapma becerisinin öğretiminde içinde sabit bekleme süreli işlem sürecinin de yer aldığı öğretim paketinin etkili olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırma Clark (2006)'ın araştırmasından katılımcıların yaşları, kullanılan yöntemler ve araştırmanın modeli ile farklılaşmaktadır. Clark'ın araştırmasına okul öncesi dönemde çoklu yetersizlik tanısı olan bireyler katılmıştır. Bu araştırmaya okul döneminde ve AÇYE tanısı olan bireyler katılmıştır. Diğer farklı olan nokta ise Clark araştırmasında, içinde sabit bekleme süreli işlem sürecinin olduğu öğretim paketinin (doğal öğretim, tepki ipuçları, sabit bekleme süreli işlemsüreci ve görsel uyaralamalar) etkililiğini incelemiştir. Bu araştırmada sadece sabit bekleme süreli işlem sürecinin etkililiği incelenmiştir. Bir diğer farklı nokta ise Clark araştırmasında denekler arası çoklu başlama modelini kullanmıştır. Bu araştırmada ise denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Bu iki araştırma gerçek nesneler kullanılarak yapılmıştır. Fakat bu araştırmada gerçek nesnelerin bir üst aşaması olan fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretimi yapılmıştır. Bu araştırmada fotoğraf kullanılmasının iki önemli nedeni vardır. Bunlardan ilki gerçek uyaranların bir üst aşaması olmasıdır. Diğer nedeni de fotoğraf kullanımın pratik ve ekonomik olmasıdır. Duke (2008)'a göre, gerçek uyaranları her ortamda kullanmak, taşımak ve sergilemek oldukça zor ve maliyeti yüksektir. Ayrıca

etkinlik gibi uyaranlarda fotoğraf kullanımı oldukça pratiktir. Bu yüzden bu araştırmada fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretimi yapılmıştır.

Bu bilgiler ışığında bu araştırmada; dolaylı tercih değerlendirmesi ile AÇYE olan bireye uygulanan doğrudan tercih değerlendirmeleri arasında ilişkinin olup olmadığı, AÇYE olan bireye uygulanan doğrudan tercih değerlendirmeleri arasında ilişkinin olup olmadığı ve fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli işlem sürecinin etkili olup olmadığı araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; AÇYE olan bireylerin dolaylı tercih değerlendirmeleri ile AÇYE olan bireylere doğrudan uygulanan tercih değerlendirmeleri arasında ilişki olup olmadığını ve AÇYE olan bireylerin doğrudan tercih değerlendirmeleri (tek uyaranlı, iki uyaranlı, çok uyaranlı) arasındaki ilişkiyi ve fotoğraflar arasından seçim yapmayı sabit bekleme süreli işlem süreci ile öğretmenin etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda alt amaçlar aşağıda yer almaktadır.

1. Dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirmeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

A. Dolaylı ve tek uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi arasında nasıl bir ilişki vardır?

B. Dolaylı ve iki uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi arasında nasıl bir ilişki vardır?

C. Dolaylı ve çok uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. AÇYE olan bireye uygulanan doğrudan tercih değerlendirmeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

A. AÇYE olan bireye uygulanan tek, iki ve çok uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi arasında nasıl bir ilişki vardır?

3. AÇYE olan bireylere fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini sabit bekleme süreli işlem süreci ile öğretmek etkili midir?

A. AÇYE olan bireylere fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini sabit bekleme süreli işlem süreci ile öğretmek etkili midir?

B. AÇYE bireyler sabit bekleme süreli işlem süreciyle öğretim bittikten sonraki 1, 3 ve 4. haftalarda da seçim yapma becerilerini sürdürüyorlar mı?

C. AÇYE bireyler seçim yapma becerilerini birincil bakıcılarıyla birlikteyken de sergileyebiliyorlar mı?

D. Birincil bakıcıların, katılımcılara sabit bekleme süreli işlem süreciyle seçim yapma becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri (sosyal geçerlik bulguları) nelerdir?

Sorularına yanıt aranacaktır.

1.3. Önem

Bu araştırma hem kuramsal hem de uygulama açısından önemli görülmektedir.

Türkiye'de AÇYE olan bireylerin özellikleri ve eğitimlerine yönelik kuramsal açıdan oldukça sınırlı sayıda doküman bulunmaktadır. Bu açıdan bu araştırmanın Türkiye'deki alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kuramsal açıdan bir diğer önemi ise Türkiye'de tercihlerin değerlendirilmesi ve seçim yapmanın öğretimine ilişkin yine oldukça sınırlı kaynak vardır. Bu yüzden tercihler, tercihlerin değerlendirilmesi, seçim yapma ve öğretime ilişkin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uygulama açısından önemi ise Türkiye'de ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler görmezden gelinip eğitimleri ihmal edilmiş bir grup olarak gözümüze çarpmaktadır. Bu bireylere sunulan eğitim olanaklarının az olması ya da hiç olmaması nedeniyle bu grup bireyler eğitim olanaklarından en az düzeyde yararlanmakta ya da hiç yararlanamamaktadırlar. Bu araştırma AÇYE olan bireylerin eğitimleri ve eğitimlerinde

kullanılacak yöntemler konusunda alandaki uygulamacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim fırsatlarının sunulmasının onların yaşam kalitelerini artırdığı, problem davranışlarını azalttığı, motivasyonlarını ve işe bağlılıklarını artırdığı ifade edilmektedir (Salmento ve Bambara, 2010). Bu açıdan bakıldığında ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilip o doğrultuda seçim fırsatlarının sunulmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın bu noktada, alanda farkındalık oluşturmak için önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ülkemizde tercihlerin değerlendirilmesini ve seçim yapma becerisinin öğretimini hedefleyen ilk akademik çalışma olduğu için, bu alandaki alan yazına ve yapılacak uygulamalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada fotoğraf kullanılmış olmasının da iki açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki, bireylerin eğitimlerinde kullanılan kaynak ve materyallerin resim ağırlıklı olması nedeniyle bu araştırmada fotoğraflar kullanılmasının ve fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğrenilmesinin ön koşul niteliği taşımasıdır. Diğeri ise, kendini sözel olarak ifade edemeyen bireylerin eğitiminde resimlerle iletişim sistemi kullanılmaktadır. Bu sistemi kullanabilmek için yine fotoğraflar arasından seçim yapabilmesi ön koşul özelliği taşımaktadır. Bu yüzden bu araştırmada foroğraf kullanılmış olmasının ilerleyen eğitim dönemleri için ve resimlerle iletişimi sağlıklı kullanabilmeleri için önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın uluslarası alan yazına da tercih değerlendirme ve seçim yapma becerisinin öğretimini içeren iki yönlü katkı sağlayacağı düşünülmektedir. AÇYE olan bireylerin tercih değerlendirmesinde dolaylı tercih değerlendirme verilerini yaklaşma davranışlarını temel alan tek, iki ve çok uyaranlı tercih değerlendirme verileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ve yaklaşma davranışlarını temel alarak tek, iki ve çok uyaranlı tercih değerlendirme verileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu araştırmanın tercih değerlendirme boyutuyla uluslararası alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uluslararası alan yazın incelendiğinde ağır düzeyde zihinsel yetersiziliği olan bireylere (Stafford, 1999) ve çoklu yetersizliği olan bireylere (Clark, 2006) seçim yapma becerisini sabit bekleme süreli işlem süreci kullanarak öğreten sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Belirtilen araştırmalarda gerçek uyaranlar kullanılmıştır. Fakat bu araştırmada gerçek uyaranların bir üst aşaması olan fotoğraflar kullanılmıştır. Fotoğraflar arasından seçim yapma becersini artırmayı hedefleyen bir araştırmaya (Duke, 2008) rastlanmıştır. Belirtilen araştırmaya çoklu yetersizliği olan bireyler katılmış ve ipucu sunma, bekleme ve seçimi pekiştirme aşamalarının yer aldığı öğretim paketinin etkileri incelenmiştir. Aynı zamanda belirtilen araştırmada boş zaman etkinliklerinin fotoğrafı kullanılmıştır. Bu yüzden bu araştırmada tüketim maddelerinin kullanılması ve fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini öğretmek için sabit bekleme süreli işlem sürecinin kullanılmış olması nedeniyle bu araştırmanın ve araştırma sonucunda elde edilen verilerin uluslarası alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Araştırmaya katılan deneklerin dosyalarındaki raporların doğru olduğu varsayılmaktadır.

Birincil bakıcıların seçimle ilgili açıklamaları anladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Dolaylı tercih değerlendirmesi birincil bakıcıların görüşleriyle sınırlıdır.
- Doğrudan tercih değerlendirmesi ise; tek, iki ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi ile sınırlıdır.
- Yanlışsız öğretim yöntemlerinden, sabit bekleme süreli işlem süreci ile sınırlıdır.
- Seçim fırsatı sağlanan nesnelerin fotoğrafları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ağır ve çoklu yetersizliği olan birey: Birden fazla alanda yetersizlik, genel öğrenme yeteneğinde, kişisel ve sosyal becerilerde, duyuşsal ve fiziksel gelişimde yaşıtlarından ciddi oranda gerilikle baş etmek zorunda kalan bireyler olarak tanımlanmıştır.

Seçim: Bireylerin ortamlarındaki maddelere, faaliyete ya da kişiye yönelik bakarak, dokunarak ya da onunla etkileşime geçerek tercihini belirtmesidir (Stafford, 2005).

Tercih: Bir alternatifin diğer alternatiflere nazaran tekrar tekrar seçilmesine işaret eder (Belfiore, Browder ve Mace, 1994).

Tercih değerlendirme: Tercih değerlendirmeleri bir seri uyaranın genelde birer ya da ikişerli olarak sunulması ve bireyin sunulan bu uyarana karşı tepkisinin ve uyaranla etkileşiminin değerlendirilmesini içermektedir (Fisher ve diğerleri, 1992).

Sabit bekleme süreli işlem süreci: Bir işin sunumu ve ipucu arasında sabit bir süre verilmesi ve böylece birey başarısının sağlanmasına yönelik bir süreci ifade etmektedir (Wolery ve diğerleri, 1992).

1.7. Kısaltmalar

AÇYE: Ağır ve Çoklu Yetersizlik
SBSİS: Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreci
RAİSD: Ağır Düzeyde Yetersizliği Olan Bireyler İçin Pekiştireç Değerlendirme (Reinforcement Assessment for Individuals with Severe Disabilities).
AAC: Alternatif ve Artırıcı İletişim Sistemleri.

BÖLÜM 2

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde AÇYE'in tanımı, AÇYE olan bireylerin özellikleri, tercihleri, tercihlerin değerlendirilmesi, seçim ile ilgili kuramsal bilgi ve ilgili araştırmalara yer verilecektir.

2.1. KURAMSAL TEMELLER

2.1.1. Ağır ve Çoklu Yetersizliğin Tanımı

Ağır ve çoklu yetersizlik; çocuğun zihinsel, duygusal, fiziksel problemlerinin bir ya da birkaçının bir arada görülmesi ile birlikte toplumsal yaşama daha bağımsız katılabilmesi ve var olan potansiyelini daha iyi kullanabilmesi için normal sınıf ya da özel eğitim programlarında sunulan hizmetlerin dışında eğitsel, sosyal ve psikolojik ya da tıbbi hizmet gereksinimlerinin olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2005). Ayrıca ağır ve çoklu yetersizliğin, ağır düzeyde bilişsel ve ağır düzeyde motor yetersizliği kapsadığı belirtilmektedir (Petry ve Maes 2007; Petitpierre, Wolf, Benz, Adler, 2007; Vlaskamp ve Putten, 2009). AÇYE olan bireyler; ağır düzeyde bilişsel yetersizliğe bağlı özellikler, ek yetersizlikler (görme, işitme, iletişim yetersizliği, fiziksel yetersizlik…), duyu kaybı ve davranış problemleri sergileyebilirler (Changnon, 2002; Petry ve Meas, 2007). AÇYE olan bireylerin homojen ve heterojen özellikleri görülmekle birlikte diğer yetersizlik türlerine göre bireylerde heterojen özellikler oldukça fazla görülmektedir (Petitpierre, Wolf, Benz, Adler, 2007).

AÇYE terimi, olası yetersizlik kombinasyonlarını barındıran bir ifadedir (Bryant, Smith ve Bryant, 2008). Ağır ve çoklu yetersizlik kategorisinde orta ve ileri derecede zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu ve çoklu yetersizlik yer almaktadır

(Kırcaali-İftar, Tekin-İftar, 2009). Bu bölüm kapsamında AÇYE çatısı içerisinde yer alan zihin, işitme ve görme yetersizliği, çoklu yetersizlik, ikili tanı (zihinsel yetersizlik ve zihinsel hastalık), ikili duyusal bozukluk hakkında bilgiler yer almaktadır.

Zihinsel Yetersizlik: Zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevlerde ve günlük sosyal ve pratik becerileri kapsayan uyumsal davranışlardaki önemli sınırlılığı ifade etmektedir (AAİDD, 2012). Zihinsel yetersizliğin ifadesinde çeşitli terimler kullanılmıştır. Bu terimler içinde ülkemizde kullanılan terimler, zihin engeli, zihin özrü ve zihinsel öğrenme yetersizliği olarak kullanılmaktadır (Eripek, 2005). Zihinsel yetersizliğe sahip, zihinsel yetersizliği olan bireyler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2006) hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler olarak gruplanmıştır.

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar okula başladıklarında ya da 2-3. sınıflarda; orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar ise okul öncesi dönemde; ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler ise doğumda ya da doğumdan hemen sonra tanılanırlar (Çifci Tekinarslan, 2010).

İşitme Yetersizliği: İşitme kaybı, çok hafif dereceden çok ileri dereceye kadar farklılık gösteren işitme duyarlılığındaki yetersizliktir. Başka bir ifade ile işitme testi sonucunda bireyin aldığı sonuçların normal kabul edilen değerlerden farklı olması durumudur. İşitme yetersizliğinin derecesi odyolojik ölçümlere göre hafif, orta, ileri ve çok ileri olarak betimlenmektedir (Avcıoğlu, 2010; Tüfekçioğlu, 2002).

Görme Yetersizliği: Görme yetersizliği olan birey, yasal ve eğitsel olarak iki şekilde tanımlanabilir. Yasal tanıma göre kör, tüm düzeltmelerle birlikte olağan görme gücünün 1/10'ine yani 20/200'lik görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan ya da görme alanı yirmi derecelik açıyı aşmayan kişilere denir (Özyürek, 2002; Şafak, 2009). Eğitsel tanıma göre: Görme keskinliği kaybından ağır derecede etkilenmiş olup öğretimini dokunarak okuduğu kabartma yazıyla (Braille'le) ve konuşan kitaplardan dinleyerek sürdürmeye gereksinimi olan bireyler görme engelli birey olarak tanımlanmaktadır. Az gören ise, büyüteçlerle normal puntolu ve büyük puntolu yazılı materyali okuyabilen görme engellilerdir (Özyürek, 2002; Şafak, 2009).

Çoklu Yetersizlik: Çoklu yetersizlik; görme engeli, işitme engeli, zihinsel gelişim

geriliği, konuşma geriliği, ortopedik engel, öğrenme problemleri, otizm veya otizm benzeri davranışların eşlik ettiği iletişim sorunları, çeşitli nörolojik problemler (özellikle beyin felci) ve bunlara benzer birtakım yetersizliklerin iki veya daha fazlasına sahip olma durumu olarak tanımlanmıştır (Bahçıvancıoğlu Yazıcı, 2009; Şafak, 2012). Çoklu yetersizliği olan birey ise; birden fazla alanda yetersizliği olan ve sadece bir alandaki yetersizliği temel alınarak özel eğitime yerleştirilen ama birleşik engelinden dolayı bu eğitimden yararlanamayan bireyleri kapsamaktadır (Sazak Pınar, 2010).

Mansell (2010), çoklu yetersizliğin, ağır düzeyde yetersizlik kategorisinde değerlendirilmesi gerektiğini ve çoklu yetersizliği olan bireylerin zekâ puanlarının 20'nin altında olduğunu belirtmiştir. Çoklu yetersizliği olan öğrencilerin sınırlı anlama yetenekleri, görme, işitme ve ortopedik yetersizlikleri ve epilepsi, cerebral palsi gibi süreğen hastalıkları vardır (Mansell 2010). Sadece bir yetersizliğe sahip olmak, yaşamın gerektirdiği koşulları karşılama için büyük bir engel iken, çoklu yetersizliği olan birey bu zorlukların iki katı ile karşı karşıya kalmaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Zihinsel Yetersizlik ve Psikolojik Rahatsızlık: Zihinsel yetersizlik ve psikolojik rahatsızlık birbirinden farklı durumlardır. Zihinsel yetersizliği olan birçok insanda psikolojik rahatsızlık yoktur veya tam tersi psikolojik rahatsızlığı olan birinin zihinsel yetersizliği olmayabilir. Ancak bazen ikili tanı da koyulabilir. Kişide zihinsel yetersizlik ve psikolojik rahatsızlığın bir arada olduğu bazı durumlar vardır. Zihinsel yetersizlik ile birlikte görülebilecek psikolojik rahatsızlıklar; kişilik bozuklukları, duygusal bozukluklar, kaygı bozuklukları, psikotik bozukluklar, kaçınma bozuklukları, paranoid kişilik bozuklukları, ciddi davranış problemleridir (Westling ve Fox, 2000).

Görmeyen-İşitmeyen: Yetersizlikler içerisinden seyrek görülen ikili duyusal bozukluk genellikle görme ve işitme sistemlerinin yetersiz çalışması olarak tanımlanmaktadır (Wittich, Watanabe ve Gagne, 2012). İki duyu yetersizliği olarak görünen görmeyen-işitmeyen (deafblind) olma durumu çoğu zaman AÇYE kategorisi içinde yer almamaktadır. Görmeyen-işitmeyen bireyler, hem duyma hem de işitme yeteneklerini kaybettikleri için onların ihtiyaçları sıra dışıdır ve görmeyen-işitmeyen bireyler; ağır iletişim problemleri, gelişimsel ve iletişimsel ihtiyaçlarından dolayı sadece işitme, sadece görme yetersizliği olan çocuklar için hazırlanan eğitim programlarından yararlanamazlar (Downing ve Peckham-Hardin, 2006; Şafak, 2012).

Farklı yetersizlik kombinasyonlarını barındıran AÇYE olan bireyleri betimlemek için genel geçer özelliklerden bahsetmek çok da kolay değildir. Çünkü bu bireylerin yetersizliklerden etkilenme dereceleri de birbirinden farklılık göstermektedir (Şafak, 2012). Bu öğrencilerin farklılıkları olduğu gibi benzerlikleri de vardır. Ancak farklılıkları benzerliklerinden daha fazladır (Akçamete, 1992). Bu yüzden ağır ve çoklu yetersizlik çatısı altında gruplandırılan bireylerin ortak özellikleri aşağıda yer almaktadır.

2.1.2. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri

AÇYE olan bireylerin gelişim alanlarına (motor özellikler, dil özellikleri, bilişsel özellikler, sosyal ve duygusal özellikler ve davranış özellikleri) göre özellikleri aşağıda yer almaktadır.

2.1.2.1. Motor Özellikler

AÇYE olan bireylerin fiziksel ve kas gelişimlerinde genellikle sorun vardır. Bu sorunların başında çocukların kaslarının ya çok kasılması ya da fazla gevşek olması gelmektedir (Şafak, 2012). Pek çok çocuk, normalin dışındaki büyük ve küçük kas özellikleri nedeniyle günlük bazı temel fonksiyonlarını yerine getirmekte güçlük yaşamakta, hareket etme, yürüme, tutma, kavrama, doğal yollardan beslenme ve sindirme gibi alanlarda yaşıtlarının gerisinde performans sergilemektedirler (Akçamete, 1992; Tekin-İftar, 2005). Bir başka ifade ile AÇYE olan bireyler; oturamayabilirler, ayakta duramayabilirler, hareket edemeyebilirler, desteksiz duramayabilirler, ellerini-kollarını hareket ettiremeyebilirler (Kirk, Gallager, Anastasiow ve Coleman 2006; Petry ve Meas, 2007; Şafak, 2012) veya duruş bozukluğu da sergileyebilir (Petitpierre, Wolf, Benz, Adler, 2007). Bir objeyi yuvarlama, saklama veya başının üzerinde tutma gibi davranışlarda performansları oldukça düşüktür (Heward, 2009). AÇYE olan bireyler bağımsız hareketlerinde ve duruşlarında güçlük yaşadıkları için tekerlekli sandalye ve baston kullanabilirler (Kaplan, 1996) ya da bunların hiç birini kullanamayacak kadar fiziksel problemleri olduğu için de tekerlekli sandalyeler modifiye edilerek kullanılabilir. Ağır düzeyde fiziksel problemleri olan AÇYE olan bireyler ise günlük bakımlarında genellikle bakıcılarına bağımlı kalırlar (Hostyn, 2011). Çünkü yaşam aktivitelerinin

büyük çoğunluğunda desteğe ihtiyaçları vardır (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Vlaskamp ve Putten, 2009). AÇYE olan bireylerin, hareket özgürlüğünü artırmak ve çevresindeki etkinliklere katılımlarını sağlamak için fizik ve tıbbi tedaviye gereksinimleri vardır (Heward, 2009; Petry ve Meas, 2007).

2.1.2.2. Dil Özellikleri

AÇYE olan bireylerin pek çoğu dil gelişimindeki sınırlılık nedeniyle, çevresindeki kişilerle iletişim kurma açısından çok önemli sıkıntılar yaşamaktadır (Akçamete, 1992; Chen, 2004; Hourcade, Pilotte, West ve Parette, 2004). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların iletişim gelişimleri oldukça sınırlıdır. Bazıları dil ediniminin ilk evrelerine takılı kalırken bazıları orta evrelere kadar ilerleyebilir bazıları ise konuşma dışı iletişim sisteminden yani sözsüz iletişimin diğer formlarından yararlanabilirler (pre-protosymbolic); jest, mimik, işaret, resim, objeler gibi. Bu bireyler için soyut konuları ifade etmek oldukça zordur (Beukelman ve Mirenda, 2005; Downing, 2005; Downing ve Peckham-Hardin, 2006; Petry ve Maes 2007; Topbaş, 2011; Vlaskamp ve Putten, 2009). Hostyn (2011) AÇYE olan bireylerin, sembolik iletişimi kullanmada ciddi sıkıntılarının olduğunu belirtmiştir. Nakken ve Vlaskamp (2007) ise AÇYE olan bireylerde sözel dilin anlaşılırlığının çok çok az olduğunu ya da hiç olmadığını, objelerle sembolik etkileşimin de neredeyse hiç olmadığını belirtmiştir.

Temel gereksinimlerini, duygularını ve isteklerini işlevsel bir biçimde iletebilmede sözel olmayan iletişim unsurlarını kullanan bireyler için sözel dili geliştirmek ve anlamlı etkileşimler oluşturabilmek için, davranışsal ipuçlarına olumlu yanıt verme, tekrarlayıcı ve kestirilebilir olma özellikleri kullanılabilir. Davranışsal ipuçlarına olumlu yanıt vermek için, iletişim partnerleri her an tetikte olmalı ve bireyin davranışlarını izleyerek ne belirtmek istediğini anlamaya çalışmalıdır. Tekrarlayıcı ve kestirilebilir olma özelliği ise bazı anahtar sözcükler ve söz öbekleri sık sık tekrarlanmalı, belirli eylemler ve olaylar anahtar sözcüklerle ilişkilendirilmelidir. Gün içerisinde oluşan rutinler, sözel rutinler ile örtüştürülmelidir (Topbaş, 2011). Ayrıca dil gelişimi belirli bir düzen ve sırayla sunulan doğal dil öğretim yöntemleri ile de desteklenmelidir (Westling ve Fox, 2000).

AÇYE olan bireylerle yapılan iletişim müdahalelerinde Alternatif ve Artırıcı İletişim Sistemlerinin (alternating and augmentative communication system-AAC) kullanımı genelde bir tedavi yaklaşımının bir parçası olarak kabul edilir. Bu inanışın sebebi ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin iletişime yönelik girdi ve çıktılarda farklı boyutlarda yaşadıkları zorluklardır. Konuşma dilini anlama becerileri olan bireyler için Alternatif ve Artırıcı İletişim Sistemlerinin (AAC) sadece iletişimsel çıktı modeli olarak görev yapabilir. Daha kapsamlı algısal ve ifadesel iletişim/dil engeli taşıyan diğer bireyler ise AAC sistemlerini hem iletişim partnerlerinden bilgi almak hem de onlara bilgi iletmek için kullanabilirler. AAC leri kullanmak için önkoşula gerek yoktur (Romski ve Sevcik, 1988). Yani bu sistemleri kullanabilmek için bir özellik, ön koşul olmayıp herkes istediği zaman kullanıp istemediğinde de kullanmayabilir.

AAC, iletişim problemi yaşayan bireylerin çevrelerindeki kişilerle iletişim kurmalarına yardımcı olur. AAC sistemi 'iletişimi zenginleştirmek amacıyla bireylerce kullanılan semboller, aygıtlar, stratejiler ve teknikleri de içeren iletişim sistemini ifade etmektedir. AAC sistemleri, düşük teknoloji içeren aletlerden (iletişim tahtaları ve konuşma kitapları gibi pil ya da elektronik aygıt kullanmayan sade uyarlamalar) ileri teknoloji içeren aletlere (mesela karmaşık elektronik veya bilgisayar destekli teknolojiler) kadar geniş bir yelpazeye sahiptir (Çuhadar, 2008; Hourcade, Pilotte, West ve Parette, 2004).

2.1.2.3. Bilişsel Özellikler

AÇYE olan bireylerin IQ puanları bazı bireylerde belirlenebilir bazılarında belirlenemeyebilir. Genellikle AÇYE olan bireylerin zeka puanları 25-40 IQ, çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği varsa zeka puanı 0-25 arasında olabilmektedir (Downing ve Peckham-Hardin, 2006). Petry ve Maes (2007) ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin zekâ puanlarının 20-25 veya daha altında olabileceğini ve zihinsel yaşında 24 ayın altında olduğunu belirtmiştir. Bu bireyler önemli bilişsel yetersizliklerinden dolayı yeni şeyler öğrenmek için daha fazla zamana, daha fazla pratik yapmak için fırsata ihtiyaç duyarlar (Downing ve Peckham-Hardin, 2006). Bu bireylere soyut kavramları anlatmak oldukça zor olabilir. Bu yüzden bilgiler somut yollarla sunulmalıdır. AÇYE olan bireylerin öğrendikleri bilgileri farklı ortamlara, farklı kişilere, farklı materyallere ve farklı

becerilere genellemede zorluk yaşayabilecekleri de belirtilmiştir (Downing ve Peckham-Hardin, 2006; NICHY, 2004). Bir başka ifade ile AÇYE olan bireylerin dikkati yöneltme, bellek, gözleyerek öğrenme, sentezleme ve genelleme gibi becerilerde ciddi sorunları vardır (Kirk, Gallager, Anastasiow ve Coleman 2006) ve yavaş öğrendikleri, öğrenilen fazla sayıdaki beceriyi aynı zamanda gösteremedikleri ifade edilmiştir (Bahcıvanoğlu Yazıcı, 2009).

Bilişsel özellikler içerinde yer alan akademik özellikler; dikkat süresi, öğrenme özellikleri, kendini düzenleme, okur-yazarlık ve matematik becerisi olarak ele alınacaktır.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin dikkat süreleri oldukça kısadır ve dikkat için verilen uyaranı anlamada güçlük yaşayabilirler. Ayrıca öğrenme hızları oldukça yavaştır (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Şafak, 2012).

AÇYE olan bireyler, hangi çevresel özelliklere, hangi uyarana, uyaranın hangi özelliğine dikkatini yönelteceklerini belirleme konusunda yetersizlikler yaşamaktadırlar. Ayrıca bu bireyler yeni becerileri öğrenmede ve öğrendikleri becerileri uzun süre korumada ciddi sorunlar yaşamaktadırlar. Yaşıtlarının gözleyerek öğrendikleri pek çok beceriyi gözleyerek öğrenemezler. Bu becerilerin sistemli bir şekilde sunulması gereklidir. AÇYE olan bireyler ayrı ayrı öğrenilen becerileri birleştirerek yeni ortamlarda kullanmada sorun yaşarlar. Bu yüzden öğrenilen bu becerilerin sentezinin farklı ortamlarda nasıl kullanılacağının öğretilmesi gerekir. AÇYE olan bireylerin öğrenilen bir becerinin farklı ortamlara, materyallere ve kişilere genellenmesinde ciddi sorunları vardır. Becerilere ilişkin yapılan öğretimlerin genellenmesi için genelleme öğretimlerinin yapılması gerekmektedir (Kırcaali-iftar ve Tekin-İftar, 2009; Şafak, 2012).

Kişinin kendi davranışlarını uzaktan izler gibi doğru yanlış olarak değerlendirmesi, doğru davranışları kendisinin pekiştirmesi gerekir. AÇYE olan bireyler öğrendiklerini farklı durumlarda uygulayamadıklarından, kendilerini düzenlemede veya belirli bir durumda uygun eylemi gerçekleştirmede güçlük çekerler. Bu durumu öğrenebilmeleri güçtür. Çocuğun kendi davranışlarını düzenlemeyi öğrenmesi için, fırsatların verilmesi gerekmektedir (Westling ve Fox, 2000; Şafak, 2012).

AÇYE olan bireylerin çoğunun geleneksel okuma-yazma becerilerine

ulaşmalarının oldukça güç olduğu belirtilmiştir (Downing ve Peckham-Hardin, 2006). Okumak için yetişkinin, öğretmenin, akranın veya resimlerin yardımına ihtiyaç duyarlar. Bazı öğrenciler belli harfleri, kelimeleri öğrenebilirler. İsimlerdeki bazı harfleri öğrenebilirler, sık kullanılan kelimeleri, favori kelimeleri öğrenebilirler. Bireyler kavramları anlamak için resimleri kullanabilirler. Yazmak için, resimleri ve resim sırasını kullanabilirler. Görmesi hiç olmayan ya da sınırlı görmesi olanlar için objeler veya objelerin bir kısmı içeren özel hazırlanmış veya Braille ile yazılmış kitaplar okuduklarını anlamalarına yardım eder (Downing ve Peckham-Hardin, 2006). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere okuma-yazma becerilerini öğretmede motivasyon oyunları ve bireylerin ilgilerini temel alan öğrenme etkinlikleri hazırlanmalıdır (Downing ve Peckham-Hardin, 2006).

AÇYE olan bireylerin bazıları kavramları ya da eşli sayıları, birebir etkileşimlerle, çalışma kağıtlarıyla, masa başı etkinliklerle öğrenebilirler. Normal öğrenciler günlük yaşamlarında kullandıkları matematik becerilerini daha hızlı öğrenirler bu durum ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için de geçerlidir. Bu yüzden matematik becerileri yaşam kalitesini etkileyen günlük etkinliklere doğrudan uyarlanabilir (Downing ve Peckham-Hardin, 2006).

AÇYE olan bireyler, günlük yaşam becerilerinin öğretimine ihtiyaç duyarlar (Downing ve Peckham-Hardin, 2006; Tekin-İftar, 2005). AÇYE olan bireylerin topluluk ortamlarına (community presence) uyum sağlamalarına yönelik ve bağımsızlıklarını (independence) teşvik edecek becerileri geliştirmeye ihtiyaçları vardır (Bryant, Smith ve Bryant, 2008). Bu ihtiyaçlarını karşılamak için AÇYE olan bireylerin işlevsel akademik becerilerinin geliştirmesi gerekmektedir. İşlevsel akademik beceriler, bireylerin günlük yaşam etkinliklerini yerine getirirken kullanılabilecekleri becerilerdir (Browder ve Snell, 2000). İşlevsel akademik beceriler farklı bireyler için farklı düzeylerde ele alınabilir (Browder ve Snell, 2000). Bir öğrenci için gerekli olan işlevsel akademik beceriler genel olarak; temel aritmetik, okuma, yazma, zaman, para ve sayı sayma olabilir. Öğretilen işlevsel akademik beceriler öğrencinin düzeyine bağlı olarak tümüyle bağımsız yaşam sürmesini, kısmi yardım alarak bağımsız olmasını ya da çevreden alacağı yoğun yardımla yaşamasını sağlayabilir (Başal ve Batu, 2002).

2.1.2.4. Sosyal ve Duygusal Özellikler

AÇYE olan bireyler yaşıtlarından geride sosyal ve duygusal özelikler sergilerler. Bu güçlüğü artıran bir etmen de sınırlı iletişim ve dil becerileridir. İletişim ve sosyal becerileri geliştirmek oldukça güç olmasına rağmen, iletişim ve sosyal beceriler geliştirilirken sosyal ilişkilerden oldukça fazla faydalanırlar (Downing ve Peckham-Hardin, 2006; Friend, 2011).

AÇYE olan bireyler sosyal ve uyumsal becerileri geliştirirken uyaranlara ve yoğun desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu beceriler; kavramsal ve iletişimsel beceriler (bir şey istemek, evet-hayır işareti yapmak, göz kontağı kurmak, hikaye dinlemek), sosyal ve duygusal beceriler (duygularını anlamak ve ifade etmek, sıra almak, birlikte oynamak, kuralları öğrenmek, seçim yapmak ve oryantasyon becerilerini kapsar), pratik beceriler; tuvaleti eğitimi, yeme, içme ve giyinme becerilerini kapsar. Bu becerileri öğrenmek ve geliştirmek için, onların ortamlarında yapılandırılmış etkileşim ve destek personelle (direct support staff) yoğun ilişki gereklidir. Aynı zamanda bu beceriler küçük parçalara bölünerek, sistematik olarak pekiştirilerek, yavaş yavaş öğretilmeli ve bireylerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımları sağlanmalıdır. Öğretim sürecinde AÇYE olan bireylerin dikkatleri ve uyanıklık/atiklik (alertness), dikkatlerini odaklayabilmeleri için çok önemlidir. Bunu anlamak için çocukları tanımak ve gözlemler yapmak gereklidir. AÇYE olan bireyler sosyal uyumsal becerileri kazanmalarına rağmen pek çok günlük yaşam etkinliklerinde desteğe ihtiyaç duyarlar. Bunlar; giyinme, yeme, yıkanma, tuvalet becerisi gibi becerilerdir (Petry ve Maes 2007). AÇYE olan bireyler bu alanlarda protez araçlarının da dahil olduğu özel öğretime ve uyarlanmış beceri öğretimlerine ihtiyaç duyarlar (Heward, 2009).

AÇYE olan bireylerin, yetersizliği olmayan bireylerle tipik oyun davranışları, yetişkinlerle etkileşimi ve etrafında olan olaylar hakkındaki bilgiyi araştırma davranışları oldukça azdır (Heward, 2009). Oysaki oyun ve boş zaman aktiviteleri, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için diğer çocuklara göre daha önemlidir (Petry ve Maes 2007; Westling ve Fox, 2000) Bunun nedeni ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin çoğunun genellikle amaçsız işlerle uğraşmaları ve boş zamanlarını televizyon izlemek gibi pasif eylemlerle geçirmeleridir. Oyun aktiviteleri engelli kişilere, diğer çocuklarla kaynaşma, yaşa uygun beceriler ve davranışlar edinme ve boş zamanı olumlu yönde değerlendirme

fırsatları verir. Bu yüzden, AÇYE olan bireylere uygun eğlence ve boş zaman aktiviteleri geliştirmek, önemli bir amaç ve eğitimlerinin bir parçası olarak görülmelidir (Westling ve Fox, 2000).

2.1.2.5. Davranış Özellikleri

AÇYE olan bireyler problem davranışlar sergileyebilirler. Bu problem davranışlar, genellikle diğerleriyle iletişim kurma konusunda yeterli beceriye sahip olmamaları veya bir görevi tamamlamak için gerekli olan becerinin eksikliğinden kaynaklanabilmektedir (Kennedy ve Horn, 2003). Bu problem davranışlar diğer kişilere veya bireyin kendisine yönelik olabilir. Kendisine yönelik olanlar genellikle ileriye-geriye sallanma, vücudunu anlamsız bir biçimde hareket ettirme, vücudunun herhangi bir yerine vurma, saç çekme, gözünü ovuşturma, kendini ısırma gibi davranışlardır. Başkasına yönelik olanlar ise başka kişilere fiziksel olarak zarar verme (örn. diğerlerine vurma) ya da mülke zarar verme (örn. cam kırma) şeklinde olabilir (Akçamete 1992; Downing ve Peckham-Hardin, 2006; Heward, 2009; Kennedy ve Horn, 2003; Tekin-İftar, 2005).

2.1.2.6. Sağlık Durumları

AÇYE olan bireylerde tıbbi problemler de oldukça fazla görülmektedir. Bu grup tıbbi komplikasyon gelişimi için oldukça risk altıdadır. AÇYE olan bireylerde görülen tıbbi problemlerin genellikle; yeme, gelişim, solunum ve kardiovasküler bozukluklar, beyin felci, epilepsi, spinabifida, hidrosefali olduğu belirtilmiştir **(**Orelove ve Sobsey, 1996). AÇYE olan bireylerde, beynin düzensiz elektriksel etkinliklerine bağlı havale (epilepsi nöbetlerine) ve kasılmalara da oldukça sık rastlanmaktadır (Kırcaali-İftar, Tekin-İftar, 2009).Bu yüzden kasılmayı/havaleyi engelleyici ilaçlar, uyku ilacı, reflüyü önleyici ve yatıştırıcı etkisi olan ilaçlar kullanmaktadırlar (Nakken ve Vlaskamp 2007). Bu ilaçlar çocukların performanslarını önemli ölçüde etkileyebilmekte (Sardohan, 2011) bu çocuklarda yorgunluk ve konsantrasyon güçlüğüne neden olabilmektedir (Sarı, 2003).

AÇYE olan bireylerin, ciddi sağlık problemleri nedeniyle ameliyat olmaları da

gerekebilir. Gerek ameliyat gerekse iyileşme sürecinde eğitim ortamlarından uzak kaldıkları için bu gibi durumların AÇYE olan bireylerin gelişimine olumsuz etkilerinin olduğu söylenebilir.

2.1.3. Ağır ve Çoklu Yetersizliğin Yaygınlığı

AÇYE olan bireylerin yaygınlık oranı özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin sayısının yaklaşık % 2'i kadardır. (Downing ve Peckham-Hardin, 2006). Başka bir kaynağa göre ağır ve çoklu yetersizliğin normal nüfus içindeki yaygınlık oranı % 0. 23 olarak ifade edilmektedir. (Bryant, Smith ve Bryant, 2008). Tam, Phillips ve Mudford (2011) 'e göre, ağır düzeyde zihinsel yetersizliğin oranı, zihinsel yetersizliği olan bireylerin % 1'i kadardır. Bu oranın yaklaşık % 40'ında ek yetersizlikler vardır. Türkiye'de AÇYE olan bireylerin yaygınlık oranlarına ilişkin bir veriye rastlanamamıştır. Bunun sebebi olarak Türkiye'de yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ağır ve çoklu yetersizlik teriminin yer almamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

2.1.4. Ağır ve Çoklu Yetersizliğin Nedenleri

Ağır ve çoklu yetersizliğin sebebi; genetik bozukluklar, doğuştan beyin hasarı, dejenerative bozukluk, metabolik bozukluklar ve doğum sırasındaki ve hamilelikteki problemler olabilir (Petry ve Maes 2007).

Doğum öncesi	**Doğum anı**	**Doğum sonrası**
• Kromozomal anomaliler	• Oksijensiz kalma, kordon dolanması	• Enfeksiyonlar (menenjit)
• Viralenfeksiyonlar (rubella,kızamıkçık)	• Doğum sırasında beyinin incinmesi,	• İstismar veya kaza sonrası beyin incinmesi
• İlaçlar, alkol ve uyuşturucu kullanımı	• Doğum sırasında enfeksiyon bulaşması	• Zehirlenmeler
• Yetersiz beslenme		• Tıbbi reaksiyonlar
• Annenin maruz kaldığı fiziksel travmalar		• Çevresel durumlar

AÇYE durumu çok nadir olarak kazadan kaynaklı görülebilir. Kaza ile görülenler (ör: travmatik beyin incinmesi gibi) genellikle ağır yetersizliklerdir (Kauffman ve Hallahan, 2005).

Ağır ve çoklu yetersizliğe yukarıda belirtilen nedenler dışında bazı sendromlarda yol açmaktadır. Bu sendromların sayısı ciddi anlamda çoktur. Ancak bu sendromlardan bazıları; Down Sendromu, Frajil X Sendromu, Fetal Alkol Sendromu (FAS), Prader Willi Sendromu, Angelman Sendromu olarak sayılabilir (Westling ve Fox, 2000).

2.1.5. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler için Eğitim Ortamları

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin kompleks eğitsel ihtiyaçları vardır. Bu öğrencilere verilecek eğitim hizmeti oldukça yoğun, tutarlı ve devamlı olmalıdır. Bu öğrencilerin akademik becerilerden ziyade bağımsız olarak yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olan sosyal ve uyarlanmış becerilere ihtiyaçları vardır (Kauffman ve Hallahan, 2005).

AÇYE olan bireylerin eğitim ortamlarına ilişkin iki görüş mevcuttur. Bu görüşlerden ilki, AÇYE olan bireyler, yetersizliği olmayan akranlarının yer aldığı normal sınıflarda, kendilerine uygun özel sınıflarda veya ayrı okullarda eğitim almaları yönündedir (Downing ve Peckham-Hardin, 2006; Downing ve Macfarland, 2013). Nakken ve Pijl (1997), kaynaştırma eğitim ortamının AÇYE olan her birey için uygun olamayabileceğini belirtmiştir. Ayrı sınıflarda bu çocukların bilişsel ihtiyaçları, özel yetişmiş öğretmenler ve öğretim materyalleri ile daha iyi karşılanacağı ve bu sınıflarda psiko-sosyal (psychosocial development) gelişimleri özellikle de kendine güvenlerinin artacağını belirtmiştir (Peetsma, Vergeer, Roeleveld ve Karsten, 2001).

Diğer görüş ise, AÇYE olan bireylerin normal sınıflarda eğitilmelerini kapsamaktadır. Bu görüşe göre, AÇYE olan bireyler için en uygun eğitim ortamının, kaynaştırma ortamları olduğu ifade edilmiştir (Garner ve Campell, 1987; Freeman ve Alkin, 2000; Changnon, 2002). Başka bir ifade ile AÇYE olan bireylerin normal okula – genel eğitim sınıflarına- devam etmesinin çok faydalı olduğu belirtilmiştir (Petry ve Meas, 2007; Smith, 2007). AÇYE olan bireylerin kompleks ve ağır yetersizliklerinden

dolayı normal sınıflardan kazancı çok az dahi olsa gerekli alt yapı ve uygun eğitsel yaşantı ile bu öğrencilerin kaynaştırılmasının önemi vurgulanmıştır (Foreman, Arthur-Kelly, Pascoe, King, 2004). Downing (2002) ise bunu, AÇYE olan bireylerin okul öncesi dönemden itibaren normal çocukların takip ettiği, okul öncesi müfredatı takip ederek tipik gelişen akranları ile aynı ortamda eğitim almaları gerektiğini belirtip bu müfredatta uyarlamalar yapılması ve öğrenciye yoğun bir destek programı sunulması gerektiğini belirtmiştir.

Kennedy, Shukla ve Fryxell (1997) yaptıkları araştırmada, ağır düzeyde yetersizliği olan öğrencilerden bir grubu genel eğitim sınıfına tam zamanlı yerleştirmiş, diğer grubu da özel eğitim sınıfında desteklenmiştir. Araştırma sonunda (bir yıl sonra bu gruplar karşılaştırıldığında), genel eğitim grubunun yetersizliği olmayan akranlarla daha sık etkileştiği ve bu akranlarla kurdukları ağın uzun sürdüğü tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada, orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin daha az sosyal etkileşime girdikleri, yetişkinlerden ziyade yetersizliği olmayan akranlarla daha sık etkileşime girdikleri, etkileşimde daha sık pasif katılımcı oldukları tespit edilmiştir (Mu, Siegel, ve Allinder, 2000). Kaynaştırma eğitiminin etkilerine yönelik değişik araştırma sonuçları olmasına rağmen Garner ve Campell, (1987) AÇYE olan bireylerin, katılım, sosyal ilişki, seçim ve psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmeleri için diğer bireylerle hemen hemen aynı ihtiyaçlarının olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden kaynaştırma eğitimi AÇYE olan bireylerin sosyal becerilerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişiminde hayati öneme sahip olduğu ve yetersizliği olmayan akranlara ve profesyonellere de çok büyük katkılar sağladığı belirtilmiştir (Changnon, 2002).

AÇYE olan bireylerin eğitimine yönelik kaynaştırma ortamına yoğun bir şekilde vurgu olmasına rağmen ülkemizde yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 44. maddesi gereğince AÇYE olan bireylerin özel eğitim sınıfında, gündüzlü özel eğitim okulunda ve evde eğitim hizmeti alabileceği belirtilmiştir (ÖEHY, 2006). Ülkemizde AÇYE olan bireylerin normal eğitim ortamlarında kaynaştırılması uygulamalarına, eğitim sistemimizde destek personel hizmetinin gereğince ve yeterince yer almaması, bu tür bireylere yönelik olumsuz tutumlar nedeniyle gelişmiş batı ülkelerindeki gibi hizmet sunulmadığı aşikârdır (Tekin-İftar, 2002). Fakat ilerleyen yıllarda ülkemizdeki AÇYE olan bireylerin de kaynaştırma eğitiminden yararlanacağına ümit etmek gerekmektedir.

Ülkemizde AÇYE olan bireyler, yetersizlik türlerinden biri için açılan ayrı özel eğitim okullarına devam etmektedirler. Bu kurumlara görev yapan öğretmenler tek yetersizlik üzerine eğitim aldıkları için (Şafak, 2010; Şafak, 2012) bu bireylere neyi, nasıl öğretecekleri konusunda sorunlar yaşamakta ve bireylere çok faydalı olamamaktadırlar. Ayrıca bu kurumlar, fiziksel olarak ek yetersizliği olan bireylere uygun olmadığı için (Şafak, 2010; Şafak, 2012) ebeveynler çocuklarını okula götürmek yerine evde kalmasını tercih etmektedirler. AÇYE olan bireylerin bir kısmı evde özel eğitim hizmetinden yararlanmaktadır. Fakat çok büyük bir kısmı çeşitli nedenlerle evde özel eğitim hizmeti sunulamadığı için özel eğitim hizmetlerinden mahrum kalmaktadır. AÇYE olan bireylerin çoğunluğu özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam etmektedir. Bu merkezlerde sınırlı saatlerde özel eğitim ve fizyoterapi almaktadırlar. Ebeveynlere özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden aldıkları özel eğitim dersini isterlerse fizyoterapi dersine çevirme olanakları bu kurumlar tarafından sunulmaktadır. Ebeveynler; çocuklarının yürümesinin, oturmasının veya emeklemesinin bilişsel olarak gelişmesinden daha öncelikli olduğunu düşündükleri için özel eğitim derslerini fizyoterapi olarak değiştirmektedirler. Dolayısıyla ülkemizde AÇYE olan bireyler tüm günlerini evde eğitim almadan geçirmektedirler.

AÇYE olan bireyler, yetersizlikten yoğun derecede etkilendikleri için eğitim ortamında ihtiyaçlarının desteklenmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçları karşılamak için destek personelin ve eğitimcilerinin iyi yetiştirilmesi, ilişkili servislerin olması, teknolojik araçların adaptasyonunun sağlanması gereklidir. AÇYE olan bireyler için, uyarlamalar (materyal, kişisel yardım, beceri sırası, kural uyarlamaları, sosyal ve tutumsal uyarlamalar) ve teknolojik araçlar (bilgisayar aletleri, elektronik arayüz, videodisk, AAC ve mikroswtichleri) oldukça önemlidir. Bunlar, AÇYE olan bireylere sunulan eğitimin işlevini ve bağımsız yaşamasını artırır (Garner ve Campell, 1987).

Eğitim ortamında AÇYE olan bireyler, diğer bireylerin veya iletişim partnerlerinin iletişim tepkilerini yorumlamak ve pozitif etkileşim oluşturmak için desteklenmelidir. Ayrıca akranlarıyla etkileşime katılmaları için cesaretlendirilmeli ve sosyal ağları genişletilmelidir (Petry ve Meas, 2007).

2.1.6. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimleri

Logan ve Gast (2001) ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, geleneksel sistemli öğretim yöntemleriyle yeni beceriler öğrenmelerinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden AÇYE olan bireyin devam edeceği eğitim ortamında öğretmenin yapması gereken düzenlemeler vardır. Bu düzenlemeleri Kırcaali-iftar (2007) şöyle belirtmiştir: (1) Öğretmen gerek sınıf içinden gerekse sınıfın dışından bu öğrencilere yardımcı olabilecek öğrencileri belirlemeli ve bu öğrencilerin destek sağlaması için gerekli düzenlemeleri yapmalıdırlar. (2) Öğretmen derslerin içeriğinde ve biçiminde uyarlama yapması gerektiğinin farkında olmalıdır. (3) Bazı derslerde AÇYE olan bireylerin küçük grup eğitimine veya birebir eğitim desteğine ihtiyacı olduğunun farkına varıp bu sunulacak kaynaştırma eğitimiyle eş güdümü sağlama konusunda üzerine düşeni yapmalıdır (Kırcaali-iftar, 2007). AÇYE olan bireylerle çalışacak eğitimcilerin dikkat etmeleri gereken unsurlar şunlardır: (1) Çevrelerindeki kişilerle iletişimlerini artırmak ve sözel dili kullanmak için teşvik etmelidir. (2) Öğretim aracı olarak el el üstünde yöntemi dikkatli bir şekilde kullanmalıdır. Bu yöntem öğrencilere kinestetik geri dönüt sağlar ve öğrenme fırsatlarını azaltabilir. (3) Öğrenciler için uygun ve en konforlu konum belirlenmeli ve bu konumu sık sık değiştirmelidir. (4) Seçim için fırsatlar vermeli, çok zaman alsa bile seçim yapmaları için fırsat tanımalı ve onlar yerine kesinlikle seçim yapılmamalıdır. (5) Becerileri öğretirken beceri analizi yapıp, bu basamakları kullanmalıdır. (6) Öğretim için değişik çevre ortamları kullanılmalıdır (Changnon, 2002).

Downing ve Peckham-Hardin (2006), AÇYE olan bireylerle çalışan eğitimcilerin: (1) Bir beceriyi öğretmek için küçük basamaklara ayırmalarını, (2) İpuçlarını kullanmalarını (fiziksel yardım, sözel ipucu, model olma, el el üstünde yöntemlerinin kullanarak), (3) doğru tepkileri hemen pekiştirmelerini, (4) doğal bağlamlarda öğretimin yapılması ve öğretmek için uygun fırsatların, ortamların ve durumların kullanılmasının önemli olduğunu ifade etmiştir.

Downing ve Eichinger (2008), AÇYE olan bireylerin öğrenme sürecine aktif olarak dahil olduklarında dokunsal, resimli, gerçek objeyle, objenin bir kısmının sunulduğu ipuçları kullanıldığında, davranışın uygun modeli sağlandığında ve sözel bilgi verildiğinde daha iyi öğrenebildiklerini ifade etmiştir. Anlamlı becerileri sergilerken daha fazla zaman verilmesi gerektiğini ve tekrar-rutinler sırasında bu eylemleri anlamasına

yardım edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bilgilerin açık ve anlaşılır olması için iki duyuya hitap eden materyallerin kullanılmasını önemle belirtmiştir.

Smith (2007), AÇYE olan bireylerin eğitimlerinde üç temel prensibe dikkat edilmesi gerektiğini önemle vurgulamaktadır. Bunlar: (1) AÇYE için seçilecek müfredat işlevsel olmalıdır. (2) Toplum temelli eğitim yapılmalıdır. Öğretilecek becerinin toplumda kullanıldığı yerlerde öğretilmesini hedeflemektedir. Hesaplama becerisinin öğretiminin; marketlerde, restoranda olmasıdır (Smith, 2007). Toplum temelli öğretim, eğitim programının önemli bir özelliğidir. Öğrencilerin uygun ortamlara genelleme becerilerini artırmak için becerilerin öğretimi o becerilerin kullanılacağı ortamlarda öğretimleri yapılmalıdır (Changnon, 2002). (3)Yaşa uygunluk, öğretimde kullanılacak materyaller yaşa uygun olmalıdır (Smith, 2007).

AÇYE olan bireylere kaliteli bir eğitim sağlayabilmek için onların ihtiyaçlarını temel alan programların da hazırlanması gerekmektedir. Bu programlar, Chen (2004) e göre; aile eğitimi, iyileştirme eğitimi ve öğretmen eğitimi, eğitim programı olarak 3 grupta ele alınmaktadır. Aile eğitim programları; değişik günlük yaşam bakımlarını, (yeme, içme, hava durumlarına göre giyinme gibi), problem davranışlar için davranış uyarlamalarını, çocukların duygusal gelişimi için sevgi ve bakımı içermelidir. İyileştirme programları ise; çocukların görme, işitme, zihinsel ve fiziksel alanlardaki güçlüklerini ve ihtiyaçlarını, genel gelişimin tespiti ve verilerin depolanmasını, çocukların hastalıklarının dikkatli gözlemini, aile eğitimi ve toplantılar düzenlemeyi içermelidir. Öğretmen olarak eğitim programı ise; öğrenciler için içerik ve yaklaşım olarak bireyselleştirilmiş eğitimi, öğretmen ve öğrencilerle ilgili uygun davranışın modellemesini, evde ve okulda uygulanan davranış disiplininde tutarlılık ve uyumu kapsamalıdır (Chen 2004).

AÇYE olan bireyler için hazırlanacak olan program dört büyük alanı kapsamalıdır. Bunlar; evle ilgili, boş zaman etkinlikleri ile ilgili, işle ilgili ve toplumla ilgili olmalıdır (Changnon, 2002).

1970'lerden sonra yapılan araştırmaların sonunda AÇYE olan bireylerin eğitim müfredatlarına yaşam sorumluluğu alma uygulamalarının girdiği görülmüştür (Bryant, Smith ve Bryant, 2008).

2.1.6.1. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler ve Yaşam Sorumluluğu Alma

1990'lı yıllarda yaşam sorumluluğu alma kavramı oldukça önem kazanıp yetersizliği olan genç ve yetişkinlerin yaşam sorumluluğu almalarını sağlamak ve artırmak için araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Yaşam sorumluluğu çeşitli şekillerde tanımlanabilir. Wehmeyer yaşam sorumluluğunu, yaşam kalitesini geliştirmek veya kazanmak için kişinin yaşamında önceliği olan eylemlerden birine imkan vermesi olarak tanımlamıştır (Carter, Sisco ve Lane, 2011). Field, Martin, Miller, Ward ve Wehmeyer (1998) ise yaşam sorumluluğunu; özerk davranış, kendini düzenleme ve amaca yönelik olmak için bir kişiye olanak sağlayan bilgi, beceri ve inançların kombinasyonu olarak tanımlamıştır.

Martin ve Marshall (1995)'e göre, yaşam sorumluluğunu alan kişi; nasıl seçeceğini, neyi isteyeceğini, birşeyi (istediği şeyi) nasıl alacağını bilir. Kişisel ihtiyaçlarının farkındadır. Kendiyle ilgili amaçları seçer, ısrarcı bir şekilde onlara ulaşmak için çaba sarf eder. Ayrıca, kendi savunuculuğunu en iyi şekilde yapar.

Field, Martin, Miller, Ward ve Wehmeyer (1998)'e göre yaşam sorumluluğunu alan kişi;

- Kişisel tercihlerinin, ilgilerinin, güçlük ve sınırlılıklarının farkındadır.
- İstek ve ihtiyaçları arasındaki farkı fark edebilir.
- Tercihleri, ilgileri, istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda seçimler yapabilir.
- Kararların sonuçlarını tahmin etmek için çoklu fırsatları düşünür.
- İhtiyaç duyduğunda eyleme başlar ve eylemi sürdürür.
- Önceki kararların sonuçlarını temel alarak kararları değerlendirir ve geleceğe yönelik kararları gözden geçirir.
- Amaçları oluşturur ve amaca yönelik çalışır.
- Problemleri çözer.
- Diğerlerine bağımlılık/bağlılığın (interdependence) farkına varırken bağımsızlık için çabalar.
- Kendi savunuculuğu yapar.
- Kendini düzenleme becerisine sahiptir.

- Kendini değerlendirir.
- Becerileri uyarlar ve bağımsız olarak yapar.
- Israrcıdır.
- Amaca ulaşmak için ikna etme, anlaşma ve uzlaşma gibi iletişim becerilerini kullanır.
- Eylemler ve kararlar için sorumluluğun farkına varır.
- Özgüven sahibidir.
- Övünç duyar.
- Yaratıcıdır.

Yaşam sorumluluğunu almanın çok önemli yedi bileşeni olduğu belirtilmiştir. Bunlar; A. Karar verme, B. Problem çözme, C. Seçim yapma, D. Kendini yönetme, E. Kendi farkındalığı, F. Kendi savunuculuğu, G. Amaç oluşturmadır (Carter, Sisco ve Lane, 2011, Collins, 2007; Powers, 2005).

Yaşam sorumluluğu alma yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Holverstott, 2005). Öğrenciler büyürken özellikle de ergenliğe girerken yaşam sorumluluğu alma daha önemli olmaktadır (Collins, 2007). Çünkü bu dönemde kendini ispatlama, kendini karşı cinse beğendirme gibi durumlar söz konusu olduğu için bireylerin yaşamında ve yaşadığı çevrede yaşam sorumluluğu alma daha bir önem kazanmaktadır.

AÇYE olan bireylerin bilişsel yetenekleri ve iletişim becerileri oldukça sınırlı olduğu için yaşam sorumluluğu alma becerileri oldukça sınırlıdır (Collins, 2007). İletişim becerilerindeki sınırlılık nedeniyle seçimini karşı tarafa iletememekte, tercihlerini belirtememekte, problemleri çözmek için gerekli becerileri sergileyememekte ve kendi savunuculuğunu yapamamaktadır. Ayrıca AÇYE olan bireylerin yaşıtlarına uygun zihinsel beceriler sergileyememeleri ve iletişim problemlerinden kaynaklı olarak çevresindeki bireyler AÇYE olan birey yerine karar vermekte, tercih yapmakta, seçimler yapmakta, problemleri çözmekte ve AÇYE olan bireyleri savunmaktadırlar. Bu gibi durumlarda AÇYE olan bireylerin çevresindeki bireyler AÇYE olan bireylerin yerine yaşam sorumluluklarını üstlenmişlerdir. Bu yüzden AÇYE olanbireylerde yaşam sorumluluğunu alma davranışları gelişmemektedir. Bunun dışında AÇYE olan bireylerde yaşam sorumluluğu almanın gelişmesindeki engeller; ilgi eksikliği, korku, utanma ve

bakımını yapan kişilerin bu bireylere yaşam sorumluluğu alma fırsatı vermemesinden kaynaklandığı sayılabilir (Powers, 2005).

Yaşam sorumluluğu alma AÇYE olan bireylerin yasal hakkıdır (Collins, 2007; Wood, Fowler, Uphold ve Test, 2005). Ayrıca AÇYE olan öğrencilerin eğitimlerinde başarılı sonuçlara ulaşmaları için yaşam sorumluluğunu alma çabalarını geliştirmek oldukça önemlidir (Wehmeyer ve Powers, 2007).

AÇYE olan bireylerde yaşam sorumluluğu almayı yerleştirmek sınırlı bilişsel yetenekleri ve iletişim becerileri nedeniyle oldukça zor olmaktadır (Collins, 2007). AÇYE olan bireylerin yaşam sorumluluğunu almaları için: (1) Yaşam sorumluluğu almalarına yönelik seçim yapma fırsatları erken yaşlardan itibaren bu bireylerin müfredatlarında yer almalıdır. (2) Gereksinim duyan öğrencilere seçim yapmanın nasıl uygulanacağının öğretilmesi gerekebilir. (3) Orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin ifadesi olan, uyaranı kabul veya reddetmeyi belirten yüz ifadelerini, sesleri, vücut dilinin ve bağlılık süresinin farkında olunması gerekmektedir. (4) BEP toplantılarını öğrencilerin yaşam sorumluluğu alma fırsatı olarak kullanılmalıdır. (5) Müfredat boyunca öğretimlerde yaşam sorumluluğu alma modelini kullanılmalıdır (Collins, 2007).

AÇYE olan bireylerin tercih ve seçimlerinin bilinmesi onların yaşam kalitesini daha fazla zenginleştirir. Yaşam sorumluluğu alma süreci müfredat boyunca, müfredatın içine gömülmelidir. Öğrencilere erken yaşlardan itibaren seçim yapma fırsatları sağlanmalıdır. Bunlar, günlük program akışında sınıflarda, etkinliklerde, partnerlerde, yemek veya atıştırma zamanında, boş zamanı harcamaya yönelik etkinliklerin seçiminde, seçim fırsatları sunularak sağlanabilir (Collins, 2007).

Eğitimciler, bireylerin yaşam sorumluluğunu alma davranışlarını artırmak için, yardım etmelidirler (Wehmeyer, Field, Doren ve Mason, 2004). Bunun için: (1) öğrencilerini neyin motive ettiğini bulmalıdırlar. (2) Öğrencilerin öncelikli tercihleri ve ilgilerini tespit etmeli. (3) Bunu anlamlı ve gerçek etkinliklerle yapmalı. (4) Gerekli durumlarda seçim yapmasına ve karar vermesine izin verilmeli. (5) Nasıl etkili seçim yapacağı öğrenciye öğretilmeli. (6) Okul günlerinin her bölümüne seçim yapma gömülmeli. (7) Öğrencilere, öğrenecekleri şeylere karar vermede aktif rol verilmeli. (8)

Karar vermeyle ilgili duygusal süreçlerin farkında olunmalı. (9) Duygusal olarak kendini düzenlemesi için öğrenciye olanak sağlanmalı. (10) Amaçlı ortamlara katılmak için öğrencilere izin verilmeli. (11) Amaçlara yönelik kendini izleme (self monitor) öğrencilere öğretilmeli. (12) Ödülü kazanmak için cezbedici uyaranlara direnmek ve ne olursa olsun ödüle ulaşma sağlanmalı. (13) Yaşam sorumluluğunu artırmak için müdahalede yeni stratejiler geliştirmeli. (14) Yaşam sorumluluğu alma yaşam boyu devam eden bir süreçtir bu yüzden eğitimciler öğrencileriyle birlikte yetiştiği ve geliştiğinin farkında olmalı. (15) Öğrencilerini aktif olarak dinlemeli, hisleri ve duygularını anlamalı. (16) Davranışın bir iletişim yolu olduğunu unutmamalı. (17) Önkoşul becerileri öğretmeli. (18) Yaşam sorumluluğu almayı artırmak için yardımcı akranlar görevlendirmeli. (19) Her öğrenciyi kabul edip değerli görmelidir. Öğretmenler eğitim ortamlarında bunları uygularlarsa öğrencileri yaşam sorumluluğu almaya yönelik bilgi ve becerileri öğreneceklerdir (Holverstott, 2005).

Yukarıda da belirtildiği gibi yaşam sorumluluğu almayı öğretmek için bireylere problem çözme fırsatı, tercihini belirtme, seçim yapma, kendini savunma gibi fırsatların verilmesi ve bu becerileri sergilemek için uygun ortamların oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca yaşam sorumluluğu alma becerileri, kendi kendine öğretim (self-instruction), kendini izleme (self-monitoring), kendini pekiştirme (self-reinforcement) gibi doğrudan öğretimi temel alan kendini yönetme stratejileri ile, rol oynama, üst bilişsel stratejilerle ve beyin fırtınası ile de öğretilebilir (Wehmeyer ve Schwartz, 1997).

Yaşam sorumluluğu alma kendi içerisinde pek çok beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler içerisinden seçim yapma becerisi ve fırsatını teşvik etmek yaşam sorumluluğu almanın odak noktasıdır (Shogren, Faggella-Luby, Bae ve Wehmeyer, 2004).

2.1.6.2. Seçim Yapma

Yaşam sorumluluğunu geliştirmede seçim yapma becerisi temel teşkil etmektedir (Cote Sparks ve Cote, 2012). Bütün insanlar yaşamlarına dair seçim yapma hakkına sahiptirler. Bu hak komplex seçimleri olduğu kadar basit seçimleri de kapsar (Collins, 2007). Hayatımızda büyük küçük pek çok seçim yaparız (Cote Sparks ve Cote, 2012). Bu

seçimler, giyecek, yiyecek, araç-gereç, meslek, kariyer gibi olabilir. Dolayısıyla seçim yapma ve seçimlerimiz, hayatımızın büyük bir bölümünü oluşturmaktadır.

Günlük hayatta seçim yapma (choice making), seçim (choice) ve tercih (preference) kavramları genellikle birbiri yerine çok fazla kullanılmaktadır. Tercih ve seçimin gerçek anlamlarına bakıldığında ise tercih genellikle 'bir birey ya da maddenin sübjektif şekilde sevilmesi ya da sevilmemesi' anlamında kullanılmaktadır (Kearney ve McKnight, 1997). Seçim ise, tercih edilen bir sonucun elde edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Harchik ve diğerleri 1993). Seçim yapma, istediği şeye özgürce karar verme ve seçme hakkı olarak tanımlanır (Cote Sparks ve Cote, 2012). Başka bir ifade ile seçim yapma, bireyin bir maddeye yönelik eylemi olarak tanımlanmaktadır (Sigafoos ve Dempsey, 1992). Bir başka ifade ile seçim yapma, tercihi belirtme eylemi olarak tanımlanabilir. Stafford (2005) seçimin her zaman aktif bir eylem olmayabileceğini bazen bir maddeye, faaliyete ya da kişiye bakarak, dokunarak ya da onunla etkileşime geçerek de seçimin gösterilebileceğini ifade etmiştir. Bu tanımlardan yola çıkarak tercih bir madde, nesne ya da kişinin istenilmesi ya da istenilmemesi durumu iken seçim yapma hoşa giden uyaranı almaya yönelik sergilenen aktif ve pasif davranışları, seçim ise hoşa giden, tercih edilen sonucu belirtmektedir. Bu tanımlardan anlaşıldığı gibi tercih uyaranlara yönelik kişinin hissettiklerini ifade ederken seçim yapma, bu hissettikleri doğrultusunda yapabildiği eylemleri; seçim ise eylem sonrası tercih edileni ifade etmektedir.

Seçim yaparken Blunden (1994) üç unsurun önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunlar; uyaranların (seçeneklerin) varlığı, bu uyaranların biraz da olsa anlaşılması ve eyleme geçecek güce sahip olmaktır. Seçim yapma eyleminin gerçekleşmesi için, uyaranların olması, uyaranların varlığının farkına varılması, seçimini belirten tepkinin olması gerekmektedir. Uyaranları belirlemek için tercihlerin belirlenmesi gerekmektedir.

2.1.6.3. Tercihlerin Belirlenmesi ve Değerlendirilmesi

Özel gereksinimli bireyler, özellikle de ağır düzeyde yetersizlikten etkilenen bireyler, tercihlerini ifade etmekte veya seçimlerini göstermekte güçlük çekmektedirler.

Bu yüzden bireylerin tercihlerini belirlemek ve değerlendirmek gerekmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2007b).

Bambara ve Koger (1996) bireylerin tercihleri ve seçimlerinin belirlenmesi için rutin faaliyetler sırasında gözlemlenmeleri gerektiğini iddia etmektedir. Bu şekilde tercihler etkin bir şekilde belirlenebilirken bu tür rutin faaliyetler esnasında mevcut olan kişiler (bakıcılar, ebeveynler vb.) uyaranı sınırlayabilirler. Bireylere sınırlı sayıda uyaran sunabilirler. Bu yüzden geniş kapsamlı tercih değerlendirmesi yapmak için farklı ortamlar ve faaliyetlerde de gözlem yapmanın oldukça önemli olduğunu ifade etmektedirler (Bambara ve Koger 1996; Reid, Dicarlo, Schepis, Hawkins ve Stricklin. 2003). Tercihleri belirlemek için bir diğer yol da tercih değerlendirmeleri yapmaktır.

Tercih değerlendirmeleri bir seri uyaranın genelde birer ya da ikişerli olarak sunulması ve bireyin sunulan bu uyarana karşı tepkisinin ve uyaranla etkileşiminin değerlendirilmesini içermektedir (Fisher ve diğerleri, 1992). Bazı kaynaklarda tercih değerlendirme yöntemi (Hagopian, Long ve Rush 2004; Spevack, Wright, Yu, Walters, ve Holborn, 2008; Davis, Brock, McNulty, Rosswurm, Bruneau ve Zane 2009) olarak ele alınırken bazıları da seçimi değerlendirme (Derby, Wacker, Andelman, Berg, Drew, Asmus, Prouty ve Laffey, 1995; Piazza, Fisher, Hagopian, Bowman ve Toole, 1996) yöntemi olarak ele almaktadır. Bu araştırmada tercih değerlendirme olarak ele alınacaktır.

Ülke-Kürkçüoğlu (2007b)'na göre tercih değerlendirmesi üç amaçla uygulanabilir. İlk olarak, bireyin kendi kararlarını vermesini sağlayarak yaşam kalitesini arttıran yaşam biçiminin planlanmak için uygulanabilir. İkinci olarak, eğitimde yer alacak etkinlikleri ve araçları belirlemek için uygulanabilir. Üçüncü olarak ta, deneğe günlük yaşamda sunulabilecek çeşitli seçeneklere aşina olmasını sağlamak için tercih değerlendirmesi uygulanabilir.

Alan yazında tercih değerlendirmesi, AÇYE olan bireylerde pozitif davranış değişikliğinin sağlanması (Patel, Carr ve Dozier, 1998, Sturmey, Lee, Reyer ve Robek, 2003), pekiştireçleri belirlemek (Matson ve diğerleri, 1999; Lavie ve Sturmey, 2002) ve seçim yapma fırsatları (Parson ve Reid, 1990; Stafford, 1999) sunmak için kullanılmaktadır.

Alan yazında tercih değerlendirme yöntemleri yer almaktadır. İlerleyen bölümde bunlara değinilecektir.

2.1.6.3.1. Tercihleri Değerlendirmede Kullanılan Yöntemler

Tercih değerlendirme yöntemleri, değerlendirilecek kişiye göre ve değerlendirilecek davranışa göre iki grupta incelenebilir. Aşağıda bu türlere ilişkin detaylı bilgi yer almaktadır.

2.1.6.3.1.1. Değerlendirilecek Kişiye Göre Tercih Değerlendirmeleri

Tercih değerlendirmeleri, Hagopian ve diğerleri tarafından (2004) dolaylı ya da doğrudan olarak sınıflandırılmıştır. Dolaylı tercih değerlendirmeleri, tercihi değerlendirilecek kişi dışındaki kişilerle yapılan tercih değerlendirmesidir. Bu kişiler; ebeveyn, bakıcı ya da katılımcıyı tanıyan diğer bireylerin fikirlerini temel alarak yapılan değerlendirmedir. Bu tür değerlendirmede yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, kontrol listeleri kullanılır (Fisher, Piazza, Bowman ve Amari, 1996; Matson ve diğerleri, 1999; Rush, Mortenson ve Birch 2010) ya da geçerliği ve güvenirliği yapılmış ölçekler kullanılabilir (Matson ve diğerleri, 1999). Uyaranların tercih sıralaması bu değerlendirme verileri temel alınarak yapılır. Dolaylı tercih değerlendirmesinde, tercihlerini değerlendirmek istediğimiz kişiye yönelik ilgili kişinin göreceli tercihleri alınır. Bazı hallerde de yetersizliği olan bireye sunulan birkaç uyarandan hangisini seçeceğine yönelik dolaylı tercih değerlendirmesi uygulanan kişinin bilgisi ve görüşü alınır (Stafford, 1999). Bu yöntem, dolaylı tercih değerlendirmesi yapılan bakıcı veya ebeveynin, tercih edilen uyaranı tahmin etme becerisi ile sınırlıdır (Roanne ve diğerleri, 1998). Bakıcı ya da ebeveyn AÇYE olan bireyin tercihlerine yönelik doğru tahminlerde bulunabilmesi için iyi gözlemci olması gerekmektedir. İyi bir gözlemci değilse AÇYE olan bireyin tercihlerini doğru tahmin edemeyecektir.

Doğrudan tercih değerlendirmeleri, tercihi değerlendirilecek kişinin kendisiyle yapılan değerlendirmeleri içermektedir. Doğrudan tercih değerlendirmesi yaparken önemli yetersizlikleri olan bireyler için belirli bir uyaranla ilgili deneyim eksikliğinin

olması, yaklaşma tepkisinin ortaya çıkmamasına sebep olabilir. Pace ve diğerlerinin (1985) kullandıkları yaklaşım ilk sunumdan sonra tepki verebilmek için (uyaranı denemek için verilen bir ipucu ile) ikinci bir fırsat daha sunmaktadır fakat katılımcının kısa bir deneyim sonrasında tepki vermesi beklenmektedir. Bu noktada aşina olunan maddelerin tercihi ölçüldükten sonra bu yöntem yeni uyaranların eklenmesiyle genişletilebilir ama önce katılımcılara bu maddelere aşina olacak şekilde fırsatlar sunulması gerektiğini ifade etmektedirler (Stafford, 1999).

Doğrudan tercih değerlendirmesinde kullanılacak maddelerin bir kısmı test edilebilir. Bunlar genellikle dokunulabilen uyaranlardır (çikolata, çubuk kraker, bebek, top gibi). Dokunulamayan (soyut-sosyal pekiştireçleri) uyaranları test etmek oldukça zordur. Dokunulabilen ve gerçek uyaranlarla yapılan tercih değerlendirmesi pahalıdır, hazırlanması fazla zaman almaktadır. Bu yüzden tercih değerlendirmesi için uyaran kitleri oluşturulup ticari hale getirilebilir (Matson ve diğerleri, 1999). Aynı zamanda gerçek uyaranlarla yapılan tercih değerlendirmesi çok fazla zaman almaktadır.

Doğrudan tercih değerlendirmesi; sosyal, dokunsal uyaran, övgü, oyuncak, yiyecek ve diğer etkinliklere yönelik tercihlerini belirlemek için kullanılır (Matson ve diğerleri, 1999).

2.1.6.3.1.2. Değerlendirilecek Davranışa Göre Tercih Değerlendirme Yöntemleri

AÇYE olan bireylerin tercihleri değerlendirilirken yukarıda belirtilen yöntemlerle sunulan uyaranlara karşı kişinin ilgisi ve davranışları gözlenir. Tercih değerlendirme yöntemleri gözlenecek davranışa göre yaklaşma ve ilgiyi temel alan yöntemler olarak ikiye ayrılır.

Yaklaşma davranışlarını temel alan ölçümler; sunulan uyarana yönelik tercihi değerlendirilecek kişinin işaret etme ya da uzanma, bakma ya da konumunu bu uyarana göre ayarlama, gülümseme-gülme (Spevack, Wright, Yu, Walters, Holborn, 2008) ve ses çıkarmasını ifade etmektedir.

İlgiyi temel alan tercih değerlendirmelerinde ise, uyarana yönelik kişinin ilgi gösterme süresi hesaplanarak tercih değerlendirmesi yapmaktadır. Serbest erişim ve tekli uyaran ilgisi olarak iki şekilde uygulanmıştır.

Serbest erişim (Free operant): Tercihi değerlendirmek istenilen kişinin önüne önceden belirlenen sayıda uyaranlar konur. Tüm uyaranlara serbest erişim sağlanır. Tercihi değerlendirilecek kişinin ilgi gösterdiği madde tespit edilip ne kadar süreyle ilgilendiği hesaplanır (Rech, 2012). Serbest erişim özet olarak ta uygulanabilmektedir. Roane, Vollmer, Ringdahl and Marcus (1998) deneğin önüne önceden belirlenen sayıda uyaran koyup 5 dk. süre içinde ilgilendiği uyaranları belirleyerek serbest erişimle özet tercih değerlendirmesi yapmıştır.

Tekli uyaran ilgisi (Single Stimulus Engagement): Bu yöntemde uyaranlar birer birer belirli süre boyunca sunulur, bu sürede ilginin devam edip etmediğinin kaydedildiği bir yöntemdir. DeLeon, Iwata, Conners, Wallace (1999), Hagopian ve diğerleri (2001) bu yöntemi kullanarak tercihleri değerlendirmişlerdir.

Tercih değerlendirmelerinde belirtilen yöntemler uygulanırken, kullanılacak uyaran türü, sayısı ve sunuş şekli değişebilir.

2.1.6.3.2. Tercih Değerlendirmesinde Kullanılan Uyaran Türleri

Tercih değerlendirmesinde kullanılan uyaranlar türlerine göre somuttan soyuta doğru sıralandığında; gerçek nesneler (nesnenin kendisi ya da nesnenin bir kısmı ile), video aracılığıyla sunulan uyaranlar, fotoğraflar (gerçek fotoğrafla sunulan, bilgisayar aracılığıyla sunulan), resimler, çizgiler, yazılı kelimeler ve sözel olarak sunulan uyaranlar olarak gruplandırılabilir.

Gerçek nesne uyaranlarında uyaran olarak belirlenen gerçek madde ya da maddenin bir kısmı bireye sunulur. Gerçek nesne uyaranları kendi içinde nesnenin hepsi ya da bir kısmının sunumu olarak ikiye ayrılır. Nesnenin bir kısmının sunumu dokunulabilir (tangible) uyaran sunumu olarak da ifade edilmektedir (Higbee, Carr ve Harrison,1999; Harding, Wacker, Berg, Barretto ve Rankin, 2002). Dokunulabilir

uyaranlar, gerçek nesnenin hepsi değil tanımlayıcı bir kısmını kapsayan uyaranları belirtmektedir. Bardak yerine bardağın sapının kullanılması gibidir.

Uyaranlar resim olarak da kullanılabilir. Resimli sunumun birkaç avantajı vardır. Zaman ve maliyet verimliliği, esneklik sağlar. İfade edici dili zayıf olanlar için oldukça yararlıdır (Kearney ve McKnight, 1997; Downing ve Eichinger 2008; Van Tubbergen, Warschausky, Birnholz ve Baker, 2008).

Tercih değerlendirmesinde uyaran olarak sesli uyaran (Horrocks ve Higbee, 2006) ve kokunun da (Wilder, Schadler, Higbee, Haymes, Bajagic ve Register, 2008) kullanıldığı araştırmalar vardır.

Tercihleri değerlendirmede teknoloji de kullanılmaktadır. Dattilo (1986), ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin bilgisayar aracılığıyla, Horrocks ve Morgan (2009) video aracılığıyla tercihlerinin değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Teknolojinin kullanımı, ağır derecede görme, bilişsel veya iletişimsel yetersizliği olan bireyler için yararlı olabilir. Çoğu durumda bir etkinlik ya da maddeye yönelik tercihi ifade etmek için düğmeler (düğmesine basıldığında çalışan) kullanılır. Bu düğmeler genellikle bilgisayara, teyp çalara eklenir. Görme ve işitme yetersizliği olan bireyler için dokunsal hassasiyeti olan düğmeler geliştirilmiştir. Tercihleri değerlendirmede teknolojik araç/aparat kullanmanın birkaç avantajı vardır. Ağır düzeyde yetersizliği olan kişilerin, kişisel seçimlerini ifade etmelerini, katılımcıların dikkatini odaklamasını, eğitim kalitesinin-niteliğinin artmasını sağlar. Garner ve Campell (1987) AÇYE olan bireyler için teknoloji kullanımının olası sınırlılıklarına değinmiştir. Bu grupta yer alan bireylerin teknolojik cihazları kullanamayabileceklerini, bu cihazların pahalı olabileceğini, bu bireylerin bakımıyla ilgilenen kişilerin bu cihazın kullanımına ilişkin eğitilmesi gerekebileceğini belirtmiştir (Kearney ve McKnight, 1997).

2.1.6.3.3. Tercih Değerlendirmesinde Kullanılan Uyaran Sunum Türleri

Tercih değerlendirmesinde uyaran sunum türleri de çok önemlidir. Tercih değerlendirmesinde tek, iki ve çok uyaranlı sunumlar kullanılabilir (Reed, Luiselli, Magnuson, Fillers, Vieira ve Rue 2009). Alan yazında uyaranların sunumuna ilişkin

kullanılan terminolojide farklılıklar söz konusudur. Bazı yazarlar *eşli* (Parsons ve Reid, 1990; Windsor ve diğerleri, 1994; DeLeon ve Iwata, 1996; Harding, Wacker, Berg, Barretto ve Rankin, 2002) ve *mecburi seçim* (Derby ve diğerleri, 1995) terimlerini iki uyaranın eş zamanlı sunumu için kullanırlar. Çoklu uyaran (DeLeon ve Iwata, 1996; Roane, Vollmer, Ringdahl ve Marcus, 1998), grup (Windsor ve diğerleri, 1994) ve simultane (Houlihan, Bates-Purple, Jones ve Sloane, 1992) terimleri de aynı anda ikiden fazla uyaranın sunumu için kullanılır. Tek madde (Smith, Iwata ve Shore, 1995) ve bireysel (Pace ve diğerleri, 1985) terimleri de tek seferde yalnızca tek bir uyaranın sunulmasını tarif etmek için kullanılır. Bu tartışmanın kapsamında "tek uyaran" terimi, tek bir seferde yalnız bir uyaranın sunumu; "iki uyaran" terimi aynı anda iki uyaranın sunumu ve "çok uyaran" terimi ise ikiden fazla uyaranın sunumundan söz etmek için kullanılacaktır.

Tek uyaranlı sunum: Pace ve diğerleri (1985) tarafından tanımlanan tek uyaranlı (SS-single stimulus) yönteminde her bir uyaran bireysel olarak sunulur ve engelli bireye bu uyarana yaklaşma ya da uyaranı kısa süreli tüketme/kullanma fırsatı sağlanır (Roane, Vollmer, Ringdahl ve Marcus, 1998; Higbee, Carr, ve Harrison 2000; Waldvogel ve Dixon 2008; Rush, Mortenson ve Birch 2010; Rech, 2012). Tercih derecelendirmeleri her bir uyarana gösterilen yaklaşma ya da tüketme/kullanma davranışlarının, toplam deneme sayısına bölünüp 100 ile çarpılması ile elde edilir (Fisher ve Mazur, 1997; Roane, Vollmer, Ringdahl ve Marcus, 1998; Harding, Wacker, Berg, Barretto ve Rankin, 2002; Sturmey, Lee, Reyer ve Robek, 2003; Hagopian ve diğerleri, 2004). Tek uyaranlı tercih değerlendirme kişilerin gerçek uyaranlara yaklaşamamaları (Roane, Vollmer, Ringdahl ve Marcus, 1998) ve tüketmemeleri ile sınırlıdır. Thomson, Czarnecki, Martin, Yu and Martin (2007) ağır düzeyde yetersizlikten etkilenmiş bireyler için tek uyaranlı tercih değerlendirme yönteminin iki uyaranlı tercih değerlendirme yönteminden daha uygun olabileceğini belirtmiştir.

İki uyaranlı sunum: Fisher ve diğerleri (1992) tarafından tanımlanan iki uyaranlı (PS-pair stimulus) yönteminde uyaranlar çiftler halinde sunulur ve bireye bu uyaranlardan birini seçme fırsatı sağlanır (Roane, Vollmer, Ringdahl ve Marcus, 1998; Higbee, Carr, ve Harrison 2000; Waldvogel ve Dixon 2008; Rush, Mortenson ve Birch 2010, Rech, 2012;). Tercihler belirlenirken uyaranın sunulduğu denemelerde tercih edilen deneme toplam deneme sayısına bölünüp 100 ile çapılarak hesaplanır. İki uyaranlı sunum alan

yazında eşli uyaran tercih değerlendirmesi (paired stimulus preference assessment), zorunlu seçim değerlendirmesi (forced-choice assessment),eşli seçim değerlendirmesi (paired choice assessment) olarak karşımıza çıkmaktadır (Rush, Mortenson ve Birch 2010). Bu araştırmada iki uyaranlı tercih değerlendirme olarak kullanılacaktır.

İki uyaranlı sunum yönteminin bazı sınırlıklarının olduğu belirtilmiştir. Bu sınırlamalardan biri, diğer doğrudan tercih değerlendirme yöntemlerine nazaran uygulamada daha uzun bir süre gerektirmesidir (DeLeon ve Iwata, 1996; Fisher ve Mazur, 1997; Roane, Vollmer, Ringdahl ve Marcus, 1998; Harding, Wacker, Berg, Barretto ve Rankin, 2002; Hagopian, Long ve Rush, 2004).

İki uyaranlı sunumla tercih değerlendirmesinin görme yetersizliği olanlar için uyarlamalar yapılarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Bu uyarlamalar, fiziksel yardım kullanılarak objelerin incelenmesi ve daha sonra sergilenecek yaklaşma ya da yaklaşmama davranışlarına göre puanlamanın yapılabileceği belirtilmiştir (Matson ve diğerleri, 1999). İki uyaranlı tercih değerlendirme en yaygın kullanılan tercih değerlendirme yöntemidir (Rush, Mortenson ve Birch 2010).

Çok uyaranlı sunum: Çok uyaranlı sunumda, yetersizlikten etkilenmiş birey eş zamanlı olarak bir anda sunulan üç ya da daha fazla sayıda uyaranlardan birini seçmek durumunda bırakılır (Roane, Vollmer, Ringdahl ve Marcus, 1998; Higbee, Carr, ve Harrison 2000; Waldvogel ve Dixon 2008; Rech, 2012). Çok uyaranlı sunum yöntemi kullanarak tercih belirlenirken her bir uyaranın seçildiği sayısı toplam deneme sayısına bölünüp 100 ile çarpılarak tercih yüzdeleri hesaplanır (Hagopian, Long ve Rush, 2004; Windsor ve diğerleri, 1994). Çok uyaranlı sunumla yapılan tercih değerlendirmesi, bireylerin uyaranın tercih derecesini bilememeleri veya belirleyememeleri ile sınırlıdır (Roane, Vollmer, Ringdahl ve Marcus, 1998).

Çok uyaranlı sunum yöntemini DeLeon ve Iwata (1996) tekrar yerleştirmesiz olarak uygulamıştır. Bu yöntemde bir grup uyaran (çok uyaran sunumu) deneğin önüne konulmuş ve denek bir uyaranı seçtiğinde o uyaran seriden alınmış ve o oturumdaki diğer denemelerde seriye katılmamıştır. Bu uygulama tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı sunum (multiple-stimulus without replacement - MSWO) olarak tanımlanmıştır (Roane, Vollmer, Ringdahl ve Marcus, 1998; Waldvogel ve Dixon 2008; Rush, Mortenson ve

Birch 2010). Tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesinde tercih hieyarişisi belirlenirken yaklaşma metodu (approach method) ve nokta ağırlığı metodu (point weighting method) kullanılabilir. Yaklaşma metodunda, deneklerin yaklaşma davranışı sergilediği uyarana yönelik tüm oturumlarda sergilediği yaklaşma davranışı toplam deneme sayısına bölünüp 100 ile çarpılarak tercih yüzdesi hesaplanır. Nokta ağırlığı metodunda ise, seçilen uyarana verilen puan o uyaranın deneğin önüne kaçıncı kez yerleştirilişine göre puanlanmasını ifade etmektedir. Örneğin: deneğin önüne 7 uyaran sıralandığında ilk denemede seçtiği 7, ikinci denemede seçtiği 6, üçüncü denemede seçtiği 5, dördüncü denemede seçtiği 4, beşinci denemede seçtiği 3, altıncı denmede seçtiği 2, yedinci denemde seçtiği 1 ile seçim yapmadığı da 0 ile puanlanmasını belirtmektedir. Bu şekilde puanlanan tercih maddelerinin puanları planlanan oturum sayısı boyunca hesaplanıp yüzdelikleri alınarak tercih hiyeraşisi belirlenebilir (Ciccone, Graff ve Ahearn, 2005).

Carr, Nicolson ve Higbee (2000) çok uyaranlı tercih değerlendirmesini uyaran sayısını ve deneme sayısını azaltarak özet olarak uygulamıştır.

Tercihler değerlendirilirken bu yöntemlerin biri ya da birkaçı bir arada kullanılabilir. Buna dair yapılan araştırmalar, ilgili araştırmalar kısmında yer almaktadır.

Tercih değerlendirmesinin, bireylere günlük yaşamda sunulabilecek çeşitli seçeneklere aşina olmalarını sağlamak için (Ülke-Kürkçüoğlu, 2007b) ve seçim yapma fırsatı sağlamak için (Parson ve Reid, 1990; Stafford, 1999) kullanılabileceği belirtilmiştir. Tercih değerlendirmesi yapıldıktan sonra bu araştırmada seçim yapma becerisinin öğretimi hedeflenmektedir. Bu yüzden ilerleyen bölümülerde seçim yapmaya ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1.6.4. Seçim Yapmanın Faydaları

Tercihler doğrultusunda yapılan seçimler, küçük çocuklara günlük faaliyetlerin ve rutinlerin sahibiyetini verir. Bu fırsatların her ikisi de sosyal yeterlik gelişiminde önemli beceriler olan bağımsızlık ve özerk karar vermenin başlangıcını oluşturur. Ayrıca seçim yapma, çocukların bilişsel becerilerini (mesela seçim yapma fırsatını başlatmak ve

sunulan seçeneklere göre seçim yapmak gibi), iletişim becerilerini (seçilen objelere işaret etmek gibi) ve sosyal becerilerini (mesela akranla sırayla iş yapmayı planlamak gibi) kullanmalarına fırsat verir (McCormick, Jolivette ve Ridgley, 2003).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin bağımsızlığını artırma ve yaşam kalitelerini iyileştirme yolarından biri bu bireylere seçim fırsatlarının sağlanmasıdır (Guess, Benson, ve Siegel-Causey, 1985; Shevin ve Klein, 1984). Bu yüzden AÇYE olan bireylerin eğitiminde tercihler ve seçim önemli bir bölümü oluşturmalıdır. Dahası tercihleri ifade etmek ve tutarlı seçme fırsatları sağlanmasının öğrenim sürecine (araç olarak) ve ağır yetersizliği olan bireylerin uzun vadede kişisel gelişimlerine (sonuç olarak) de olumlu katkılar sağlayacağı ifade edilmektedir (Guess, Benson ve Siegel-Causey, 2008). Ayrıca seçimlerin, kendilerine yönelik pozitif duyguları artırdığı ve kendine zarar verme davranışı gibi problem davranışları azalttığı görülmüştür (Lohrmann-O'Rourke ve Browder, 1998).

Son yıllarda seçim yapmaya yönelik araştırmalar oldukça artmıştır. Bunun sebebi: (1) Seçim yapmak yasal bir haktır, (2) Araştırma ve anektotların bu bireylere seçim veya seçme fırsatının verilmediği yönündeki bulgularıdır (Shogren, Faggella-Luby, Bae ve Wehmeyer, 2004). Seçime yönelik yapılan araştırmalar üç alana odaklanmıştır. 1. Tercih değerlendirmesi, 2. Seçim yapma fırsatlarının artırılması, 3. Müdahale olarak seçimin kullanıldığı araştırmalardır **(**Kern, Vorndran, Hilt, Ringdahl, Adehnan ve Dunlap, 1998). Bu araştırma kapsamında incelenen araştırmalar seçim yapma ve tercih değerlendirmesini temel alan araştırmalar olarak iki grup altında toplanmıştır. Seçim yapmayı hedefleyen araştırmalar da kendi içinde ikiye ayrılmıştır. Seçim yapmayı ve seçim yapmanın etkisini inceleyen araştırmalar olarak ele alınmıştır. Seçim yapmayı öğretmeyi hedefleyen araştırmalar ilgili araştırmalar kısmında ele alınacak olup seçim yapmanın etkisi inceleyen araştırmalar ise; **s**eçim yapmanın işe bağlılık (Bambara, Ager ve Koger, 1994), akademik davranış (Dibley ve Lim, 1999; Killu, Clare ve Angela 1999), oyuncağa bağlılık (Liso 2010), işe bağlılık ve problem davranış üzerindeki etkisi (Ramsey, Jolivette, Patterson ve Kennedy, 2010); Parsons, Reid, Reynolds ve Bumgarner, 1990), problem davranış üzerindeki (Browning 2001, Cole ve Levinson, 2002; Daly, Wells, Swanger-Gange, Carr, Kunz ve Taylor, 2009; Derby, Wacker, Andelman, Berg, Drew, Asmus, Prouty ve Laffey 1995; Dunlap, DePerczel, Clarke, Wilson, Wright, White ve Gomez 1994; Foster-Johnson, Ferro, ve Dunlap, 1994; Harding, Wacker, Berg, Baretto

ve Rankin, 2002; Piazza, Adelinis, Hanley, Goh, ve Delia 2000; Peck, Wacker, Berg, Cooper, Brown, Richman, Mccomas, Frischmeyer, ve Millard 1996; Ramsey, 2010) pekiştireç etkisini (Deleon, Fisher, Rodriguez-Catter, Maglieri, Herman ve Marhefka, 2001; Lerman, Iwata, Rainville, Adelinis, Crosland ve Kogan, 1997; Piazza, Fisher, Hagoplan, Bowman ve Toole, 1996; Tessing, Napolitano, McAdam, Dicesare ve Axelrod, 2006) ve mutluluk üzerindeki etkisini (Davis, Young, Cherry, Dahman, ve Rehfeldt, 2004) inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalarda seçim yapmanın pekiştireç etkisi, problem davranış, akademik davranış, işe-oyuncağa bağlılık ve mutluluk üzerindeki etkisi incelenmiş ve olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

2.1.6.5. Çocuklarda Seçim Yapma Becerisinin Gelişimi

Bazı bilim insanları seçim yapmanın kendi içinde bir seyrinin olduğunu belirtmiştir. Van Tubbergen ve diğerleri (2008), seçim yapma becerisinin somuttan soyuta seyrini şöyle belirtilmiştir: A. Tepki oryantasyonu, objeye (gerçek objeye, sese veya fotoğrafına) bakma veya dönme B. Tercih tepkisi; çevresindeki uyaranlara karşı kişisel tercihini belirtmeye yönelik tepkisidir. Bir uyaran görünce gülmesi, elini veya kolunu uzatması C. İleri tercih tepkisi; tercihine yönelik sorulan sorulara yönelik tepkisini belirtmesi (ör: evet/hayır, elini-kolunu uzatma gibi), D. Doğrudan tepkiler; bu aşamada çocuğa yazılı olarak sunulan evet/hayır sorusuna veya özellikleri içeren evet/hayır sorusuna tutarlı tepkilerde bulunur. Bu düzeyde eğitsel ve bilişsel test etkinlikleri uygulanabilir. Bu düzeyde çoklu seçim formatında sorularda kullanılabilir. (ör: verilen 4 matematik probleminden hangisi çarpma problemidir gibi) E. Soyut tepkiler, bu seçim yapmanın en ileri aşamasıdır. Bu aşamada yapılan seçimler çocuğun bilgisini değiştirmek, tümdengelimi uygulamak ve sonuç çıkarmayı kapsar. Evet/hayır soruları için, özellikleri, işlevi ve kategorisi sorulabilir. Ör: köpek resmi gösterip, bu uçabilir mi?, bu bir hayvan mı? gibi sorular sorulabilir. Çok uyaran sunumunda ise, dört uyaran gösterilip hangisi köpek, hangisi hayvan gibi sorular sorulabilir. Bu aşamada çocuğa bilişsel ve eğitsel testler uygulanabilir (Van Tubbergen, Warschausky, Birnholz ve Baker, 2008).

Stafford (1999)'a göre seçim yapma becerisi basitten karmaşığa doğru üç aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar: (1) Bir tercih edilen ve bir tercih edilmeyen uyaranın

sunumunu içerir. Bu ilk evrede bir sevilen ve bir sevilmeyen uyaranın sunulmasını kapsar ve ileri evreler için bireylere uygulama fırsatı sağlar ve onların seçim yapma becerilerini geliştirmelerine olanak verir. (2) Bir tercih edilen ve bir nötr uyaran çiftinin sunumu kapsar. (3) İki tercih edilen uyarandan birinin seçilmesini kapsar (Stafford, 1999).

Tipik gelişen çocuklarda seçim yapma becerisinin seyri hızlıdır. Seçim yapma becerisinin seyri; bilişsel-motor yetenek, dikkat ve diğer fonksiyonların gelişimine bağlıdır (Van Tubbergen, Warschausky, Birnholz ve Baker, 2008). Tipik gelişen çocuklar günlük hayatta kendiliğinden seçim yaparlar ve seçimin sonuçlarını değerlendirmeyi kendiliğinden öğrenirler (Cote Sparks ve Cote, 2012).

Araştırmacılar, tipik gelişen çocuklarda seçim yapma becerisinin seyrinde içsel ve dışsal kaynakların etkili olduğunu belirtmiştir. Dışsal kaynaklar; A. Uyanıklık (aletness), çocuğun çevresindeki olayların farkında olması, B. Mekânsal-uzaysal oryantasyon, uzayda belirli bir yerdeki objeye dikkatini vermesi, C. Objeye dikkat; objenin şekline, rengine dikkatini vermesini kapsamaktadır. İçsel kaynak ise içsel dikkattir. İçsel dikkatin kökeni doğuşa kadar inmektedir. En iyi 4-7 ayda görülür. Yaşamın ilk yıllarında olgunlaşmaya devam eder. Bebek uyaranları algılar ve bu uyaranlardan hangilerine dikkatini yoğunlaştıracağını seçer. Bu görsel ve dikkat becerilerinin gelişimi motor tepkilerle yakından ilgilidir. Görsel ve dikkat becerileri seçim yapmanın aşamasını oluşturur. Bu doğumdan sonra başlayan süreç 30 aylık olana kadar devam eder. Tipik gelişen çocuklar 30 aylık olduklarında alternatifler arasından seçim yapması gerekmektedir. Bu seçim tipik gelişen çocukların gelişimindeki önemli mihenk taşlarından biridir (Van Tubbergen, Warschausky, Birnholz ve Baker, 2008).

Özet olarak seçim yapma becerisinin kazanımı bebeklik ve erken çocuklukta, duyusal, motor ve bilişsel büyüme ile birlikte hızlı bir şekilde meydana gelir. Tipik gelişen çocuklar bebeklik döneminden itibaren çok fazla soruya ve seçim yapma fırsatına maruz kalırlar. Ebeveynleri seçim yapmaları için onları cesaretlendirir. Bunun sonucu olarak tipik gelişen çocuklarda seçim yapma becerisi gelişir. Fakat AÇYE olan bireyler, önemli derecede motor ve iletişim problemlerinden kaynaklı olarak seçimlerini ifade etmede ciddi sorunlar yaşamaktadırlar.

Yetersizliği olan çocuklar özellikle de AÇYE olan bireyler, seçim yapma becerisinin gelişiminde güçlükler yaşarlar. Kişisel farkındalık, öğrenilmiş çaresizlik, zayıf özsaygı, kendini küçük görme, bireysel güçlüklerini ve zayıflıklarını tanıma veya güçsüzlük seçim yapma becerisinin gelişimini engeller (Cote Sparks ve Cote, 2012).

İleri seçim yapma becerilerini (daha kompleks seçim yapma becerilerini) değerlendirmek; AÇYE olan bireylerde daha kompleks seçim yapma becerisi, konuşma ve motor yetenekleri sınırlı olduğu için ve tepkilerini açık bir şekilde belirtemedikleri için oldukça zordur. Ayrıca bunlara ek olarak, önemli tıbbi ihtiyaçları ve günlük bakım ihtiyaçları yaygın olduğu için soyut konularda karar verme seçim yapma becerisini günlük yaşamlarında sergilemeyebilirler (Van Tubbergen, Warschausky, Birnholz ve Baker, 2008). Ancak AÇYE olan bireylerin tercihlerini iletmek için (basit düzeyde) seçim yapabilecekleri ifade edilmiştir (Kern, Vorndran, Hilt, Ringdahl, Adehnan ve Dunlap, 1998).

2.1.6.6. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Seçim Yapma (Tercihlerini Belirtme) Davranışları

Tercih belirtme, söz öncesi dil gelişiminin erken evrelerinde (bebeklik döneminde) vücut hareketlerinin, yüz ifadelerinin, mimiklerin iletişim amacıyla kullanılmaya başladığında başlar (Guess, Benson ve Siegel-Causey, 2008). Bebeklik dönemindeki birey jest ve mimiklerini tercihlerini belirtmek için anlamlı kullanmayı büyüme seyri içinde öğrenir ve sözel dilin ortaya çıkması ve gelişmesi ile tercihleri ve bu doğrultudaki seçimlerini sözlü olarak belirtir.

AÇYE olan bireyler, tipik gelişen bireyler gibi seçimlerini sözlü olarak ve fiziksel olarak belirtmede güçlük yaşayabilirler. AÇYE olan bireyler, konuşmayı kapsayan ya da kapsamayan iletişim modları aracılığıyla tercihlerini belirtirler. Bu modlar; bir maddeye bakmak, bir maddeye doğru uzanmak ve sunulan tek bir madde karşısında olumlu/olumsuz seslendirmeler yapmak gibi davranışlar ile bu objeye yönelik seçimlerini belirtebilirler (Goode ve Gaddy 1976; Pace, Ivancic, Edwards, Iwata ve Page, 1985; Green ve diğerleri, 1988; Van Tubbergen ve diğerleri, 2007).

AÇYE olan bireylerin bakımını üstlenen ebeveyn, bakıcı, öğretmen ve çevresindeki diğer kişilerin bu bireylerin kullandıkları iletişim modlarına karşı hassas olmaları ve bu modları anlayabilmeleri oldukça önemlidir (Guess, Benson ve Siegel-Causey, 2008). Uygun fırsatlar sağlandığında AÇYE olan bireylerin güvenilir seçimler yapabildiklerini göstermektedir (Dattilo, 1986; Dattilo ve Mirenda, 1987; Parsons ve Reid, 1990).

AÇYE olan bireylerin seçimlerini tahmin edebilmek için tercihlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Pace ve diğerleri (1985) ise ağır yetersizlikleri olan bireylerin tercihlerini belirlemek için yaklaşma davranışlarını gözlemlemek gerektiğini ifade etmektedir. AÇYE olan bireyler tercihlerini belirtmede olumlu davranış, maddeden kaçınma ya da maddeye tepki vermeme gibi davranışlar sergileyebilirler. Olumlu davranışlar; uyarana karşı gülümseme, uzanma, bakma, gülme, dokunma ya da uyaranla oynama gibi, burun deliklerinin açılması, derin nefes alma, dudaklarını şaplatma ya da maddeyi yutma davranışlarıdır. Maddeden kaçınma davranışları ise itme, tükürme, ağızını kapatma, gözlerini yumma ya da huzursuzlaşma gibi davranışlardır. Ya da uyarana karşı ne yaklaşma ne de kaçınma davranışı sergileyip tepkisiz kalmasıdır. Bireyin maddeye yaklaşımı "evet" ya da "hayır" olarak kaydedilebilir (Logan, Jacobs, Gast, Smith, Daniel, and Rawls, 2001). Pace ve diğerleri (1985), bireyin tepki süresi ile bireyin, madde ile etkileşim süresinin de tercihleri belirlemede kullanılabileceğini ifade etmektedir.

Van Tubbergen ve diğerleri (2008), AÇYE olan bireylerin tercihlerini değerlendirmek için, evet/ hayır tepkilerini içeren soruların ya da fırsatların sunulabileceğini ifade etmiştir. Evet/hayır formatında sorulan sorular için seçim olasılığı %50'dir (VanTubbergen, Warschausky, Birnholz ve Baker, 2008). Yani doğru/yanlış cevabı bulma ihtimali yarı yarıyadır.

Bazı araştırmalar AÇYE olan bireylerin tercihlerini belirtirken sunulan uyarana işaret etme ya da uzanma gibi aktif yaklaşım tepkileri, uyarana bakma ya da konumunu bu uyarana göre ayarlama (Ivancic ve Bailey, 1996; Kennedy ve Haring, 1993; Piazza, Fisher, Hanley, Hilker ve Derby, 1996; Spevack, Yu, Lee ve Martin, 2006), gülümseme ve gülme (Green ve Reid, 1996; Green ve diğerleri, 1988; Logan ve diğerleri, 2001) ve ilgi gösterme (Hagopian, Rush, Lewin ve Long, 2001) gibi daha pasif yaklaşım

tepkilerinin olduğunu ifade etmektedirler (Spevack, Wright, Yu, Walters ve Holborn, 2008).

AÇYE olan bireylerin seçimlerini belirtmede yardımcı teknoloji kullanılabilir. Bunlar, düşük ve yüksek teknolojili araçlar olup (ekran yazılımları, arayüz düğme sistemleri) kompleks veya basit iletişim metotlarına izin verir (VanTubbergen, Omichinski ve Warschausky, 2007). Alan yazın incelendiğinde düğme (Singh, Lancioni, O'Reilly, Molina, Adkins, Oliva, , 2003; Kennedy ve Haring, 1993; Tam, Phillips ve Mudford, 2011), bilgisayar (Dattilo, 1986; Mechling ve Bishop, 2009), video (Mechling ve Moser, 2010), bilgisayar temelli video (Mechling, Gast, ve Cronin, 2006), dokunmatik ekran (Koeppel,1998), iletişim kartı (Stephenson ve Linfoot, 1995) kullanılarak seçim yapmayı hedefleyen araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalarda seçimlerini belirtmede yardımcı teknolojinin etkili olduğu bulunmuştur.

2.1.6.7. Seçim Yapma Becerisinin Öğretimi

AÇYE olan bireyler, seçim yaparken iletişimin çeşitli modlarını kullanmalarına rağmen bakımını üstlenenler kişinin tercihlerini anlamayabilir ya da bu bireylerin yerine seçim yapabilirler. Bakım sağlayan kişilerin AÇYE olan bireylere seçim yapma fırsatı vermemesinin farklı sebepleri vardır. Bunlar: (1) Bakım sağlayan bireyler seçim yapmanın önemini anlamamış olabilirler. (2)AÇYE olan birey yerine seçim yapmak daha kolay ve hızlı olabilir. (3) AÇYE olan bireyin yanlış seçimde bulunacağına inanıyor olabilirler. (4) AÇYE olan bireylerin seçim yapmaları, rutinde bozulma olarak algılanabilir. (5) Seçim fırsatı, tercih sunmak, bakım sağlayan kişinin aklına gelmeyebilir (Stafford, 1999). Bunun sonucu olarak AÇYE olan bireylerde seçim yapma becerisi ya basit düzeyde gelişir ya da hiç gelişmeyebilir. Seçim yapamayan bireylere seçim yapma becerisinin öğretilmesi gerekmektedir (Changnon, 2002).

Cote Sparks ve Cote (2012), otizm spektrum bozukluğundan etkilenen bireylere seçim yapma becerisini öğretmek için seçimin 6 aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bu aşamalar; (1) Senaryo oluşturma, (2) Üç seçenek sunma, (3) İlk seçimi belirleme, (4) Değerlendirme, (5) İkinci seçimi belirleme, (6) Tekrar değerlendirme aşamalarıdır.

1. Senaryo Oluşturma: Senaryonun odağı sunulan alternatiflerin değerlendirilmesi olmadır. Senaryo bir kitaptan alınabilir veya yeniden yazılabilir. Senaryo her çocuk için ayrı ayrı yazılabilir.
2. Üç Seçenek Sunma: Bu aşamada oluşturulan senaryoya kötü, orta ve iyi düzeyde seçenekleri içeren üç seçenek belirtilmelidir. Çocuğun seçim yapma başarısına göre bu seçenekler artırılabilir.
3. İlk Seçimi Belirleme: Yapılandırılmış formatta seçim yapmayı öğretmek için, üç seçeneği kapsayan senaryo yüksek sesle okunabilir, en iyi seçeneği seçmesi için sözel ipucu verilebilir.
4. Değerlendirme: Bu aşamada çocuğun seçimi değerlendirilir. Eğer en iyi seçeneği seçerse, çocuğa seçimin gerekçesi sağlanır. Eğer seçmezse seçim yapması için fırsat sağlanır ve seçimi değerlendirilir.
5. İkinci Seçimi Belirleme: Bu aşamada geriye kalan iki seçenek çocuğa sunulur. Birini seçmesi söylenir. Seçimi belirlemek için çalışma sayfası (worksheet) kullanılabilir.
6. Tekrar Değerlendir: Bu aşamada son seçim değerlendirilir. İkinci seçim fırsatında eğer en iyi seçenek seçilmezse, öğretmen en iyi seçeneği açıklar ve yapılan seçimleri özetler. Seçim yapma fırsatları okuldaki günlük öğretim etkinliklerine ve öğretimsel olmayan etkinliklere bölünmelidir (Cote Sparks ve Cote, 2012).

Seçim yapma ve seçimi değerlendirme sınıfta etkileşimlere ve günlük rutinlere dahil edilebilir. Yetersizliği olan öğrencileri için öğretmenler seçim yapmayı öğretirken, A. öğrencilerin seçimlerini nasıl ifade ettiklerini, B. yaşlarına uygun seçim yapabilme yeteneklerini, C. seçim yaparken izlenmesi gereken basamakları öğrenmelidirler.

Seçim yapmayı öğretmenin amacı: A. Tercih ve ilgilerin ifadesini, B. Seçim yaparkenki riskleri anlamayı, C. Yapılan seçimi değerlendirmeyi kapsar. Öğretim boyunca öğretmen öğrencinin seçim yapma becerisini izleyebilir (Cote Sparks ve Cote, 2012).

Seçim yapma becerisinin öğretiminde kullanılan uyaranlar çocukların yaşantısı olan varlıklar ve nesneler arasından seçilmelidir. Bunların fotoğrafları da kullanılabilir.

Sorular çocukların anlayabileceği basitlikte olmalıdır (Van Tubbergen, Warschausky, Birnholz ve Baker, 2008).

Seçim yapma materyallerini öğretmenler belirlerken; çocuğun yaşına, yetersizliğine ve eğitim düzeyine uygun olup olmadığını değerlendirmelidirler. Seçim yapma yeni bir müfredat oluşturmaya gerek kalmadan sınıf etkinliklerine dahil edilmelidir. Eğitimciler öğrencileri, oturacakları yerleri seçme, görev veya etkinliği tamamlama, günlük rutinlerin sırasını belirleme gibi konularda öğrencilere seçme fırsatları vermelidir (Cote Sparks ve Cote, 2012*)*.

Eğitimciler seçim yapma fırsatı verirken gerçek uyaranları kullanabilecekleri gibi fotoğrafları da kullanabilirler. Seçim yapma için fotoğraf kullanımı büyük-erişilemeyen maddelerin ve etkinliklerin seçim olarak sunulması gerektiğinde fotoğrafları kullanmak uygulamacıya kolaylık ve pratiklik sağlar. Ayrıca, gerçek uyaranlara göre fotoğraf kullanımı uyaranları sergilemek, yönetmek açısından, uygulamacıya kolaylık sağlar. Ek olarak fotoğraf kullanımı maliyet açısından da oldukça ekonomiktir (Duke, 2008). Fakat gerçek objeler arasından seçim yapan AÇYE olan bireylere fotoğraflar arasından seçim yapmayı öğretmek için sistematik bir öğretime ihtiyaç duyulmaktadır (Parsons ve diğerleri, 1997; Rowland ve Schweigert, 1989; Rowland ve Schweigert, 2000). Bu yüzden bu araştırmada fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretimi yapılmıştır.

Seçim yapma becerisinin öğretiminde, doğrudan öğretim yöntemi (Collins, 2007; Cote Sparks ve Cote, 2012) model olma, sözel ipucu ve geri dönüt (Sturmey, Matson ve Lott, 2003) ve sabit bekleme süreli işlem süreci kullanılarak seçim yapma becerisi öğretilebilir (Stafford, 1999). Bu araştırmada sabit bekleme süreli işlem süreci kullanılmıştır. İlerleyen bölümde sabit bekleme süreli işlem sürecine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

2.1.6.8. Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreci

Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreci (SBSİS) yanlışsız öğretim yöntemlerinden birdir. Sabit Bekleme Süreli İşlem Sürecinde, hedef uyaranın verilmesinden sonra, ipucu

sunulmadan geçen sabit bekleme süresi içinde, öğrencinin bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmesi amaçlanır. Öğrencinin beceri basamaklarını gerçekleştirmesi için verilen ipuçları, zaman bağlamında ortadan kaldırılırken ipucunu geri çekmek için ipucunun türünde ya da miktarında herhangi bir değişiklik yapılmaz.

SBSİS, doğru tepki için ipucuna gereksinimi olan öğrenciye yanlışsız öğretim sağlar. SBSİS de öğrenci bağımsız tepkide bulunmadan önce tutarlı olarak doğru ipucu sağlandığı için öğrencinin hata yapma oranı minimumdur. Bu işlem süreci, yanlışsız öğretim oturumları sağlar onun yanında öğrenciye doğru tepkileri için pekiştireç alma fırsatı sağlar (Stevens ve Schuster, 1988).

SBSİS avantajlarını Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar (2012) şöyle belirtmiştir: A. Uzun süren bir hazırlık gerektirmez. B. Kısa sürede kolayca uygulanır. C. Uygulama sırasında hata oranı düşüktür. D. Hata oranı düşük olduğu için uygulamacı-birey etkileşimi daha olumludur. E. Hata düzeyi düşük olduğu için bireyin daha fazla pekiştireç alma durumu söz konusudur. F. Sabit bekleme süreli işlem sürecinde yer alan bireyler bu yöntemden hoşnut kaldıklarını belirtmişlerdir. G. Uygulama öncesinde uzun hazırlık süreci gerektirmediği belirtilmiştir.

SBSİS, doğal uyaran sunumundan sonra ipucunun sunumunu zaman bağlamında sistematik olarak geciktirme süreci olarak tanımlanmıştır (Wolery ve Gast, 1984). Sabit bekleme süreli işlem süreci ile yapılan öğretimde, beceri yönergesinin verilmesinden sonra, ipucu sunulmadan geçen sabit bekleme süresi içinde, öğrencinin bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmesi amaçlanır (Aykut, 2007).

SBSİS, sıfır saniye ve sabit bekleme süreli denemeler olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Sıfır saniye bekleme süreli öğretim süreçlerinde, öğrenciye ana yönerge ve uygun ipucu aynı anda sunulur. Belirli sayıda sıfır saniye bekleme süreli deneme oturumu gerçekleştirildikten sonra, sabit bekleme süreli işlem sürecine geçilir. SBSİS de, ana yönerge ve uygun ipucu arasında geçen sabit süre belirlenir ve tüm uygulamalarda bu süre sabit kalır. Ana yönergenin verilmesinden sonra, bu sabit bekleme süresi içinde,

öğrencinin uygun ipucu sunulmasına gerek kalmadan bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmesi amaçlanır (Aykut, 2009).

Sabit bekleme süreli öğretimde ipucu zaman bağlamında geri çekilir, ipucunun türünde ve özelliklerinde herhangi bir değişiklik yapılmaz, öğretimin tamamında aynı ipucu kullanılır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Wolery, Ault ve Doyle (1992), sabit bekleme süreli ipucu işlem süreciyle etkili bir program geliştirmek için izlenmesi gereken 8 basamağı tanımlamışlardır. Bu basamaklar: A. Öğrenciye tepkide bulunması için verilecek uyaranı belirleme. B. Kontrol edici ipucunu belirleme. C. Bireyin ipucunu bekleme becerisini belirleme. D. Sıfır sn. bekleme süreli öğretim oturum sayısını belirleme. E. İpucunu geciktirme süresini belirleme. F. Bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme. G. Veri kayıt yöntemini belirleme. H. Uygulama, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre gerektiğinde değişiklikler yapma olarak tanımlamıştır. Gast (1983) SBSİS'nin yardımcı öğretmen, gönüllüler ve akranlar tarafından kullanılabileceğini ve SBSİS ile öğrenilen becerilerin zamana ve durumlara genellenebileceğini belirtmiştir (Akt: Wolery ve Gast, 1984).

SBSİS'de 0 sn. bekleme süreli öğretim oturumlarının sayısı becerinin zorluğuna veya çocuğun bilişsel düzeyinin zayıflığına göre belirlenebileceğini belirtmiştir (Wolery ve Gast, 1984). Yıldırım (2002) yaptığı inceleme verilerine dayanarak 0 sn. bekleme süreli öğretimlerin, ipucu alarak bireyin %100 doğrulukta yapana kadar sürdürülebileceğini belirtmiştir.

Sabit bekleme süreli işlem sürecinde beş tür katılımcı tepkisinin olduğu belirtilmiştir. Bu tepkileri; ipucundan önce doğru, ipucundan önce yanlış, ipucundan sonra doğru, ipucundan sonra yanlış ve tepki yok olarak belirtilmiştir (Schuster, Gast, Wolery, Guiltinan, 1988;Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012; Woley ve diğerleri, 1992).

Sabit bekleme süreli işlem sürecinin, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerle yapılan deneysel araştırmalarda kullanılabileceği belirtilmiştir (Stevens ve Schuster, 1988). AÇYE olan bireylerin ve/veya bu şemsiye terimi altında yer alan yetersizlik türüne sahip bireylerle yapılan araştırmalarda kullanıldığı (Alig-Cybriwsky, Wolery ve

Gast, 1990; Collins, Gast, Wolery, Holcombe, ve Leatherby,1991; Kratzer, Spooner, Test ve Koorland, 1993; Schoen ve Ogden, 1995; Fishbach-Goodman, 1996; Wall, Gast, 1997; Zhang, Gast, Horvat ve Dattilo, 2000; Roark, Collins, Hemmeter ve Kleinert, 2002; Riesen, McDonnell, Johnson, Polychronis ve Jameson, 2003; Zhang, Bridget, Shihui, Liu, 2004; Apple, 2005; Matthew, 2006) görülmüştür. Ayrıca ağır düzeyde yetersizliği olan bireylere seçim yapma becerisinin öğretimini (Stafford, 1999), çoklu yetersizliği olan bireylere seçim yapma becerisinin öğretiminde müdahale paketinin içerisinde (Clark, 2006) kullanıldığı görülmüştür. Bu araştırmalarda da görüldüğü gibi AÇYE olan bireylerin eğitiminde kullanılan sabit bekleme süreli işlem süreci bu araştırmada kullanılacaktır.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde tercih değerlendirme ve seçim yapma becerisinin öğretimini hedefleyen araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalar sırasıyla tercih değerlendirmeye yönelik araştırmalar ve seçim yapma becerisinin öğretimine yönelik yapılan araştırmalar olarak aşağıda yer almaktadır.

2.2.1. TERCİH DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tercih değerlendirmeyle ilgili yapılan araştırmalar yurt dışında ve yurt içinde yapılanlar olarak ele alındığında ilk olarak yurt dışında tercih değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmalara yer verilecektir.

Bu araştırmalar kendi içinde doğrudan ve dolaylı tercih değerlendirmesini karşılaştıran araştırmalar, doğrudan tercih değerlendirmesini karşılaştıran araştırmalar ve diğer tercih değerlendirme araştırmaları olarak üç grupta incelenebilir. Bu araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

2.2.1.1. Doğrudan ve Dolaylı Tercih Değerlendirmesini Karşılaştıran Araştırmalar

Alan yazında dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirmesini karşılaştıran araştırmalar incelendiğinde; beş araştırmanın bakıcı görüşü ile doğrudan tercih değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi incelediği (Green ve diğerleri, 1988;Parsons ve Reid, 1990; Newton ve diğerleri, 1993; Larosa, 2007; Waldvogel ve Dixon, 2008), dört araştırmanın yardımcı personel ve/veya öğretmen görüşü ile doğrudan tercih değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi incelediği (Resetar 2006; Spevack, 2006; Cote ve diğerleri, 2007; Resetar ve Noel, 2008), bir araştırmanın da öğretmen ve ebeveyn görüşüyle doğrudan tercih değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi incelediği (Didden ve Moor, 2004) görülmüştür. Bu araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

Green, Reid, White, Halford, Brittain ve Gardner (1988), ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerin pekiştireçlerini belirlemek için personel görüşü ve üç uyaranla yapılan sistematik değerlendirmenin sonuçlarını araştırmıştır. Bu araştırma 2 aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamaya, yaşları 12-34 arasında değişen ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan 7 birey katılmıştır. Öğrencilerin tercihlerini değerlendirmek için farklı duyu türlerini kapsayan, ulaşılabilir ve sunum kolaylığı olan maddeler seçilmiştir. Her uyaran sunumunu izleyen 5 sn. de kaçınma ve yaklaşma davranışlarının olup olmadığı kayıt edilmiştir. Likert tipi ölçek kullanılarak 12 uyarana yönelik personel görüşleri incelenmiştir. Birinci aşamanın sonucunda personel görüşü ile sistematik değerlendirme verileri arasında korelasyona rastlanamamıştır. İkinci aşamada ise personelin belirttiği maddelerle, doğrudan uygulanan tercih değerlendirme sonucu tercih hiyeraşisi belirlenen maddelerin pekiştireç etkisi değerlendirilmiştir. Personelin fikirlerini yansıtan tercihlerin pekiştireç olarak çok işlevsel olmadığı belirlenmiştir.

Parsons ve Reid (1990) bu araştırmada, çok ağır zihinsel yetersizliği olan bireylerin gıda tercihlerini doğrudan ve dolaylı tercih değerlendirmesini kullanarak belirlemeyi ve bakıcılara seçim yapma fırsatlarını öğreterek çok ağır zihinsel yetersizliği olan bireylerin seçim yapmalarını sağlamayı hedeflemiştir. Bu amaçlara ulaşmak için araştırma 2 aşamadan oluşmuştur. 1. Aşamada, çalışanların, katılımcıların gıda tercihleri ile ilgili fikirlerini eşli tercih değerlendirmesi yönteminin sonuçlarıyla kıyaslamak için, katılımcıların yaşam alanlarında çalışan 7 doğrudan bakım çalışanından bir anket

doldurmaları istenmiştir. Her bir ankette hedef yiyecek/içecek çiftleri için 5 puanlı bir derecelendirme ölçeği vardır. Doğrudan tercih değerlendirmesi ile katılımcıların tercihleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar bakıcıların görüşleri ile karşılaştırılmış ve bunun sonucunda bakıcıların fikirlerinin her zaman doğru olmadığı bulunmuştur. 2. Aşamada bakıcılara, seçim fırsatı sunmaya yönelik eğitim verilmiştir. 2. Deneyin sonucunda bakıcıların bu yöntemi uygun denetim ile verip seçim fırsatları sağlayabileceği ve katılımcıların seçimlerinin belirlenebileceğini göstermiştir.

Newton, Ard, ve Horner (1993) bu araştırmada 14 ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin etkinlik tercihlerine yönelik 24 bakım personelinin tahminlerinin doğruluğunu değerlendirmiştir. Bakım personellerinin tahminleri, hoşlanır, hoşlanmaz ve biraz hoşlanır seçeneklerinden oluşan ve 144 etkinlik seçeneğini kapsayan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Doğrudan tercih değerlendirmesi ise, yetersizliği olan her birey için random olarak her kategoriden iki etkinlik seçilerek uygulanmıştır. Bireylerin tercihleri ile personelin tahminleri arasındaki ilişki ki-kare kullanılarak tespit edilmiştir. Personelin etkinlik tercih oranının seçilen ikili etkinliklerde % 78 oranında doğru olduğu tespit edilmiştir.

Didden ve Moor (2004), orta düzeyde gelişimsel ve fiziksel yetersizliği olan küçük çocukların tercihlerini doğrudan ve dolaylı tercih değerlendirmesini kullanarak değerlendirmiştir. Araştırmaya erken çocukluk döneminde (1,5 - 3yaş) orta düzeyde gelişimsel ve fiziksel yetersizliği olan ve olmayan 10 çocuk katılmıştır. Bu çocuklar birbirleriyle eşleşmişler. Araştırma inceleme aşaması ve tercih değerlendirmesi aşamaları olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur. İnceleme aşamasında çocuk ve terapist bir odada yalnız olup, terapist bu aşamada çocuğun oyuncaklarla etkileşimde bulunmasını izleyip çocuğu tanımaya çalışmıştır. Tercih değerlendirmesi aşamasında ise oyuncaklarla iki uyaranlı sunum yapılmıştır. Araştırma sonucunda: A. İki uyaranlı tercih değerlendirme ile gelişimsel yetersizliği olan küçük çocukların tercihleri ve tercih sıralamaları belirlenmiştir. Fakat yetersizliği olmayan katılımcıların tercihleri ve tercih sıralamaları belirlenememiştir. B. Yetersizliği olan küçük çocuklarda hareketli oyuncaklar hareketsiz oyuncaklara göre daha çok tercih edilmiştir; C. Yetersizliği olan ve olmayan küçük çocuklarda doğrudan tercih değerlendirmesi ile belirlenen tercihlerin sıralaması aile ve öğretmenin raporlarıyla önemli bir korelasyon göstermemiştir.

Resetar (2006), genel eğitim ortamlarında tercih değerlendirmesinin etkilerini değerlendirmiştir. Bu araştırma 3 aşamadan oluşmuştur. Birinci aşama, tercih değerlendirme türlerinin sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu aşamada, öğretmen görüşü, öğretmen sıralaması ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi sonuçları karşılaştırılmıştır. Birinci aşamaya anaokulu birinci sınıf ve ikinci sınıf düzeyinde genel eğitim sınıfına devam eden 20 birey katılmıştır. Uygulanan yöntemler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmış ve ilişkinin çok zayıf hatta yok denecek kadar küçük olduğu tespit edilmiştir. İkinci aşamada pekiştireç olarak tercih edilen maddelerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu aşamada öğretmen sıralamasıyla en yüksek oranda tercih edilen maddelerle, çok uyaranlı tercih değerlendirmesiyle belirlenen en yüksek oranda tercih edilen maddelerin pekiştireç etkililiğini karşılaştırmak için tek denekli desenlerden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Bu aşama sonunda elde edilen bulgulara göre, tercih değerlendirmeyle ve öğretmen sıralaması ile belirlenen pekiştireç arasında belirgin bir fark görülmemiştir. Üçüncü aşamada, oturumlardaki tercih değerlendirme verileri arasındaki ilişkiye bakışmıştır. Bu aşamaya 9'u kız, 7'si erkek toplam 16 birey katılmıştır. 1. oturumun sonuçları 3. ve 5. oturumun sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Spearman Brown sıra farklı korelasyon katsayısına göre üçüncü ve beşinci oturumların değerlendirmelerinde güçlü ilişki tespit edilirken, 1. ve 5. oturum arasında ise orta ve yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Spevack (2006), AÇYE olan birey ve yetişkinlerin tercihlerini (doğrudan ve dolaylı olarak), bunlar arasındaki ilişkiyi ve pekiştireç etkisini araştırmıştır. Bu araştırma iki aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamaya; ağır düzeyde zihinsel ve çoklu yetersizliği olan 5-24 ay arasında 8 denek katılmıştır. Katılımcıların yarısı için ABAB modeli diğer yarısı içinde BABA modeli kullanılmıştır. Bu aşamada AÇYE olan bireylerin pekiştireç ve tercihlerini değerlendirmek için öğretmenlerin veya tanıyan personelin fikirleri ile katılımcılara doğrudan uygulanan tercih değerlendirme verilerini karşılaştırmışlardır. Bu aşamanın sonunda katılımcıyı iyi tanıyan öğretmen veya bakıcıların uyaran sıralaması ile katılımcıların tercih değerlendirme sonuçları arasında anlamlı korelasyona rastlanmamıştır. İkinci aşamaya. 8 birey katılmıştır. Bunlardan 5'i birinci aşamaya katılan 3'ü de yeni katılımcıdır. Bu aşamada tercih edilen uyaranı ve pekiştireci tanımada en etkili olan tepki aralığı araştırılmıştır. Deneklerin yarısında ABAB diğer yarısında ise BABA kullanılmıştır. A aşamasında tek uyaranlı tercih değerlendirmesinde, her

katılımcıya tercih tepkisini sürdürmesi için 5 sn süre verilmiştir. B aşamasında ise bu süre 30 sn dir. A ve B aşamasının tek farkı budur. Yüksek oranda tercih edilen uyaran ise daha sonra pekiştireç değeri için test edilmiştir. Pekiştireci tanımlamada 30 sn tepki aralığı 5 sn'den üstündür. Tercih değerlendirmesi ile belirlenen tercih edilen uyaranların pekiştireç etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Cote, Thompson, Hanley ve McKerchar (2007), küçük çocukların öğretmen raporlarıyla ve doğrudan tercih değerlendirmesi ile belirlenen tercihlerinin pekiştireç etkilerini karşılatırmışlardır. Araştırmaya 18 ve 29 aylık olan 8 normal gelişen 1 de sol tarafında ağır düzeyde fiziksel yetersizliği olan ve okula düzenli devam eden toplam 9 öğrenci katılmıştır. Araştırma, çocukların odasına bitişik küçük bir odada uygulanmıştır. Öğretmenleriyle görüşülüp bu çocukların 10 tercih edilen uyaranı belirlenmiş ve sıralanmıştır. Bu katılımcılara uygulanan doğrudan tercih değerlendirmesiyle tercihlerin hiyerarşisi belirlenmiştir. Belirlenen en yüksek oranda tercih edilen maddelerin pekiştireç etkisi öğretmen sıralaması ve doğrudan tercih değerlendirmesinin sonuçlarıyla karılaştırıldığında, 9 katılımcıdan 5'i için doğrudan değerlendirmeyle yapılan uyaran sıralaması öğretmenlerin yaptığı sıralamaya göre daha pekiştirici iken öğretmenlerin sıralaması 1 öğrenci için daha etkili olarak tespit edilmiştir. 9 katılımcıdan biri için 2 değerlendirme arasında pozitif korelasyon varken diğerleri için zayıf bir korelasyon tespit edilmiştir.

LaRosa (2007) bu araştırmada çoklu yetersizliği olan kişilerin günlük etkinlik rutinleri sırasında olası ve olası olmayan tercihlerini belirlemeyi planlamıştır. Bu araştırmaya 11-23 yaşları arasında ağır ve çoklu yetersizlik tanısı olan 5 birey araştırmanın uygulama aşamasına katılmıştır. İki bireyle de araştırmanın ön uygulaması yapılmıştır. Bu araştırma üç aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada, katılımcılar için uyaran listeleri geliştirilmiş ve bu listeler bakıcılar tarafından doldurulmuştur. İkinci aşamada, bakıcı görüşleriyle belirlenen maddelere yönelik katılımcıların negatif ve pozitif duygu halleri gözlemlenerek uyaran değerlendirmesi yapılmıştır. Altı uyaranın her biri için 5 deneme yapılmıştır. Üçüncü aşamada, günlük yaşam becerilerinin öğretiminde uyaran değerlendirmesinin etkileri dönüşümlü uygulamalar ve çoklu başlama modeli birlikte kullanılarak yapılmıştır. Bu araştırmada bakıcıların belirttiği tercih sırası ile bu uyaranlara yönelik bireylerin duygu durumlarının gözlenmesi sonucu elde edilen veriler arasında

olumlu yönde ilişki tespit edilmiş olup, bu uyaranların günlük yaşam becerilerinin öğretimi sırasında başarıyı geliştirdiği bulunmuştur.

Resetar ve Noell (2008) yaptıkları araştırmada tipik gelişen okul dönemi çocuklarının genel eğitim ortamlarında kullanılmak üzere pekiştireçlerini belirlemek için, tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi ve öğretmen tercih sıralamasını karşılaştırmışlardır. Araştırmaya birinci ve ikinci sınıfa devam eden 3'ü kız ve 1'i erkek toplam 4 birey ve öğretmenleri katılmıştır. Uygulanan iki tür tercih değerlendirme yöntemiyle belirlenen tercih edilen uyaranların pekiştireç etkilerinin karşılaştırılmasında dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin tercih sıralaması ile doğrudan uygulanan tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirme sonrası belirlenen tercihlerin pekiştireç etkileri arasında farklılık tespit edilememiştir.

Waldvogel ve Dixon (2008) bakım personelinin görüşü ile tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesinin sonuçlarını karşılaştırmıştır. Araştırmaya yaşları 22 ile 30 arasında olan ve en az altı ay o kurumda çalışmış olan 4 bakım personeli ve 4 gelişimsel yetersizliği olan kaç yaşlarındaki birey katılmıştır. Bakım personelleri 10 maddeye yönelik deneklerin tercihlerini en çok sevdiğini 1 en az sevdiğini 10 olacak şekilde sıralamışlardır. Bu sıralama ile elde edilen veriler tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi verileri ile Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Personelin tercih sıralaması ile tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında .6 ile .1 arasında değişen pozitif korelasyona rastlanmıştır.

Yukarıda özetlenen araştırmalar incelendiğinde, ebeveyn/bakıcı görüşü ile doğrudan tercih değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen beş araştırmadan ikisi (Green ve diğerleri, 1988; Parsons ve Reid, 1990) ilişkinin yokluğunu bulgularken, üçü için (Larosa, 2007; Newton ve diğerleri, 1993; Waldvogel ve Dixon, 2008) pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular ebeveyn/bakıcı görüşü ile doğrudan tercih değerlendirmesi arasındaki ilişkinin değiştiğini göstermektedir. Yardımcı personel/öğretmen görüşü ile doğrudan tercih değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen dört araştırmadan ikisinin dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirmeleri arasında ilişkinin yokluğunu (Spevack, 2006; Resetar 2006), bir araştırmanın ise ilişkinin varlığını (Resetar ve Noel, 2008), bir araştırma da (Cote ve diğerleri, 2007) deneklere

göre değişen ilişkinin olduğu (düşük ve yüksek) bulgulamıştır. Bu bulgular, öğretmen/yardımcı personel görüşü ile doğrudan tercih değerlendirmesi arasındaki ilişkinin değiştiğini göstermektedir.

2.2.1.2. Doğrudan Tercih Değerlendirmesini Karşılaştıran Araştırmalar

Doğrudan tercih değerlendirmesine yönelik araştırmalar kendi içinde üç grupta ele alınmıştır. Bunlar; uyaran türüne göre tercih değerlendirmesini karşılaştıran, uyaran sayısına göre tercih değerlendirmeyi karşılaştıran araştırmalar, yaklaşma ve ilgi temelli tercih değerlendirmelerini karşılaştıran araştırmalar olarak ele alınmıştır. Bu araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

2.2.1.2.1. Uyaran Türüne Göre Tercih Değerlendirmesini Karşılaştıran Araştırmalar

Alan yazında uyaran türüne göre tercih değerlendirmeyi uygulayan araştırmalar incelendiğinde, dokunsal yani gerçek uyaranları kullanarak karşılaştırma yapan tercih değerlendirme araştırmaları ve teknolojiyi kullanarak tercih değerlendirme karşılaştırmaları yapan araştırmalar olarak iki grupta ele alınabilir. Dokunsal uyaranları kullanarak karşılaştırma yapan tercih değerlendirme araştırmaları: dokunsal uyaranlar ile resimli uyaranları karşılaştıran araştırmalar (Higbee ve diğerleri, 1999; Graf ve Gibson, 2003; Clevenger ve Graff, 2005; Graff, Gibson ve Galiatsatos 2006; Groskreutz ve Graff, 2009) ve dokunsal uyaranlar ile sözel uyaranları karşılaştıran araştırmalar (Cohen-Almeida ve diğerleri, 2000; Wilder ve diğerleri, 2003) olarak gruplanabilir. Ek olarak, doğrudan tercih değerlendirmesinde teknolojiyi kullanarak tercihleri karşılaştıran araştırmaların da (Mechling ve Bishop, 2009; Mechling ve Mooser, 2010) olduğu görülmüştür. Bu araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

Higbee, Carr ve Harrison (1999), uyaran tercih değerlendirmesinde dokunsal uyarana karşı resimli uyaranın etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 23 ve 31 yaşlarında orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan 2 kişi katılmıştır. Bu araştırmada orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olan 2 yetişkine çok uyaranlı tercih değerlendirmesinde

resim ve dokunsal uyaran kullanılmıştır. Dokunsal uyaran değerlendirmesi, resimli değerlendirmeden seçim yüzdesinde daha büyüktür. Daha sonraki aşama ise pekiştireç değerlendirme aşaması olup bu aşamada her katılımcı için 4 uyaranın pekiştireç etkisi çoklu uygulamalar modeli ile AB modeli (başlama düzeyinden sonra pekiştireç değerlendirme oturumları) kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu aşamanın sonucu dokunsal değerlendirmenin doğruluğunu onaylar niteliktedir.

Cohen-Almeida, Graff ve Ahearn (2000), araştırmalarında tercih değerlendirmesindeki uyaran türlerinden, dokunsal ve sözel uyaranla yapılan tercih değerlendirmesini karşılaştırmışlardır. Bu araştırmaya yaşları 17-20 arasında değişen duygu ve davranış bozukluğu, orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı ve yaygın gelişimsel bozukluk tanısı olan 6 kişi katılmıştır. Araştırma katılımcıların grup evinde veya okuldaki bir sınıfta uygulanmıştır. Katılımcıların 3 ünde ABBABAAB diğer 3 ünde ise BAABABBA modeli uygulanmıştır. Her katılımcı için tercih değerlendirmesindeki uyaran türlerinden ikisi (dokunsal ve sözel uyaran) kullanılmıştır. Uyaranlar katılımcıların aşina oldukları nesneler arasından belirlenmiş ve her seferinde katılımcıya random olarak belirlenen 2 uyaran sunulmuştur. Tüm katılımcılar için yaklaşım tepkileri belirlenip kayıtlar bu davranışlar temel alınarak tutulmuştur. Araştırmanın sonunda, 6 katılımcının 4'ünde bu değerlendirmeler sonrası yüksek tercih edilen maddeler uyaran türleri farklılaşmasına rağmen benzerlik göstermiştir. Sözel tercih değerlendirmesi zaman olarak dokunsal değerlendirmeden daha önce tamamlanmıştır.

Graff ve Gibson (2003) gelişimsel yetersizliği olan bireylerin pekiştireçlerini belirlemek için dokunsal ve resimli uyaran kullanarak tercih değerlendirmesi yapmışlardır. Bu araştırmaya yaşları 14 ve 20 arasında değişen gelişimsel yetersizliği olan 4 birey katılmıştır. Bu araştırmada yaklaşma davranışını temel alarak iki uyaranlı tercih değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirmede uyaran türü olarak dokunsal ve resimli uyaran kullanılmıştır. İki uyaran türü kullanılarak yapılan tercih değerlendirmesinde 4 denekten 3 ü için benzer tercih hiyeraşisi elde edilmiştir. Araştırma sonunda yüksek oranda tercih edilen uyaranların pekiştireç etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Wilder, Wilson, Ellsworth, ve Heering, (2003) yaptıkları araştırmada sözel ve dokunsal uyaran tercih değerlendirmesini karşılaştırmıştır. Araştırmaya yaşları 36 ve 47 arasında değişen 2'si bay 2'si bayan toplam 4 denek şizofreni tanısı olan birey katılmıştır.

Araştırmada uygulanan sözel tercih değerlendirmesinde uyaranlar gösterilmeyip uyaranların isimleri söylenmiş ve dokunsal uyaranla yapılan tercih değerlendirmesinde ise uyaranlar bireylerin önüne yerleştirilip hangisini istediği sorulmuştur. Tercihleri belirlerken bireylerin yaklaşma davranışları temel alınmıştır. Araştırmanın sonunda, deneklerin 3'ü için en yüksek tercih maddeleri aynı, tüm katılımcılar için en düşük 2 tercih maddeside aynı bulunmuştur. İki tercih değerlendirme metodunda orta düzeydeki tercih maddelerindeki uzlaşım daha düşük bulunmuştur. Bu araştırmada sözel tercih değerlendirmesi dokunsal tercih değerlendirmesi metoduna göre daha az zaman almıştır.

Clevenger ve Graff (2005) yaptıkları araştırmada gelişimsel yetersizliği olan bireylere dokunsal ve resimli uyaran tercih değerlendirmesi verilerini karşılaştırmıştır. Bu araştırmaya yaşları 9 ile 16 arasında değişen gelişimsel yetersizlik tanısı olan 6 birey katılmıştır. Bu araştırmada iki uyaranlı tercih değerlendirme uygulanmış ve deneklerin yaklaşma tepkileri gözlenmiştir. Araştırma sonunda eşleme becerisi olan deneklerde resimli ve dokunsal uyaranla yapılan tercih değerlendirme yöntemi sonunda elde edilen veriler benzer iken eşleme becerisi olmayan deneklerde iki değerlendirme verisi benzer olarak bulgulanamamıştır.

Graff, Gibson ve Galiatsatos (2006), ağır düzeyde yetersizliği olan gençlere dokunsal ve resim olarak sunulan uyaranlarda tercihlerin değişip değişmeme durmunu ve tercih edilen uyaranların pekiştireç etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 14-15 arasında değişen ikisi otizmli, ikisi de duygu va davranış bozukluğu tanısı olan toplam 4 denek katılmıştır. Araştırmanın uygulamaları sınıfta yapılmış ve araştırmanın pekiştireç değerlendirme aşamasında AB ve dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Dokunsal tercih değerlendirmesi, aşina olunan 8 gerçek uyaranın sunumunu kapsamıştır. Resimli tercih değerlendirmesi ise, dokunsal değerlendirmede kullanılan gerçek maddelerin çizimli sunumunu kapsamıştır. Sekiz maddenin her biri diğerleriyle 2'şer kez eşlenmiştir. Araştırmanın sonunda bütün katılımcılar için dokunsal ve resimli uyaranlarda benzer tercih hiyeraşisi tespit edilmiştir. Pekiştireç değerlendirmesinde maddelere erişim sağlandığında, yüksek tercih edilen maddelerin pekiştireç etkisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Groskreutz ve Graff (2009) dokunsal ve resimli tercih değerlendirmesinin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 15 ve 17 arasında değişen gelişimsel

yetersizliği olan 5 yetişkin katılmıştır. Tercih Değerlendirmesinin üç türü (dokunsal, erişimle sunulan resimli, erişimsiz sunulan resimli) test edilmiştir. Pekiştireç değerlendirmesi, pekiştireç etkisini doğrulamak için uygulanmıştır. Tercihleri değerlendirmek için toplam 56 deneme yapılmıştır. Dokunsal (A), erişimli resim (B), erişimsiz resim (C) olmak üzere araştırmada ABCABCACBACB modeli uygulanmıştır. Katılımcılardan 4' ü için tercih değerlendirmenin üç türünde, en yüksek ve ikinci sıralama sonuçları benzerdir. Araştırmanın ikinci aşamasında, pekiştireç değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasına 4 denek katılmıştır. Bu aşamaya katılan deneklerle birinci aşamaya katılan denekler aynı olup 3 denek için ABAB modeli, 1 denek içinse ABACD deseni kullanılmıştır. Pekiştireç değerlendirmesinin sonucuna göre 2 katılımcı için yüksek tercih edilen maddeler pekiştireç olarak daha işlevsel iken, erişimsiz resimler diğerlerine göre daha kısa zamanda uygulanmıştır.

Mechling ve Bishop (2009) ağır düzeyde çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerini büyük beyaz tahtada ve bilgisayar temelli video programı kullanarak değerlendirmiştir. Bu çalışmaya AÇYE tanısı olan yaşları 9, 8, 8 olan üç erkek çocuk katılmıştır. Çalışma öğrencilerin sınıfının dışındaki koridorda yapılmış ve dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonunda bilgisayar temelli video ile sunulan uyaranın daha etkili olduğu bulunmuştur.

Mechling ve Moser (2010), otizmi olan öğrencilerin tercihlerini, kendilerini, tanıdık yetişkini ve akranı video kayıtlarından izleyerek değerlendirmişlerdir. Bu araştırmaya yaşları 11 ve 13 arasında değişen 3'ü erkek 2'si kız otizm tanısı olan 5 birey katılmıştır. Otizmi olan bireylerin tercihlerini değerlendirmek için çok uyaranlı video tercih değerlendirmesi kullanılmıştır. Video temelli programla öğrencilerin tercihlerini değerlendirmek için etkinlikler üç farklı sunumla (kendini, tanıdık bireyi ve akranı), günlük veya rutin etkinlikler sırasında verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde katılımcıların üç farklı video seçimlerinde küçük bir fark tespit edilmiştir. Katılımcıların tercihlerinin, öğrenciler ve etkinlikler arasında değiştiği bulunmuştur.

Uyaran türüne göre tercih değerlendirmesi uygulayan araştırmalar incelendiğinde tercihlerin, dokunsal yani gerçek uyaranlarla, resimli uyaranlarla, sözel uyaranlarla, bilgisayar ve video kullanılarak değerlendirildiği ve katılımcıların tercihlerinin belirlendiği görülmüştür. Bu araştırmalar incelendiğinde AÇYE olan bireylerin

tercihlerini uyaran türüne göre değerlendirmeyi hedefleyen sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların bulguları, AÇYE olan bireylerin tercihlerinin, dokunsal, resimli uyaranlarla ve teknoloji kullanılarak değerlendirmenin önemine işaret etmektedir.

2.2.1.2.2. Uyaran Sayısına Göre Tercih Değerlendirmesini Karşılaştıran Araştırmalar

Uyaran sayısına göre tercih değerlendirmesini karşılaştıran araştırmalar incelendiğinde, iki tercih değerlendirme türünü karşılaştıran dört araştırma (Deleon ve diğerleri, 2001; Thomson ve diğerleri, 2007; MacMath, 2008; Davis ve diğerleri, 2009), varken, üç tercih değerlendirme yöntemini karşılaştıran bir araştırmanın (Thiessen, 2010) olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

Deleon, Fisher, Rodriguez-Catter (2001) yaptıkları araştırmada, gelişimsel yetersizliği olan kişilerde günlük özet tercih değerlendirmesi ve iki uyaranlı tercih değerlendirmesi sonuçlarının pekiştireç etkilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 8 ile 25 arasında değişen gelişimsel yetersizlik tanısı olan 5 birey katılmıştır. Araştırmada öncelikli olarak bakıcıların belirttiği pekiştireçler ikişerli eşlenerek iki uyaranlı tercih değerlendirmesi uygulanmış ve tercih hiyeraşisi belirlenmiştir. Daha sonra günlük olarak tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirme özet olarak uygulanmıştır. İki farklı tercih değerlendirmesi sonrasında elde edilen veriler dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak pekiştireç etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda iki tercih değerlendirme yöntemi sonrasında elde edilen tercih sıralamaları farklı olmasına rağmen pekiştireç olarak iki yöntemle belirlenen maddelerin göreceli olarak pekiştireç etkisinin olduğu bulgulanmıştır.

Thomson, Czarnecki, Martin, Yu and Martin (2007) yaptıkları araştırmada tek uyaranlı ve iki uyaranlı tercih değerlendirme yöntemlerini karşılaştırmıştır. Bu araştırmaya Temel öğrenme yeteneğini değerlendirme (Assessment of Basic Learning Abilities –ABLA-) testinde ikinci düzeyde olan 8 ve üçüncü düzeyde olan 7 olmak üzere toplam 15 birey katılmıştır. Yiyecek ve yiyecek olmayan uyaranlarla tek uyaranlı ve iki uyaranlı tercih değerlendirme uygulanmıştır. Tercih değerlendirme sonrası elde edilen

veriler arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif korelasyona rastlanmıştır. Tek ve iki uyaranlı tercih değerlendirmesinde yiyecek olan ve yiyecek olmayan uyaranlar arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

MacMath (2008) tercih değerlendirme tekniklerini ve pekiştireç etkisini karşılaştırmıştır. Araştırmaya yaşları 8 ve 12 arasında değişen otizm tanılı 3 birey katılmıştır. Araştırmanın uygulamaları katılımcıların sınıfında gerçekleşmiştir. Bakıcı ve personel görüşüyle belirlenen uyaranlarla iki uyaranlı tercih değerlendirmesi uygulanmıştır. İki uyaranlı tercih değerlendirmesinin devamında günlük özet değerlendirme uygulanmıştır. Günlük özet değerlendirme her denek için haftada iki-üç kez uygulanmıştır. Günlük özet değerlendirme her uyaran için bir denemeden oluşmuştur. Daha sonra pekiştireç değerlendirmesi aşaması uygulanmıştır. Katılımcıların hepsinin pekiştireçlerle ilgili değerlendirme tepkilerinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Davis, Brock, McNulty, Rosswurm, Bruneau ve Zane (2009), iki uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi ile çok uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesinin etkililiklerini, zaman ve pekiştireç etkisi açısından karşılaştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 8-12 arasındaki otizm spektrum bozukluğu olan 6 çocuk katılmıştır. Araştırma katılımcıların sınıflarında uygulanmıştır. Bu çalışma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama, test için uyaranların belirlenmesidir. Bu aşamada ebeveyn ve sınıf personelinden bir anketi doldurmaları istenmiştir. İkinci aşamada, iki uyaranlı tercih değerlendirmesi uygulanmıştır. Bu aşamanın iki amacı vardır. Bunlar; katılımcıların tercihlerini belirlemek (erişimli gerçek madde, erişimsiz gerçek madde, erişimli resim, erişimsiz resim) ve zaman açısından en etkili metodu belirlemektir. Üçüncü aşamada pekiştireç etkisi test edilmiştir. Bu araştırma sonunda çoğu katılımcı için tercih edilen maddeler değişen uyaran sunum türlerine rağmen benzerlik gösterirken, erişimsiz olarak sunulan resim, zaman açısından en etkili yöntem olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada kullanılan uyaran sunum türlerinin pekiştireç etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Thiessen, (2010) yaptıkları araştırmada çok uyaranlı, iki uyaranlı ve karma (iki uyaranlı ve çok uyaranlı) tercih değerlendirmesi yöntemleri kullanılarak gelişimsel yetersizliği olan yetişkinlerin tercihleri değerlendirilip elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Bu araştırmaya orta ve ağır düzeyde gelişimsel yetersizliği olan yaşları 52 ve 37 arasında değişen 5 yetişkin katılmıştır. Çok uyaranlı tercih değerlendirmesinde

8, iki uyaranlı tercih değerlendirmesinde 2 ve karma tercih değerlendirmesinde ise 4 uyaran kullanılarak tercihler değerlendirilmiştir. Tercih değerlendirmesinde kullanılan 3 yöntemin etkililikleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada eşli, çoklu ve karma yöntem kullanılarak yapılan tercih değerlendirme verileri arasındaki ilişki Kendall's tau kullanılarak hesaplanmıştır. Çok uyaranlı ve iki uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Karma ve iki uyaranlı tercih değerlendirme verileri arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. En düşük korelasyon çok uyaranlı ve karma tercih değerlendirme yöntemleri arasında tespit edilmiştir.

Yukarıda özetlenen araştırmalar incelendiğinde, günlük özet değerlendirme, tek, iki ve çok uyaranlı tercih değerlendirmesi kullanılarak tercihlerin belirlendiği görülmüştür. Uyaran sayısına göre doğrudan tercih değerlendirme yöntemlerini karşılaştıran iki araştırmanın (Thomson ve diğerleri, 2007; Thiessen, 2010) bulguları incelendiğinde pozitif yönde ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların, otizm tanısı ve/veya gelişimsel yetersizlik tanısı olan bireylerle gerçekleştirilmiş olup, AÇYE tanısı olan bireylerle uyaran sayısına göre tercih değerlendirmenin yapılmamış olmaması oldukça dikkat çekmektedir.

2.2.1.2.3. Yaklaşma ve İlgi Temelli Tercih Değerlendirmeyi Karşılaştıran Araştırmalar

Yaklaşma ve ilgi temelli tercih değerlendirmesini uygulayan araştırmalar incelendiğinde; iki araştırmanın (Hagopian ve diğerleri, 2001; Kodak ve diğerleri, 2009) yaklaşma ve ilgi temelli tercih değerlendirme verileri arasındaki ilişkiyi, bir araştırmanın (Karsten, 2008) ise, yaklaşma ve ilgili temelli tercih değerlendirme yöntemlerinden oluşan bir modelle tercihleri değerlendirdiği görülmektedir. Bu araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

Hagopian, Rush, Lewin ve Long, (2001) iki uyaranlı tercih değerlendirmesi ile tekli uyaran ilgisi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına yaşları 9 ile 20 arasında değişen otizm ve zihinsel yetersizlik tanısı olan dört birey katılmıştır. Deneklere yiyecek ve etkinlik maddelerinden oluşan tercihler kullanılarak iki uyaranlı ve tekli uyaran ilgisi yöntemi kullanılarak tercihler değerlendirilmiştir. Tercihler arasındaki ilişki spearman

sıra farkları korelasyonu kullanılarak hesaplanmıştır. Deneklerden 2 sinde iki uyaranlı tercih değerlendirmesi ile tekli uyaran ilgisi arasında pozitif yönde ilişki tespit edilirken (r=.78, r=.61) diğer iki deneğe uygulanan tercih değerlendirme yöntemleri arasında oldukça düşük (r=.13, r=.04) ilişki tespit edilmiştir.

Karsten (2008), gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda tercih edilen uyaranı tanımlamak için tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı (MSWO), iki uyaranlı, tek uyarana bağlılık ve serbest erişimle yapılan tercih değerlendirmelerini içeren ilerleyici modelin etkilerini değerlendirmiştir. Bu araştırmaya, gelişimsel yetersizlik tanısı olan yaşları 4-11 arasında değişen 17 çocuk katılmıştır. Bu model de sırasıyla; tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı maddelerin sunumu (A-B), iki uyaranlı sunum (A-B-C), tek uyarana bağlılık (A) ve serbest erişim (A) kullanılmıştır. Bu modelin tercih edilen uyaranı belirlemek için etkili olduğu ve belirlenen uyaranların pekiştireç değerinin olduğu tespit edilmiştir.

Kodak, Fisher, Kelley ve Kisamore (2009), çok uyaranlı sunum ve serbest erişimle gerçekleştirilen tercih değerlendirme verilerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya yaşları 2 ile 10 arasında değişen gelişimsel yetersizliği olan 4 birey katılmıştır. Araştırma özel bir odada uygulanmış ve araştırmacı RAİSD'i kullanarak ebeveynlerle görüşme yapmıştır. Görüşme sonucu belirlenen 6 yiyecek ve boş zaman etkinliklerinden oluşan uyaranlar kullanılarak çok uyaranlı sunumla ve serbest erişimle (free operant) tercih değerlendirmesi yapılmıştır. Elde edilen verilerin pekiştireç etkisi AB modeli ve dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak test edilmiştir. Pekiştireç değerlendirmesinin sonucunda 2 katılımcı için çok uyaranlı sunumunun sonuçları çok etkili iken diğer ikisi için ciddi bir fark gözlenememiştir.

Yukarıda özetlenen araştırmalar incelendiğinde, yaklaşma ve ilgi temelli tercih değerlendirme yöntemlerinin ayrı ayrı ve bir arada kullanılarak tercihlerin belirlendiği ve sonuçlarının karşılaştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmanların sonucunda deneklere göre değişen ilişki veya etki dikkati çekmektedir. Ayrıca bu araştırmaların otizm ve/veya gelişimsel yetersizlik tanısı olan bireylerle gerçekleştirilmiş olması da dikkati çeken bir diğer önemli husustur.

2.2.1.3. Alan Yazında Yer Alan Diğer Tercih Değerlendirme Araştırmaları

Alan yazın incelendiğinde tercih değerlendirmede yukarıda belirtilen kategoriler içerisinde yer almayan araştırmaların da olduğu görülmektedir. Her hangi bir kategori içerisinde yer almayan tercih değerlendirme araştırmaları, diğer tercih değerlendirme araştırmaları olarak gruplandırılmıştır. Diğer tercih değerlendirme araştırmaları kategorisinde; aşina olunan ve olunmayan kişilerin sunumuyla tercih değerlendirme verilerini karşılaştıran (Haynes ve diğerleri, 2002), gözlem verileri ile personel görüşünü karşılaştıran (Reid ve diğerleri, 2003), sözel uyaranlı tercih değerlendirmeyi gerçek uyaranın varlığında ve yokluğunda inceleyen (Kuhn ve diğerleri, 2006), tercihlere yönelik kısa ve uzun süreli ulaşılabilirliğin etkilerini inceleyen (Steinhilber ve Johnson (2007) araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

Haynes, Derby, McLaughlin, Weber (2002) yaptıkları araştırmada, bireyin tercihlerinin tanıdığı ve tanımadığı kişilerin sunumu sırasında değişip değişmediğini belirlemiştir. Bu araştırmaya 7 yaşında duygu ve davranış bozukluğu olan bir birey katılmıştır. Araştırmada ABAB deseni kullanılmıştır. Bu araştırmada öncelikli olarak ağır düzeyde yetersizliği olan bireyler için pekiştireç değerlendirme aracı RAİSD kullanılarak ebeveynlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşme sonucu belirlenen pekiştireçlere yönelik veriler dört aşamada toplanmıştır. Ebeveynlerin sunduğu fotoğraflar, ebeveynlerin sunduğu gerçek maddeler, tanımadığı bireyin sunduğu gerçek maddeler, tanımadığı bireyin sunduğu fotoğraflarla iki uyaranlı tercih değerlendirmesi tamamlanmıştır. İki uyaranlı tercih değerlendirmesi sırasında çocuklar aynı maddeleri seçmişlerdir. Bu araştırmanın sonunda ebeveyn veya tanımadıkları bireyin sunduğu gerçek ve resimli uyaranla yapılan iki uyaranlı tercih değerlendirmesi sonucunda belirlenen tercihlerin değişmediği tespit edilmiştir.

Reid, Dicarlo, Schepis, Hawkins, Stricklin (2003) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihlerinde gözlem değerlendirmesi ile personel görüşünü karşılaştırmıştır. Araştırmaya yaygın gelişimsel bozukluk/otizm tanısı olan 4'ü bebek, 3'ü ana okul öğrencisi toplam 7 birey katılmıştır. Gözlem değerlendirmesinde belli aralıklarda araştırmaya katılan çocukların oynadıkları oyuncaklar gözlenmiştir. Oynadıkları belirlenen oyuncaklardan en çok oynadığı 5'i belirlenmiştir. Personel görüşünde ise, deneklerin en çok oynadığı, en çok ikinci oynadığı ve en çok üçüncü

oynadığı oyuncak belirlenmiştir. Gözlem değerlendirmesi ile elde edilen veriler ilk beş, ikinci beş ve üçüncü beş oturumda elde edilen veriler olarak hesaplamıştır. İlk beş oturumda elde edilen veriler ikinci ve üçüncü beş oturumlarda elde edilen verilerle tutarlık göstermektedir. Gözlem değerlendirmesi ile elde edilen veriler, personel görüşü ile elde edilen verilerle karşılaştırıldığında verilerin çokta uyumlu olmadığı gözlenmiştir. Bebeklik dönemindeki katılımcılara yönelik personelin en çok tercih ettiğini belirttikleri oyuncaklardan %33 oranında hiç oynamadıkları, anaokulu grubundan ise %47 oranında personelin belirttiği oyuncaklarla hiç oynamadıkları belirlenmiştir.

Kuhn, DeLeon, Terlonge ve Goysovich (2006), gerçek uyaranın varlığında ve yokluğunda sözel uyaran kullanılarak gerçekleştirilen tercih değerlendirmesinin sonuçlarını karşılaştırmıştır. Araştırmaya ağır davranış problemi ve zihinsel yetersizliği olan yaşları 5-12 arasında değişen 3 erkek katılmış olup araştırmanın uygulaması bireysel terapi odasında ve katılımcıların yatak odalarında yapılmıştır. Bu araştırma tercih değerlendirmesi ve pekiştireç değerlendirmesi olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur. Tercih değerlendirmesi aşaması A ve B aşamalarından oluşmuştur. A aşamasında üç katılımcıya: uyaranlar sözel olarak sunulmuş ve uyarana erişim sağlanmıştır. B aşamasında ise, uyaran hem dokunsal hem de sözel formda sunulmuş ve uyarana erişim sağlanmıştır. Tercih değerlendirme aşamasıyla belirlenen tercihlerin pekiştireç değerlendirmesi yapılmıştır. Pekiştireç değerlendirmesi aşamasında ise, gerçek uyaranın varlığında ve yokluğunda sözel olarak sunulan uyaranla belirlenen tercihlerin pekiştireç etkisi incelenmiştir. İki değerlendirmenin sonuçları karşılaştırıldığında denekler arasındaki korelasyonun çok yakın olduğu tespit edilmiştir.

Steinhilber ve Johnson (2007), tercihlere yönelik kısa ve uzun süreli ulaşılabilirliğin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 11 ve 12 olan otizm tanısı almış iki birey katılmıştır. Araştırmanın uygulamaları okuldaki boş bir odada yapılmıştır. Araştırma iki aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamada, kısa ve uzun süre erişim sağlanan tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı (MSWO) tercih değerlendirmesi kullanılmıştır. MSWO ile yapılan kısa süreli değerlendirmede seçimden sonra 15 sn o maddeye erişim sağlanmıştır. Uzun değerlendirmede ise bu süre 15 dk dır. Uygulama sonunda, iki katılımcı için bazı uyaranlarda tercih hiyeraşisi çok farklı tespit edilmiştir. Lary'nin tercihleri zamandan daha az etkilenirken Zed'in tercihlerinde daha büyük fark gözlenmiştir. İkinci aşamada pekiştireç değerlendirmesi uygulanmıştır.

Yukarıda özetlenen araştırmalar incelendiğinde araştırmaların denek grubu farklı olmasına rağmen, tercihlerin uyran sunan kişiye göre değişmediği (Haynes ve diğerleri, 2002), sözel uyaranla gerçekleştirilen tercih değerlendirmesinin gerçek uyaranın olup olmama durumuna göre değişmediği (Kuhn ve diğerleri, 2006), tercih değerlendirme sonrasında uyarana sağlanan erişim süresinin uzunluğunun deneklerin tercih hiyeraşisine etkisinin denekten deneğe farklılaştığı (Steinhilber ve Johnson (2007), bulgulanmıştır. Tüm bu bulgular tercih değerlendirmesinde bilinen yöntemler dışında farklı uygulamalarla da tercihlerin değerlendirilebileceğini ve tercih değerlendirmeye etki eden faktörleri tespit etmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yurt dışında yapılan tercih değerlendirmeye yönelik oldukça fazla sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında ulaşılan tercih değerlendirme araştırmaları; doğrudan ve dolaylı tercih değerlendirmesini karşılaştıran, doğrudan yapılan tercih değerlendirmelerini karşılaştıran ve diğer tercih değerlendirme araştırmaları olarak gruplandırılmıştır.

Yurt içinde tercih değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde yetersizliği olan bireylerin tercihlerini değerlendirmeyi hedefleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesini hedefleyen araştırmalar incelendiğinde, tercih değerlendirmesindeki uyaran sunum türlerinin üçünü (tekli, eşli, çoklu) yaklaşma davranışlarını temel alarak inceleyen, bu sunum türlerinde bireylerin tercihlerinin tutarlı olup olmadığını tespit etmeyi hedefleyen, dolaylı tercih değerlendirmesi ile üç tür uyaran sunumunu aynı araştırma içinde karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu araştırmanın ilgili yurt içi ve yurt dışı alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2.2. SEÇİM YAPMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ AŞTIRMALAR

Seçim yapma becerisinin öğretimiyle ilgili yapılan araştırmalar yurt dışında ve yurt içinde yapılanlar olarak ele alınabilir. Yurt dışında seçim yapma becerisinin öğretimine yönelik yapılan araştırmaların; seçimi ve seçimi olmayan maddenin verilmesini (Sigafoos ve Dempsey, 1992), sosyal etkileşimler sırasında fırsat verilmesini (Kennedy ve Haring, 1993), iletişim panosunu (Stephenson ve Linfoot, 1995), gerçek

uyaran ve fotoğrafları arasından seçim fırsatı verilmesini (Parsons ve diğerleri, 1997), teknolojiyi (Koeppel, 1998), sabit bekleme süreli işlem sürecini (Stafford, 1999), sosyal öyküleri (Barry ve Burlew, 2004), aşamalı yardımı (Dutt, 2010) ve müdahale paketini (Clark, 2006; Hoch, 2006; Duke, 2008) kullandıkları görülmektedir. Bu bölümde bu araştırmalar yer almaktadır.

Sigafoos ve Dempsey (1992), çoklu yetersizlikleri olan çocuklarda seçim yapmayı değerlendirdiği araştırmasında çoklu yetersizliği olan üç bireyle sınıf ortamında çalışmıştır. Her bir çocuğa yiyecek ve içecekler arasından seçim yapma fırsatları sağlarken iki koşul dikkate alınmıştır. Koşulların birinde çocuklara yiyecek ve içecek maddeleri verilirken daha önceki seçimleri dikkate alınmıştır. Diğer koşulda ise öğretmen çocuklara seçtikleri maddenin tam tersini vermiştir. Burada yürütülen mantık geçerli seçim yapma davranışlarının seçilen maddeyi kabul ve seçilmeyeni ise ret şeklinde yansıtılacağı görüşünden kaynaklanmaktadır. Doğrudan gözlemler tüm çocukların her iki koşul altında da tutarlı şekilde seçimlerini belirttiklerini göstermiştir. Yiyecek ve içecek maddelerine ait seçimler tüm denekler tarafından gerçekleştirilmiştir. Tersine tasarım uygulandığında yani seçimden sonra seçilen maddenin değil de diğerinin sunulduğu hallerde ret davranışının daha sık gerçekleştiği görülmüştür.

Kennedy ve Haring (1993) bu araştırmada AÇYE olan bireylere sosyal etkileşimler sırasında seçim yapmayı öğretmiştir. Bu araştırmaya AÇYE tanısı olan ve bütünleştirme uygulayan devlet okullarına devam eden 18 - 6 yaş arasında 4 birey katılmıştır. Bu araştırmanın üç amacı vardır. Birinci amaç; farklı uyarıcılara karşı bireylerin tercihlerini belirlemektir. İkinci amaç; (etkileşim halinde bulundukları bir uyarıcının değiştirilmesini talep eden bir mesaj içeren ses kaydını aktive eden) düğmeye nasıl basacaklarını bireylere öğretmektir. Üçüncü amacı ise, düğme ile iletişim sisteminin engelli olmayan akranlarla olan sosyal etkileşimlere genellemesini değerlendirmektir. Birinci amaç için iki uyaranlı tercih değerlendirmesi uygulanmıştır. İkinci amaç için, dönüşümlü uygulamalar modeli ile denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak öğrencilerin düğme iletişim sistemini kullanmalarının etkileri incelenmiştir. Bu aşamanın sonunda, 4 öğrenciden 3'ü kendine sunulan fırsatların çoğunda değişim talep ederken düğme sistemini kullanmışlardır. Üçüncü amaç olan bireylerin düğme iletişim sistemini engelli olmayan akranlarıyla sosyal etkileşimlerine genelleyebildikleri görülmüştür.

Stephenson ve Linfoot (1995), bu çalışmada ağır zihinsel yetersizliği olan, konuşma becerisi olmayan, alıcı dili oldukça zayıf ve temel sembolleri öğrenmede başarısız olan bir öğrenciye doğrudan işlevsel seçim yapma bağlamında öğretim verilerek 9 nesnenin sembolünün öğretilmesini hedeflemiştir. Bu araştırmaya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan 10 yaşında bir birey katılmıştır. Araştırmada, ortamlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Müdahale sonunda öğrenci seçimini belirtmek için 4 sembollü panoyu (meyve suyu, bisküvi, jöleli şeker, içecek) kullanabilmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrencinin ilk panoyu (meyve suyu ve bisküvi sembolleri) doğru olarak kullanabilmesi için 6 aylık müdahale denemesi yapılmıştır, fakat 3 sembollü (jöleli şeker eklenen) ikinci panoyu 8 günde, 4 sembollü (içecek eklenen) dördüncü panoyu ise 11 günde kullanabilmiştir.

Parsons, Harper, Jensen ve Reid (1997) yaptıkları araştırmada ağır düzeyde yetersizliği olan yaşlı yetişkinlerin boş zamanlarında seçim yapma becerisini değerlendirmek için seçim sunumunun 2 türünü kapsayan bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya Yaşları 49 - 67 arasında değişen ağır düzeyde zihinsel yetersizliği ve ek yetersizlikleri olan 6'sı bayan 1'i erkek toplam 7 kişi katılmıştır. Araştırma ev alanlarında uygulanmıştır. Başlangıçta seçimleri temsilen nesneler kullanılırken nesnenin gösterilmesiyle seçim doğrulanmıştır. Daha sonra daha karmaşık (komplex) olan seçim yapma formatı uygulanmıştır. Bu format seçimlerin resimlerle sunulmasını kapsamaktadır. Gerçek nesnelerle tanımlanan tercihlerin, resim kullanılarak gösterilmesi için nesnelerin resimleri kullanılmıştır. 5 katılımcı nesneleri kullanarak seçim yapma becerisi sergilemiştir. Diğer iki katılımcı da resimleri kullanarak seçim yapma becerisini sergilemişlerdir.

Koeppel (1998), bu araştırmada, taşınabilir dokunmatik ekran bilgisayar programı ve geleneksel yöntemle sunulan seçim yapma becerisinin etkilerini karşılaştırmıştır. Bu araştırmaya konuşma ve dil yetersizliği çeken, erken müdahale programına devam eden 2 yaşında bir birey katılmıştır. Bu araştırmada dönüşümlü uygulamalar deseni (ABAB) kullanılmıştır. A. Geleneksel yöntem. B. Bilgisayardan seçim yapma oturumları olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların performanslarında bir iyileşme görülmüş fakat bu iyileşmenin yalnızca bilgisayar müdahalesinden kaynaklanıp kaynaklanmadığı çok net belirlenememiştir. Sistemin iletişime doğrudan etkisi oldukça

az görünürken katılımcıların tepki ve kelime çıktılarındaki iyileşme için görünen etki oldukça açık ve fazla olarak tespit edilmiştir.

Stafford (1999) ağır derece zihinsel yetersizliği olan çocukların haftalık olarak tercihlerinin değişip değişmediği, seçim yapma becerilerinin öğretiminde seçim seviyesi seyrinin ve sabit bekleme süreli işlem sürecinin etkin bir eğitsel strateji olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için değişen şartlara gömülü olarak denekler arası çoklu yoklama modelini kullanılmıştır. Araştırmada yaşları 5-10 arasında değişen (Bayley, Battelle veya Stanford-Binet testlerine göre), ağır zihinsel yetersizliği olan 5 birey ile çalışılmıştır. Çalışma, katılımcıların daha önceden bildiği boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Tercih değerlendirmesi haftalık olarak yapılmış ve eğitime bu değerlendirmeler doğrultusunda yön verilmiştir. Müdahale evreleri: A. Bir tercih edilen ve bir tercih edilmeyen uyaranın sunulduğu başlama düzeyi evresi. B. Sabit bekleme süreli işlem süreciyle tercih edilen ve edilmeyen uyarıcılar arasında seçim yapmanın öğretimi. C. Tercih edilen ve nötr uyarıcılar arasında seçim yapmanın öğretilmesi evresi. D. İki tercih edilen uyarım arasında seçim yapmanın öğretilmesi evrelerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklara seçim yapma becerisinin öğretiminde seçim seviyesi seyrinin ve sabit bekleme süreli işlem sürecinin etkili olduğu görülmüştür.

Barry ve Burlew (2004), otistik çocuklara seçim yapma ve oynama becerisinin öğretiminde sosyal öykülerin kullanımının etkisini araştırmıştır. Bu araştırmaya 7 ve 8 yaşlarında ağır derecede otizmi olan 2 birey katılmıştır. Araştırma sınıf ortamında yapılmıştır. Denekler arası çoklu başlama ABCD modeli kullanılmıştır. Sözel ipucu, jest ve fiziksel yardım kullanılmıştır. A aşamasında başlama düzeyi verileri toplanmıştır. B aşamasında sosyal öykülerle seçim yapmaya ve seçilen materyalle uygun oynamaya yer verilmiştir. Sosyal öykülerde yer alan konulara ilişkin davranışları uygulamaları için fırsatlar yaratılmıştır. C aşamasında ise amaç sosyal öykülerde vurgu akranla nasıl oynanacağı, materyallerin nasıl paylaşılacağı, nasıl sohbet edileceği ve nasıl sıra alınacağını içermektedir. Sosyal öyküler okunduktan sonra çocukların uygulaması için fırsatlar yaratılmıştır. D aşamasında ise bağımsız olarak çocukların duygularını göstermeleridir. Bu araştırmanın sonunda her iki katılımcının da serbest zamanda bağımsız seçim yapma ve seçime uygun oynama yeteneği kazandıkları görülmüştür.

Clark (2006) görme ve çoklu yetersizliği olan çocuklara seçim yapma becerisinin öğretiminde hazırlanan müdahale paketinin etkili olup olmadığını, katılımcıların madde, ortam ve kişiler değişince beceriyi koruyup koruyamadıklarını ve sınıf personelinin öğretim paketini uygulayıp uygulayamadıklarını belirlemek istemiştir. Paket program; CVI (cortical visual impairments) için uyarlamaları, günlük tercihleri değerlendirmeyi, doğal öğretimi, eş zamanlı (hemen tepki) ipucunu, sabit bekleme süreli öğretimi ve doğal sonuçları içermektedir. Bu araştırmaya görme ve çoklu yetersizlik tanısı olan okul öncesi dönemde üç çocuk katılmıştır. Deneklerin yaşları 3-6 yaş arasında değişmekte ve bir okul öncesi kuruma devam etmektedirler. Her katılımcı için en az on nesne seçilmiştir. Katılımcıların tercihlerini belli ederken kullandıkları tepkiler tanımlanmıştır. Bunlar, gülmeye benzer yüz ifadeleri, bakışı odaklama ve dokunmadır. Bu araştırmada, görme ve çoklu yetersizliği olan çocuklara seçim yapmayı öğretmede hazırlanan paket programın etkililiğini değerlendirmek için yoklama evreli çoklu başlama modeli (multiple baseline design) kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, hazırlanan bu paket programın katılımcıların seçim yapma becerilerini artırdığı bulunmuştur.

Hoch (2006), otistik çocuklara seçim yapma becerisini öğretmeyi hedeflemiştir. Bu araştırmaya 2’ si 16, 1’i de 5 yaşında otizm tanısı olan 2 si kız 1’i de erkek toplam 3 birey katılmıştır. Araştırma öğrencilerin devam ettikleri okulun sınıflarında yürütülmüştür. Araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacı sözel olarak sunulan alternatiflerden seçim yapmayı ipucu ve zaman geciktirme (time delay) yöntemi kullanarak etkililiğini değerlendirmektir. Katılımcıların çok-az tercih ettiği maddeler belirlenmiştir. Bunlardan sözel olarak seçim sunulmuştur. Yapılan uygulamalarda sözel veya görsel ipucu kullanılmıştır. Başlangıçta ipucu seçim için sunulan seçim teklifini hemen izlerken daha sonraki denemelerde ipuçları için zaman geciktirilerek verilmiştir. İpucu ve zaman geciktirme yöntemi denekler arası çoklu başlama modeli altında uygulanmıştır. Yoklamalar değişik kişilere tepkinin genellemesini değerlendirmek için uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları her katılımcı için farklıdır. Birinci öğrencinin seçim tepkisinin doğruluğunu artırmada sözel ipucu ve zaman geciktirme etkilidir. İkinci öğrenci için görsel ipucu eklenmiştir. Seçim tepkisinin arttığı bulunmuştur. Üçüncü öğrenci için seçim tepkisini artırmada bu müdahale paketi etkili olmamıştır.

Duke (2008). Bu araştırmada fotoğraflarla sunulan seçimlere yönelik tepki davranışlarını artırmak için çoklu yetersizliği olan öğrencilere seçim yapma öğretim paketinin etkililiğini araştırmıştır. Öğretim paketinin içerisinde: A. Seçim yapma ipucu sistemi. B. Genişletilmiş bekleme zamanı (extended wait time). C. Seçilen maddeyle hemen pekiştirme vardır. Bu araştırmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Yaşları 7 ile 14 arasında değişen çoklu yetersizliği olan 7 öğrenciyle çalışmışlardır. Sonuçlar, 4 katılımcıda uyaran seçimi olarak fotoğraf kullanıldığı zaman tepki sıklığının arttığını göstermektedir. Bu öğrencinin tepki sıklığındaki artış izleme ve kalıcılık verilerinde de devam etmiştir. Farklı yaşlardaki yetişkinlere de bu becerileri genelleyebilmişlerdir.

Dutt (2010), AÇYE olan bireylere, tercihlerine yönelik beceri öğretiminin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmaya 11 ve 14 yaşlarında ağır ve çoklu yetersizliği olan, sınırlı oyuncakla oynama becerisine sahip 2 birey katılmıştır. Araştırmanın uygulaması çocukların okullarındaki bir odada yapılmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu başlama ve durumlar arası çoklu uygulamalar deseni kullanılmıştır. Bu çalışma 2 aşamadan (tercih değerlendirmesi ve beceri öğretimi) oluşmaktadır. Birinci aşama yani tercih değerlendirme aşaması çoklu uygulamalar deseni ile başlama düzeyi (beceri öğretiminden önce), öğretim sırasında ve öğretimden sonra random olarak belirlenen sırayla 3 duruma (yalnızca oyuncak, düğmeve oyuncak ve yalnızca düğme) yönelik olarak uygulanmıştır. Oyuncak veya düğmeye olan bağlılık üç durum boyunca karşılaştırılmıştır. İkinci aşamada (beceri öğretimi) katılımcıların amaçlanan motor becerileri bağımsız olarak kazanmalarına yönelik beceri öğretiminin etkililiği denekler arası çoklu başlama modeli ile değerlendirilmiştir. Beceri öğretiminde aşamlı yardımla öğretim kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda: A. Tercih değerlendirmesinde farklı ölçümler uygulandığında sonuçların farklı olduğu gözlenmiştir. B. Spesifik motor becerileri kazanmak, doğrudan tüketim maddelerine yönelik tercihlerde artışla sonuçlanmıştır. C. Motor becerilerin kazanılması düğme yoluyla aktif olan maddelerde azalmayla sonuçlanmıştır.

Yukarıda özetlenen araştırmalar incelendiğinde seçim yapma becersini öğretmek için; seçim fırsatı verilmesini kapsayan dört araştırmanın (Sigafoos ve Dempsey, 1992; Kennedy ve Haring, 1993; Stephenson ve Linfoot, 1995; Parsons ve diğerleri, 1997), müdahale paketini kullanan üç araştırmanın (Clark, 2006; Hoch, 2006; Duke, 2008),

geleneksel yöntem ile teknolojiyi karşılaştıran (Koeppel, 1998), SBSİS'ni (Stafford, 1999), sosyal öyküleri (Barry ve Burlew, 2004) ve aşamalı yardımı (Dutt, 2010) kullanan birer araştırmanın olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgular seçim yapma becerisinin öğretiminde; seçim fırsatı vermenin, bir yöntemin veya birden fazla yöntemin bir arada kullanıdığı müdahale paketlerinin kullanılabileceğini göstermesi adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Yurt içinde seçim yapma becerisinin öğretimine yönelik yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat seçim yapma becerisinin etkinlikle ilgili olma ve kendini uyarıcı davranışlar üzerindeki etkililiğini inceleyen bir araştırmaya rastlanmıştır. Ülke Kürkçüoğlu (2007) tarafından Otistik özellik gösteren çocuklara bire bir öğretimde etkinlik içinde ya da etkinlik arasında öğretmen tarafından sağlanan seçim fırsatlarının otistik özellik gösteren bireylerin etkinlikle ilgili olma ve kendini uyarıcı davranışları üzerindeki etkililiğinin ve süre açısından verimliliğinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu araştırmaya, otistik özellik gösteren 5-8 yaşları arasında 4 öğrenci katılmıştır. Araştırmada uygulamalar arasındaki etkililiği karşılaştırmak üzere tek denekli araştırma modellerinden çoklu uygulama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, etkinlik içinde etkinlikler arasında ya da etkinlik içi-arasında öğretmen tarafından sağlanan seçim fırsatlarının otistik özellikler gösteren bireylerin etkinlikle ilgili olma davranışlarının daha yüksek düzeyde gerçekleşmesine yol açtığı tespit edilmiştir. Ayrıca etkinlik içinde ya da arasında öğretmen tarafından sağlanan seçim fırsatlarının otistik özellik gösteren bireylerin kendini uyarıcı davranışları üzerinde hafif bir olumlu etki gösterdiği belirlenmiştir. Ancak etkinlik içinde etkinlik arasından ve etkinlik içi-arasında sunulan seçim fırsatları arasında hem etkinlikle ilgili olma hem de kendini uyarıcı davranışlar açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Yurt içinde seçim yapma becerisinin öğretimine ilişkin yapılan araştırma olmaması nedeniyle yurt dışında yapılan seçim yapma becerisinin öğretimine ilişkin araştırmalar incelendiğinde, seçim yapma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli işlem sürecinin (SBSİS) kullanıldığı iki araştırmaya (Clark 2006; Stafford 1999) rastlanmıştır. Bu araştırmalardan Clark (2006) SBSİS'ni bir öğretim paketi içinde ele almıştır. Diğer araştırmada (Stafford 1999) ise seçim yapmaya dair bir seyirden bahsedilmiş bu seyrin öğretiminde sabit bekleme süreli işlem süreci kullanılmış ve etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmada tek basamaklı bir eylem olarak tercih edilen ve tercih

edilmeyen uyaran fotoğrafları arasından seçim yapma becerisi üzerinde sadece SBSİS'nin etkililiği incelenmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişkeni, denekler ve seçimi, ortam, araç-gereçler, uygulama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi konularında bilgi verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada iki farklı araştırma modeli bir arada kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci amacı olan dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi ve ikinci amacı olan AÇYE olan bireylere uygulanan doğrudan tercih değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel araştırmalardan korelasyonel araştırma türü kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü amacı olan AÇYE olan bireylere fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli işlem sürecinin etkili olup olmadığını ortaya koymak için, tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu yoklama modeli: davranışlar arası, denekler arası ve ortamlar arası çoklu yoklama modeli olmak üzere üç grupta alınabilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Gast ve Ledford (2010)' a göre çoklu yoklama modelini uygulamayabilmek için iki koşulun olması gerekmektedir. Bu koşullar, yukarıda ifade edilen denek, davranış ve ortamların birbirine benzer olması ve işlevlerinin birbirinden bağımsız olmasıdır. Bu araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu modeli uygulayabilmek için araştırmada bilişsel ve fiziksel gelişim açısından birbirine benzer fakat birbirinden bağımsız denekler yer almıştır. birbirine yakın performans sergileyen

denekleri tespit emek için önkoşul özellikleri değerlendirme formu ve çeşitli formlar kullanılmıştır.

Çoklu yoklama modelleri, yoklama denemeli (days) ve yoklama evreli (conditions) olarak iki şekilde uygulanabilmektedir (Gast ve Ledford, 2010). Bu araştırmada yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Gast ve Ledford (2010)' a göre yoklama denemeli çoklu yoklama modelini uygularken 9 aşamaya dikkat edilmelidir. Bunlar:

1. Birbirinden bağımsız fakat benzer üç durumda (davranış, durum ve denek) uygulanır.
2. Uygulamaya başlamadan önce performans düzeyi tanımlanır.
3. Çalışmaya başlamadan önce her durumda en az bir oturum başlama düzeyi verisi alınır.
4. Bağımsız değişkeni uygulamaya başlamadan önce en az 3 oturum ard arda kararlı veri elde edene kadar başlama düzeyi verisi alınır.
5. Öğretim sırasında sürekli veri toplanır.
6. Diğer durumlarda en az beş günde bir periyodik olarak yoklama verisi toplanır.
7. İlk durumda ölçüte ulaşıldığında diğer durumlarda en az bir oturum yoklama alınır.
8. İkinci durumda en az üç gün ard arda başlama düzeyi verisi alınır kararlı ver elde edildikten sonra öğretime başlanır.
9. Tüm üç durum için 1-8 arasındaki basamaklar tekrar edilir (Gast ve Ledford, 2010).

Bu araştırmada da performans olarak birbirine benzer fakat birbirinden bağımsız denekler belirlenmiş. İlk denekte üç oturum ard arda başlama düzeyi verisi alınırken diğer deneklerde birer oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Birinci denekte kararlı veri elde ettikten sonra öğretime başlanmış ve sürekli veri toplanırken diğer deneklerde beş oturumda bir yoklama verisi alınmıştır. Birinci denekte ölçütü karşılayan ilk veri elde edildiğinde ikinci denekte başlama düzeyine başlanmış, üçüncü denekte yoklama alınmıştır. İkinci denekte üç oturum ard arda kararlı başlama düzeyi elde ettikten sonra öğretime başlanmıştır. Bu süreçte birinci denekte ard arda üç ölçütü karşılayan veri elde

edilince öğretime son verilmiş ve öğretim bittikten 1,3 ve 4 hafta sonra süreklilik verisi toplamıştır. Benzer süreç ikinci ve üçüncü denek için tekrar edilmiştir.

Araştırmada deneysel kontrol, deneklerin başlama düzeyinde gösterdikleri performansın öğretimden sonra değişmesi ile sağlanmıştır. Tek denekli araştırmalarda araştırmanın iç geçerliğini etkileyebileceği düşünülen bazı etmenler vardır. İç geçerlik, bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olmasıdır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 1997). Araştırmacı, değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olmasını sağlamak için araştırmanın iç geçerliğini etkileyebileceği düşünülen etmenleri belirlemeli ve nasıl kontrol altına alacağına karar vermelidir (Tekin ve Kırcaali-İftar,2001). İç geçerliği etkileyen etmenler; dış etmenler, olgunlaşma, sınanma, ölçme, denek seçimi yanlılığı, denek yitimi, verilerin değişkenlik göstermesi, yapay ortam etkisi, uygulama güvenirliği ve çoklu uygulama etkisidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Araştırmada iç geçerliği etkilemesi düşünülen etmenler kontrol altına alınmıştır. *Dış Etmenler,* bu araştırmada araştırmacı, araştırmaya başlamadan önce deneklerin birincil bakıcıları ve okula devam edenler için öğretmenleri ile görüşerek fotoğraflar arasından seçim yapmaya yönelik herhangi bir çalışma yapmamaları söylenmiştir. *Olgunlaşma*, bu araştırmada olgunlaşma faktörüne karşı araştırmacı, araştırmayı en kısa zamanda tamamlayarak bu faktörün iç geçerliği etkilemesini engellemiştir. *Sınanma*, tek denekli araştırmalarda grup çalışmalarında olduğu gibi bir ön değerlendirme yer almadığı için sınanma etkisi tek denekli araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan bir tehdit değildir (Horner, Carr ve diğerleri, 2005) Bu araştırmada yoklama denemeli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanıldığı için böyle bir tehdit söz konusu değildir. *Ölçme*, araştırmada, bağımlı değişkene ilişkin veriler video kayıtlarıyla toplanmıştır. Böylece ölçme etmeninden kaynaklanabilecek olası tehditler önlenmiştir. Ölçmeden kaynaklanabilecek tehditleri kontrol altına alabilmek için tüm oturumların (yoklama, öğretim, izleme ve genelleme) en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. *Denek seçimi yanlılığı,* tek-denekli araştırmalarda her denek yinelenen ölçümler alınarak kendi içinde değerlendirildiği için bu durum önemli bir tehdit değildir (Horner, Carr ve diğerleri, 2005; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). *Denek yitimi*, uygulamacı denek kaybını önlemek amacıyla dört deneğin yeterli olduğu araştırmaya katılım sorunu olmayan biri yedek beş denekle başlamıştır. *Verilerin değişkenlik*

göstermesi, araştırma verilerinde zaman zaman değişiklik göstermesi durumunda araştırmacı uygulamayı uzatarak kararlı veri elde edene kadar uygulamayı sürdürmüştür. *Yapay ortam etkisi*, bu etkiyi ortadan kaldırmak için araştırmaya başlamadan önce deneklerin uygulamacıya alışmasını sağlamak için alıştırma etkinlikleri yapılmış ve deneklerle zaman geçirilmiştir. Ayrıca araştırmanın uygulaması çocukların aşina oldukları ev ortamında gerçekleştirilmiştir. *Uygulama güvenirliği*, araştırmada uygulama güvenirliği verileri toplanarak bu etmen ortadan kaldırılmıştır. *Çoklu uygulama etkisi*, bu araştırmada bir bağımsız değişkenin etkisi incelendiği için bu etmende iç geçerliği tehdit etmemektedir.

Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için deneklerin özellikleri, seçim yapma becerisine ilişkin başlama düzeyi performansları, deney süreci, ortam ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

3.1.1. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın birinci ve ikinci amacında korelasyonel ilişkiye bakılacağı için bağımlı değişken yoktur.

Bu araştırmanın üçüncü amacında bağımlı değişken; deneklere gösterilen tüketim maddelerinin fotoğrafları arasından seçim yapma düzeyleridir.

3.1.2. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın birinci ve ikinci amacında korelasyonel ilişkiye bakılacağı için bağımsız değişken yoktur.

Bu araştırmanın üçüncü amacında bağımsız değişken; sabit bekleme süreli işlem sürecidir.

3.2. DENEKLER VE SEÇİMİ

Bu bölümde araştırmanın denekleri ve denekleri seçerken izlenen aşamalar ve kullanılan formlar yer almaktadır.

3.2.1. Denekler

Bu araştırmaya ağır düzeyde yetersizliği ve ek engele ilişkin tanıları olan, 6-14 yaşları arasındaki 5 AÇYE olan birey ve bu bireylerin bakımlarıyla doğrudan ilgilenen birincil bakıcıları katılmıştır. AÇYE olan birey ve birincil bakıcılardan 3'ü araştırmanın deneklerini, 1 AÇYE olan birey ve birincil bakıcısı ise araştırmanın yedek deneğini oluşturmaktadır. Diğer AÇYE olan birey ve birincil bakıcısıyla da araştırmanın ön uygulaması yapılmıştır.

Ufuk, 10 yaşında ağır düzeyde zihinsel yetersizliği ve spastisitesi olan bir çocuktur. Ufuk uzun süre başını ve gövdesini dik tutamamakta, ancak vücudunun sağ tarafını daha iyi kullanabilmektedir. Epilepsi nöbeti için günlük ilaç kullanmaktadır. Tek eylemli yönergeleri anlayıp yerine getirmekte, basit birkaç sözcük söyleyebilmekte (birincil bakıcı, baba), "evet-hayır" ı mimik hareketleri ile belirtmekte, arabayla dolaşmayı seven güler yüzlü sevimli ve sempatik bir çocuktur. Ufuk herhangi bir devlet okuluna devam etmeyip, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden fizyoterapi almaktadır.

Esin, 7 yaşında ağır düzeyde zihinsel yetersizliği, hidrosefali ve spastik tetraparazi tanısı olan, ayaklarını ve sağ elini kullanamayan bir kız çocuğudur. Babaanne, abla, abi, anne, dede, bitti, sözcüklerini söylemekte, birkaç kelimeden oluşan cümleleri anlamakta ve sol kolunu kullanabilmektedir. Haftada iki gün birer saat özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gitmekte fizyoterapi almaktadır. Ayrıca evde özel eğitim hizmeti kapsamında, eve gelen sınıf öğretmeninden üç ay önce özel eğitim almaya başlamıştır.

Eray, 9 yaşında ağır düzeyde zihinsel yetersizliği, serebral palsisi olan bir erkek çocuktur. Eray, 6 yaşında yürümeye başlamış halen koordineli yürüyemeyen, salyasını

kontrol etmekte güçlük çeken, sözel olarak kendini ifade edemeyen bir çocuktur. Eray, tek kelimelik yönergeleri anlayan ve yerine getirmeye çalışan, bazen çok inatçı ve istediğini yaptırmaya çalışan, devlet okuluna devam eden, aynı zamanda özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden fizyoterapi, özel eğitim ve grup dersi alan bir çocuktur.

Kaan, 9 yaşında orta düzeyde zihinsel yetersizliği ve serebral palsisi olan bir erkek çocuktur. Kaan ellerini ve kollarını kullanabilen, tam koordineli olmasa da yürüyebilen bir çocuktur. Tek kelimelik yönergeleri anlayan ve yerine getirmeye çalışan, sınırlı sözlü dili olan (anne, baybay), eeehaaah gibi sesler çıkartan, problem davranışları olan devlet okuluna devam eden bir çocuktur.

3.2.2. Deneklerin Seçimi

Araştırmaya katılacak denekleri belirlemek için ön koşul özellikler belirlenmiştir. Ön koşul özellikleri belirlerken araştırmanın içeriği göz önünde tutulmuştur. Deneklerin ağır düzeyde yetersizlik tanısının olması, konuşma sesini işitebilmesi, görmesini işlevsel olarak kullanabilmesi, araştırmacının ulaşılabilirliğini sağlamak için Bolu ilinde ikamet etmesi, okul çağında olması (6-14), mama dışındaki yiyecekleri yiyebilmesi, reflüsünün olmaması ön koşul özellikleri aranmıştır. Bu ön koşul özellikler dışında AÇYE olan bireyleri belirlemek için önkoşul beceriler belirlenmiştir. Bu önkoşul beceriler; tek eylemli yönergeleri anlama, tek eylemli yönergeleri yerine getirme veya getirmeye çalışma, hoşuna giden veya gitmeyen uyaranlara karşı bakarak, gülerek, ses çıkararak, başını çevirerek veya tükürerek tepkisini belirtmesidir. Hughes, Pitkin ve Lorden (1998) iki ve çok uyaranlı tercih değerlendirmesinin önkoşulunun tutarlı davranışlar sergileme olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden yukarıdaki önkoşul davranışlara ek olarak tutarlı evet/hayır tepkilerinin olması da beklenmektedir. Ayrıca fotoğraflar arasında seçim yapma becerisinin öğretimine geçmeden önce deneklerden beklenen önkoşullar bulunmaktadır. Bu ön koşullardan ilki, deneklerin gerçek uyaranlar arasından en az %80 düzeyinde seçim yapması yani tercih değerlendirmesi sırasında tercihini belirterek gerçek uyaranlar arasından %80 seçim yapabiliyor olmasıdır. İkinci önkoşul ise deneklerin fotoğraflar arasından en fazla % 40 düzeyinde seçim yapabiliyor olmasıdır.

Araştırmaya katılmak için gönüllü olan ve yukarıda belirtilen ön koşul özelliklere ve önkoşul becerilere sahip bireyleri belirlemek için ön koşul özellikleri belirleme, birincil bakıcı görüşme ve denek kontrol listesi kullanılmıştır. Bu ön koşul özelliklere sahip bireylere uygulanan tercih değerlendirmesi sonuçlarına göre gerçek uyaranlar arasından en az %80 düzeyinde seçim yapan bireylerle fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretimine geçilmiş ve başlama düzeyi verisinde en fazla %40 düzeyinde fotoğraflar arasından seçim yapan bireylerle araştırmanın uygulaması gerçekleştirilmiştir.

3.2.2.1. Denekleri Belirlemek Amacıyla Kullanılan Araçlar

Denekleri belirlemek için, Ön Koşul Özellikleri Değerlendirme Formu, Birincil Bakıcı Görüşme Formu ve Kontrol Listesi geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

3.2.2.1.1. Ön Koşul Özellikleri Değerlendirme Formunun Geliştirilmesi

Deneklerin, sahip olması beklenen ön koşul özelliklere (ağır düzeyde yetersizlik tanısının olması, mama dışında yiyeceklerle beslenmesi, katı yiyecekleri yiyebilmesi, okul çağında olması, görmesini işlevsel olarak kullanabilmesi, ellerinden en az birini kullanabilmesi, reflüsünün olmaması, konuşma sesini işitebilmesi) sahip olup olmadıklarını birincil bakıcıların görüşüyle belirlemek için Ön Koşul Özellikleri Değerlendirme Formu hazırlanmıştır.

Ön Koşul Özellikleri Değerlendirme Formu; amaç, uygulama yönergesi, kimlik bilgisi, sorular ve sorulara verilen cevapları yazmak için ayrılan kısımlardan oluşmaktadır (EK-1: Ön Koşul Özellikleri Değerlendirme Formu).

Amaç bölümünde formun niçin geliştirildiği yazılı olarak açıklanmış, uygulama yönergesinde ise, görüşme formunun nasıl uygulanacağı belirtilmiştir. Kimlik bilgileri bölümünde; ad-soyad, görüşme tarihi, görüşülen kişi, görüşme yeri, adres, telefon bilgileri yer almaktadır.

Sorular bölümünde ise; yaş, tanı, beslenme türü, işitme ve işlevsel görme becerisine sahip olup olmamalarına, ellerini kullanıp kullanamamalarına ve beslenmeye engel sağlık probleminin olup olmamasına yönelik sorular ve açıklamalar için ayrılmış boş alan yer almaktadır.

3.2.2.1.1.1. Ön Koşul Özellikleri Değerlendirme Formunun Ön Uygulaması

Birincil bakıcıyla yapılan görüşme sırasında, formda yer alan soruların birincil bakıcılar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla birincil bakıcı görüşme formunun ön uygulaması yapılmıştır. Bu amaçla, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı yatılı bir kurumda kalan AÇYE olan bireyin bakımından sorumlu birincil bakıcılara ve çocuğunda zihinsel yetersizlik tanısı olan birincil bakıcıya uygulanmış ve uygulama sonrasında formda yer alan soruların anlaşılır olduğu, birincil bakıcılar tarafından kolaylıkla cevaplanabildiği görülmüştür.

3.2.2.1.1.2. Ön Koşul Özellikleri Değerlendirme Formunun Uygulaması

Deneklerin, sahip olması beklenen ön koşul özelliklere sahip olup olmadıklarını birincil bakıcıların görüşüyle belirlemek için hazırlanan "Ön Koşul Özellikleri Değerlendirme Formu", AÇYE sahip çocuğu olan birincil bakıcılarla telefonda veya özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin ebeveyn bekleme salonunda uygulanmıştır. Formda yer alan sorular, araştırmacı tarafından birincil bakıcılara sorulmuş ve verdikleri cevaplar uygun yerlere yazılarak ve (X) işareti koyularak araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Görüşme sırasında birincil bakıcıların çocuklarına ilişkin verdikleri ek bilgiler formun altındaki açıklama kısmına yazılmıştır. Görüşme sonunda birincil bakıcıya teşekkür edilerek görüşme bitirilmiştir.

3.2.2.1.2. Birincil Bakıcı Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Denekler için Ön Belirleme Form' u verileriyle istenen ön koşul özelliklere sahip AÇYE olan bireyler hakkında detaylı bilgi toplamak için birincil bakıcı görüşme formu

geliştirilmiştir. Birincil bakıcı görüşme formunun amacı; Ön Koşul Özellikleri Değerlendirme Formuyla istenen ön koşul özelliklere sahip AÇYE olan bireylerin, araştırmanın deneği olması için gerekli olan önkoşul becerilere (tek eylemli yönergeleri anlama, tek eylemli yönergeleri yerine getirme, hoşuna giden veya gitmeyen uyaranlara tepkisini belirtme ve tutarlı evet hayır tepkilerinin olması) sahip olup olmadıklarına yönelik bilgi sahibi olmaktır.

Birincil Bakıcı Görüşme Formu; kimlik bilgisi, amaç, uygulama yönergesi, görüşme soruları ve çocuklarıyla geçirdikleri bir günü anlatmaları için ayrılan alanlardan oluşmaktadır (EK-2: Birincil bakıcı Görüşme Formu).

Amaç bölümünde formun niçin geliştirildiği yazılı olarak açıklanmış, uygulama yönergesinde ise, görüşme formunun nasıl uygulanacağı belirtilmiştir. Kimlik bilgileri bölümünde görüşme yapılan birincil bakıcı ve çocuğuna ait bilgiler, görüşmecinin adı-soyadı, tarih ve saat yer almaktadır.

Görüşme soruları kısmında, deneklerin tek eylemli yönergeleri (gel, bak, al, ver… gibi) anlayıp anlamadığına, tek eylemli yönergeleri yerine getirip getirmemelerine, hoşuna giden ve gitmeyen uyaranlara tepki gösterip göstermeme durumunu, tepkilerinde tutarlı olup olmadığına yönelik ve çocuklarıyla geçirdikleri bir günü anlatmalarına yönelik sorular ve bu sorulara verilecek cevapları yazmak için ayrılan satırlar yer almaktadır.

3.2.2.1.2.1. Birincil Bakıcı Görüşme Formunun Ön Uygulanması

Birincil bakıcı ile görüşme sırasında, formda yer alan soruların birincil bakıcılar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla birincil bakıcı görüşme formunun ön uygulaması yapılmıştır. Bu amaçla, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı yatılı bir kurumda kalan AÇYE olan bireyin bakımından sorumlu ilkokul mezunu bir birincil bakıcıya ve çocuğunda zihinsel yetersizlik tanısı olan başka bir birincil bakıcıya form uygulanmış ve uygulama sonrasında formda yer alan soruların anlaşılır olduğu, birincil bakıcılar tarafından kolaylıkla cevaplanabildiği görülmüştür.

3.2.2.1.2.2. Birincil bakıcı Görüşme Formunun Uygulanması

Birincil Bakıcı Görüşme Formunun Uygulaması deneklerin birincil bakıcılarıyla yapılmıştır. Birincil bakıcılarla görüşmek için birincil bakıcılardan randevu alınmış ve birincil bakıcıların uygun olduğu gün ve saatte evlerine gidilerek, görüşme yapılmıştır. Formda yer alan sorular birincil bakıcılara sorulmuş ve birincil bakıcıların verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından formdaki ilgili yerlere yazılmıştır. Görüşme sonunda birincil bakıcıya teşekkür edilerek görüşme bitirilmiştir.

3.2.2.1.3. Kontrol Listesinin Geliştirilmesi

Birincil bakıcı görüşme formunun uygulanması sonucunda, olması beklenen önkoşul becerilere sahip AÇYE olan bireylere araştırmacı tarafından geliştirilen kontrol listesi uygulanmıştır. Bu liste önkoşul becerilerin AÇYE olan bireyler tarafından sergilenip sergilenmediğini gözlemlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Kontrol listesinde; amaç, uygulama yönergesi, kimlik bilgileri, sorular ve sorulara verilecek cevapların kayıt edileceği sütunlar yer almaktadır (EK-3: Kontrol Listesi).

Amaç bölümünde formun niçin geliştirildiği yazılı olarak açıklanmış, uygulama yönergesinde ise, görüşme formunun nasıl uygulanacağı belirtilmiştir.

Kimlik bilgileri bölümünde; bireyin adı soyadı, gözlem tarihi, saati, görüşmeyi yapan kişinin adı soyadı yer almaktadır.

Sorular bölümünde ise; tek eylemli yönergelere tepki gösterip göstermemesi, hoşuna giden uyaranlara tepki gösterip göstermemesi, hoşuna gitmeyen uyaranlara tepki gösterip göstermemesi, hoşuna giden uyaranlara tepkisinde tutarlı olup olmadığı, hoşuna gitmeyen uyaranlara karşı tepkisinde tutarlı olup olmadığına yönelik soruların yer aldığı sütun ve bunlara verilecek cevabı işaretlemek için yaptı, yapmadı, tepkisiz kalma davranışlarını belirtmek ve bunlar dışındaki gözlemleri yazmak için ayrılan açıklamalar sütunu yer almaktadır.

3.2.2.1.3.1. Kontrol Listesinin Ön Uygulaması

Kontrol Listesinin ön uygulaması AÇYE tanısı olan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı yatılı bir kurumda kalan birey ile yapılmıştır. AÇYE olan bireye tek eylemli yönergeler sözel olarak tek tek ifade edilmiş ve bireyin tepkisi gözlenerek ilgili yerlere kayıt edilmiştir. Araştırmacının yanında götürdüğü uyaranlara yönelik tepkileri gözlenerek hoşuna giden ve gitmeyen uyaranlara tepki gösterip göstermediği not alınmıştır. Aynı uyaranlar değişik sıralarla ve etkileşimlerin arasında sunularak bireylerin tepkilerinde tutarlı olup olmadıkları gözlenmiş ve ilgili yerlere not alınmıştır.

3.2.2.1.3.2. Kontrol Listesinin Uygulaması

Kontrol Listesi, Ön Koşul Özellikleri Değerlendirme Formuyla istenen ön koşul özelliklere sahip bireylere uygulanan birincil bakıcı görüşme formunun uygulanması sonrasında istenen önkoşul becerilere sahip bireylere uygulanmıştır. Araştırmacı, birincil bakıcı görüşme formunun verileri esas alınarak önkoşul becerilere sahip olduğu düşünülen AÇYE olan bireylere kontrol listesini uygulamak için birincil bakıcılarından randevu almış ve randevu günü ve saatinde AÇYE olan bireyin evinde olmuştur. Araştırmacı, AÇYE olan bireye kendini tanıtıp, sohbet ettikten sonra deneğin hoşuna giden oyuncağı ile oynayarak araştırmacıya alışması amacıyla ısınma ve kaynaşma çalışmaları yapmıştır. AÇYE olan birey araştırmacıya alıştıktan sonra kontrol listesinde yer alan maddeler deneği sıkmadan oyun bağlamında sorularak bireyin tepkisi gözlenip ilgili yerlere kayıt edilmiştir. Kontrol Listesindeki sorular bittikten sonra bireye araştırmacı ile çalıştığı için teşekkür edilerek çalışma sonlandırılmıştır.

Ön Belirleme, Birincil Bakıcı Görüşme ve Kontrol Listesi kullanılarak deneklerde olması beklenen ön koşul özelliklere ve önkoşul becerilere sahip AÇYE olan bireylerle ve birinci bakıcılarıyla görüşülüp araştırma hakkında bilgi verilmiş ve bu araştırmada yer almak için gönüllü olup olmadıkları sorularak araştırma için gönüllü olanlar araştırmanın deneği olarak belirlenmiştir. AÇYE olan bireylerin tanımadıkları ya da az gördükleri kişilere karşı yabancı davrandıkları ve çalışmaya-etkileşime çok istekli olmadıkları için uygulama başlayana kadar araştırmacı deneklerle ara ara görüşerek oyun oynayıp, kitap okuyarak deneklerin araştırmacıya alışmasını sağlamıştır.

3.3. DOLAYLI VE DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRMESİNE YÖNELİK VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın birinci amacı; dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi; ikinci amacı ise, doğrudan tercih değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi kapsamaktadır. Bu amaçlara ulaşabilmek için veri toplama araçları geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama araçları, dolaylı tercih değerlendirmeye ilişkin ve doğrudan tercih değerlendirmeye ilişkin veri toplama araçları başlıkları altında açıklanmıştır.

3.3.1. DOLAYLI TERCİH DEĞERLENDİRMESİNE İLİŞKİN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Birincil bakıcıların tercih tahminlerini temel alarak dolaylı tercih değerlendirmesi yapmak için, Birincil Bakıcı Bilgilendirme Formu, Tercih Belirleme Formu ve Tercih Sıralama Listesi geliştirilmiştir.

3.3.1.1. Birincil Bakıcı Bilgilendirme Formunun Geliştirilmesi

Birincil Bakıcı Bilgilendirme Formu, birincil bakıcılara seçim ve tercihler hakkında bilgi vermek ve farkındalık oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmanın ilerleyen aşamalarında dolaylı tercih değerlendirmesi kapsamında, birincil bakıcılardan çocuklarının yiyecek tercihlerini sıralamaları istenecektir. Bu sıralamaları sağlıklı yapabilmeleri için; seçim ile tercihin tanımlarına ve tercihini belirtmeye yönelik davranışlara ilişkin birincil bakıcı bilgilendirme formu hazırlanmıştır.

Birincil Bakıcı Bilgilendirme Formu, ebeveyne ithaf ve formun hazırlanış amacına yönelik bilgi, tercih, seçim, tercih ve seçim arasındaki fark, herkesin tercihlerinin ve seçiminin olduğu, seçimi belirtme tepkilerinin çeşitliliği hakkında bilgiler yer almaktadır (EK-4: Birincil bakıcı Bilgilendirme Formu).

3.3.1.1.1. Birincil Bakıcı Bilgilendirme Formunun Ön Uygulaması

Birincil Bakıcı Bilgilendirme Formu'nda yer alan bilgilerin anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla Birincil Bakıcı Bilgilendirme Formu' nun ön uygulaması yapılmıştır. Bu amaçla, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı yatılı bir kurumda kalan AÇYE olan bireyin bakımından sorumlu ilkokul mezunu bir birincil bakıcıya ve zihinsel yetersiz çocuğu olan ilkokul mezunu birincil bakıcıya form uygulanmış ve uygulama sonrasında formda yer alan bilgilerin anlaşılır olduğu, anlatırken sorusu olup olmadığı sıklıkla sorulmuştur. Birincil bakıcının anladığını söylemesi üzerine bilgilendirmeye devam edilmiştir. Bilgilendirme sonunda birincil bakıcıya sorusu olup olmadığı tekrar sorulmuş, sorusu varsa cevaplanmıştır.

3.3.1.2. Dolaylı Tercih Belirleme Formunun Geliştirilmesi

Birincil Bakıcı Bilgilendirme Formuyla tercih, seçim ve seçimi belirtme davranışları hakkında bilgi sahibi olan birincil bakıcılara Dolaylı Tercih Belirleme Formu uygulanmıştır. Dolaylı Tercih Belirleme Formu'nu geliştirmenin amacı, AÇYE olan çocuklarının tercihlerini birincil bakıcılarının tahminlerini esas alarak belirlemektir.

Dolaylı Tercih Belirleme Formu iki bölümden oluşmaktadır(EK-5: Dolaylı Tercihleri Belirleme Formu). Birinci bölümde, amaç, uygulama yönergesi, kişisel bilgilere yönelik birincil bakıcının adı-soyadı, çocuğun adı-soyadı, görüşmeyi yapan kişinin adı-soyadı, görüşme tarihi, saati yer almaktadır.

İkinci kısmında ise; çocuğunun yiyeceklere ve içeceklere ilişkin tercihlerinin olup olmadığı, tercihlerini nasıl belli ettiği, en çok sevdiği yiyecekler ve içeceklerin neler olduğu, hiç sevmediği yiyecekler ve içeceklerin neler olduğuna ilişkin sorular yer almaktadır. Bunlar dışında elde edilen önemli bilgileri kaydetmek için de açıklamalar bölümü yer almıştır.

3.3.1.2.1. Dolaylı Tercih Belirleme Formunun Ön Uygulaması

Dolaylı Tercih Belirleme Formu'ndaki soruların yeterince açık olup olmadığını belirlemek için araştırmaya katılan denekler dışında, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı yatılı bir kurumda kalan AÇYE olan bireyin bakımından sorumlu ilkokul mezunu bir birincil bakıcıya ve zihinsel yetersiz çocuğu olan birincil bakıcıya formdaki sorular sırasıyla yöneltilerek soruların anlaşılır olup olmadığı tespit edilmiştir. Anlaşılır olan sorular aynen kalıp anlaşılmayan sorular daha anlaşılır hale getirilmiştir.

3.3.1.3.Tercih Sıralama Listelerinin Geliştirilmesi

Tercih Sıralama Listeleri, Dolaylı Tercih Belirleme Formu'nda yer alan tercih maddelerine yönelik, birincil bakıcıların AÇYE olan çocuklarının tercih tahminlerini 1'den 5'e kadar sıralamaları amacıyla geliştirilmiştir.

Tercih sıralama listesinde beşli likert kullanılmıştır. Dolaylı tercih değerlendirmesi uygulayan araştırmalar incelendiğinde beşli (Green ve diğerleri, 1985; Parsons ve Reid, 1990) ve üçlü (Pace ve diğerleri, 1985; Newton ve diğerleri, 1993) likert kullanan araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde üçlü likert kullananların %0-%50 arasını düşük, %50-80 arasını orta, %80-%100 arasını yüksek tercih olarak belirledikleri görülmüştür. Bu yüzdelikler arasındaki oranlar incelendiğinde sabit olmadığı görüldüğü için bu araştırmada yüzdeliklar arasındaki oranları sabit olan beşli likert kullanılmıştır.

Tercih Sıralama Listesi iki bölümden oluşmaktadır (EK -6: Tercih Sıralama Listesi). Birinci bölümde; amaç, uygulama yönergesi, deneği ve birincil bakıcısının kimlik bilgileri, tarih ve saat yer almaktadır. İkinci bölümde ise; tercih listesi, tercih sırlama maddeleri (5,4,3,2,1,) ve açıklamalar sütunları yer almaktadır.

Amaç bölümünde, Tercih Sıralama Listesinin niçin geliştirildiği yazılı olarak açıklanmıştır. Uygulama yönergesinde ise, tercih sıralama listesinin nasıl uygulanacağı belirtilmiştir. Kimlik bilgileri bölümünde; görüşülen deneğe ait bilgiler, birincil bakıcının adı, soyadı, uygulama tarihi, saati yer almıştır.

Tercih listesi sütununda, birincil bakıcıların görüşleri sonrasında belirlenen sevdiği ve sevmediği en az beşer yiyecek maddesini kapsayan 10 tercih maddesi yer almıştır. Bu tercih maddelerinin yanında bu maddelere yönelik birincil bakıcıların tahmin sayılarından oluşan sütun (5,4,3,2,1,) ve açıklamalar sütunu yer almaktadır.

3.3.1.3.1. Tercih Sıralama Listelerinin Ön Uygulaması

Hazırlanan Tercih Sıralama Listesi'nde yer alan yönergenin anlaşılır ve uygulanabilir olup olmadığını belirlemek ve formun kullanılabilirliğini belirlemek için Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı yatılı bir kurumda kalan AÇYE olan bireyin bakımından sorumlu ilkokul mezunu bir birincil bakıcının ve zihinsel yetersiz çocuğu olan birincil bakıcının hazırlanan tercih sıralama listesini doldurması istenmiştir. Doldurmadan önce birincil bakıcıya en çok sevdiğini 5, daha az sevdiğini 4, orta düzeyde sevdiğini 3, çok az sevdiğini 2 ve sevmediğini 1 ile sıralamaları istenmiştir. Soruları anlayıp anlamadığı, yönergeyi anlayıp anlamadığı birincil bakıcıya sorularak tercih sıralama listesi ve yönergesi gözden geçirilmiştir.

3.3.2. DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRMESİNE YÖNELİK VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Doğrudan tercih değerlendirmesi ile AÇYE olan bireylerin tercihleri araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sırasında deneklerin tepkileri aşağıdaki şekilde tanılmanmıştır.

Deneklerin tepki tanımları: Bu araştırmada deneklerin tercihlerini belirtmeleri için yaklaşma davranışları temel alınmıştır. Bu davranışlar, yakalama, ağzına götürme, yutma, tekrar isteme şeklinde olanlar *tercih etti* olarak belirlenmiştir. İtme, tükürme, ağzını kapatma, ağzından atma gibi kaçma davranışları ise *tercih etmedi* olarak belirlenmiştir. Deneğin nötr kaldığı yani hiçbir tepki sergilemediği uyaranlar ise *tercih etmedi* olarak belirlenmiştir.

Deneklerin yukarıda tanımlanan davranışları dikkate alınarak doğrudan tercih değerlendirmesi için, tek uyaranlı, iki uyaranlı ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı sunumla deneklerin tercihleri değerlendirilmiştir. Tercihleri değerlendirmek için, Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formu, İki Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formu, Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formu geliştirilmiştir.

3.3.2.1. Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formunun Geliştirilmesi

Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formu; Dolaylı Tercih Belirleme Formu'yla belirlenen ve tercih sıralama listesinde yer alan maddelere yönelik deneğin tepkilerini kaydetmek amacıyla geliştirilmiştir.

Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formu'nda amaç, uygulama yönergesi, kimlik bilgileri ve tercih maddeleri ile tepkilerin kayıt edileceği sütunlar yer almıştır (EK-7. Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirmesi Kayıt Formu).

Amaç bölümünde, Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formu'nun niçin geliştirildiği yazılı olarak açıklanmıştır. Uygulama yönergesinde ise, Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formu'nun nasıl uygulanacağı belirtilmiştir.

Bu form iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kimlik bilgileri, öğrencinin adı-soyadı, tarih, uygulayıcının adı-soyadı, uygulama tarihi ve öğrencinin tepkisi (yakalama, kaçma, jest-mimik, bakma) yer almaktadır. İkinci bölümde ise; maddeler ve maddelere yönelik tepkilerinin yer aldığı sütunlar (yedi, yemedi, 2. kez yedi) ve açıklama sütunundan oluşan form kullanılmıştır. Maddelerin yer aldığı sütunda on yiyecek maddesine (sevdiği ve sevmediği) yönelik hazırlanmış ve numaralandırılmış 10 satır ve bu yiyecek maddelerinin her birine yönelik deneğin sergilediği, yeme, yememe, ikinci kez yeme ve bunlar dışındaki önemli hususları yazmak için açıklama sütunu yer almıştır.

3.3.2.1.1. Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formunun Ön Uygulaması

Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formunun ön uygulaması Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı yatılı bir kurumda kalan AÇYE olan birey ile yapılmıştır. Formda yer alan maddeler deneğe tek tek gösterilmiş, yemek isteyip istemediği sorulmuş ve ağzına yaklaştırılmıştır. Ağzına alıp yediği, yemediği ve ikinci kez yemek isteyip istemediği, sergilediği davranış, jest-mimik ve bakma süreleri araştırmacı tarafından formdaki ilgili yerlere işaretlenmiştir.

3.3.2.2. İki Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formunun geliştirilmesi

İki Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formu, deneklere aynı anda sunulan sevdiği ve sevmediği yiyecek maddeleri çiftlerine yönelik deneklerin tepkilerini kaydetmek amacıyla geliştirilmiştir.

İki Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formu'nda amaç, uygulama yönergesi, kimlik bilgileri ve tercih maddeleri ile tepkilerin kayıt edileceği sütunlar yer almıştır (EK-8: İki Uyaranla Tercih Değerlendirmesi Kayıt Formu).

Amaç bölümünde, İki uyaranlı tercih değerlendirme kayıt formunun niçin geliştirildiği yazılı olarak açıklanmıştır. Uygulama yönergesinde ise, iki uyaranlı tercih değerlendirme kayıt formunun nasıl uygulanacağı belirtilmiştir.

Bu formun kimlik bilgileri bölümünde; öğrencinin adı-soyadı, uygulayıcının adı-soyadı, tarih, öğrencinin tepkisi yer almaktadır. Diğer bölümde ise; maddeler, yerleştirme, seçti, seçmedi ve açıklama sütunlarından oluşan form kullanılmıştır. Maddeler bölümünde deneğin sevdiği ve sevdiği birer madde eşleştirilmiştir. Toplam 10 madde ve 5 çift madde yer almaktadır.

3.3.2.2.1. İki Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formunun Ön Uygulaması

İki Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formunun ön uygulaması Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı yatılı bir kurumda kalan AÇYE olan birey ile yapılmıştır. Formda yer alan maddeler deneğe uyaran çiftleri halinde gösterilmiş, hangisini istediği sorulmuş ve deneğin tepkisi gözlenmiştir. Deneğin gösterdiği yiyecek maddesi ağzına verilerek deneğin tepkileri gözlenmiş ve formdaki ilgili yerlere işaretlenmiştir. İlk hazırlanan form, araştırmacının işaretlemesi için zor uygulanabilir olmadığı için bu form sadeleştirilerek yukarıda belirtilen son halini almıştır.

3.3.2.3. Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formunun Geliştirilmesi

Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formu, deneklere aynı anda sunulan (sevdiği ve sevmediği yiyecek maddelerinden oluşan) beş maddeye yönelik tepkilerini kaydetmek amacıyla geliştirilmiştir.

Çok uyaranlı tercih değerlendirme kayıt formunda amaç, uygulama yönergesi, kimlik bilgileri ve tercih maddeleri ile tepkilerin kayıt edileceği sütunlar yer almıştır (EK-9. Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formu).

Amaç bölümünde, Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formu'nun niçin geliştirildiği yazılı olarak açıklanmıştır. Uygulama yönergesinde ise, çok uyaranlı tercih değerlendirme kayıt formunun nasıl uygulanacağı belirtilmiştir.

Bu formun kimlik bilgileri bölümünde, öğrencinin adı-soyadı, uygulayıcının adı-soyadı, öğrencinin tepkisi yer almaktadır. İkinci bölümde ise; maddeler, seçti, seçmedi ve açıklama sütunlarından oluşan form kullanılmıştır. Maddeler bölümünde deneğin sevdiği ve sevmediği maddeler arasından rastgele seçilen beş madde gruplanmıştır. Bu ilk beş madde formda yer almıştır. Diğer beşer maddelik gruplar uygulama sırasında araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu maddeler oluşturulurken, ilk beş maddelik gruptan deneğin seçtiği madde gruptan çıkarılıp, ilk gruplamaya dâhil olmayan bir

madde gruba eklenerek ikinci beş maddelik grup oluşturulmuştur. 3., 4., 5. gruplarda bu şekilde uygulama sırasında araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

3.3.2.3.1. Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formunun Ön Uygulaması

Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Kayıt Formunun ön uygulaması Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı yatılı bir kurumda kalan AÇYE olan birey ile yapılmıştır. Formda yer alan ilk beş madde, beşli grup halinde deneğe tepsi içinde sunulmuş, hangisini istediği sorulmuş ve deneğin tepkisi gözlenmiştir. Deneğin gösterdiği/belirttiği yiyecek maddesi ağzına verilerek deneğin tepkileri gözlenmiş ve formdaki ilgili yerlere işaretlenmiştir. Deneğin gösterdiği yiyecek maddesi tepsiden çıkarılıp yerine ilk grupta yer almayan diğer yiyecek maddesi eklenmiş, tepsideki yerler değiştirilerek deneğe hangisini istediği tekrar sorulmuştur. Deneğin gösterdiği/belirttiği madde deneğin ağzına verilmiş ve tepkisi gözlenerek ilgili yerlere işaretlemeler yapılmıştır. Bu uygulama on yiyecek maddesi bitene kadar devam edilmiştir. İlk hazırlanan form, araştırmacının işaretlemesi için zor uygulanabilir olmadığı için bu form sadeleştirilerek yukarıda belirtilen son halini almıştır.

3.3.3. HEDEF DAVRANIŞIN BELİRLENMESİ

Bu araştırmada tek uyaranlı sunumda deneklerin sergiledikleri uyarana karşı yakalama, ağzına götürme ve maddeyi yutma davranışları tercih etti olarak kabul edilmiştir. Uyarana karşı itme, tükürme, ağzını kapatma, ağzından atma davranışları ise tercih etmedi olarak kayıt edilmiştir.

İki ve çok uyaranlı sunumda tüketim maddesinin sunumunda deneğin gösterdiği ve tükettiği tüketim maddesi seçti, gösterdiği fakat tüketmediği tercih maddesi seçmedi; göstermediği ve tepkisiz kaldığı tüketim maddeleri de seçmedi olarak kabul edilmiştir.

Pilot uygulama sırasında deneğin seçtiği, ağzında çiğnediği fakat yutmadığı gözlenmiştir. Deneğin seçtiği fakat ağzında tuttuğu yiyecek maddeleri seçmedi olarak kabul edilmiştir.

3.3.4. ORTAM VE ARAÇLAR

3.3.4.1. Ortam

Dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirmesi deneklerin evlerinde annelerin uygun gördükleri odada (kış mevsimi olduğu için sobanın olduğu odada) uygulandı. Ortamdaki televizyon uygulamaya başlamadan araştırmacı tarafından kapatıldı. Denekle ev ortamında çalışabilecek konum için en uygun yer belirlendi. Kameranın deneğin tepkilerini çekebilmesi için koyulabilecek en iyi konum belirlendi.

Changnon (2002) AÇYE olan bireylerle çalışırken, öğrenciler için uygun ve en konforlu konumun belirlenmesi ve bu konumun sık sık değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan pilot uygulamada dahil olmak üzere 4 denek için, en iyi konum belirlendi. En iyi konumu belirlemek için, araştırmaya katılan deneklerden ikisi bağımsız oturamadıkları ve uzun süre aynı konumda kalamadıkları için onların en rahat (orta düzeyde sertlikte ve dayanma yeri olan kanepe) oturabilecekleri yer belirlendi. Gerek görülmesi halinde bağımsız oturabilmeleri için yastıklarla desteklendi. Uygulamaların uzun sürmesi durumunda çalışma yarıda kesilerek denekler yatırıldı ve dinlenmeleri sağlandı.

Bağımsız oturabilen fakat sekeli yürüyerek gezinme ve problem davranışı olan deneklerden ikisi için oturduğu kanepenin önüne sehpa çekilerek ve araştırmacı deneğin ayağını kontrol edecek şekilde, deneğin ayağının önünde konumlanarak deneklerin gezinme ve diğer problem davranışları engellenmeye çalışıldı.

3.3.4.2. Araçlar

Dolaylı tercih değerlendirmesinde kayıt formlarından başka her hangi bir materyale gerek duyulmamıştır.

Doğrudan tercih değerlendirmesinde her deneğin beş sevdiği ve beş sevmediği tüketim maddelerini kapsayan toplam onar tüketim maddesinden oluşan set kullanılmıştır. Bu sette yer alan yiyecek maddeleri arasından paketi açılınca çabuk bayatlayanlar için bu tüketim maddeleri günlük olarak satın alınmıştır. Her uygulamada kullanılan tüketim maddelerinin taze ve bayatlamamış olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca bu tüketim maddeleri bireye sunulurken sıvı olanlar başka maddelerle karışmaması için kendi kapları içinde sunulmuştur. Katı olanlar ise, günlük yaşamda deneklerin gördükleri şekliyle sunulmuştur. Tabakta gördükleri tabakta, tekli iç pakete sarılı gördükleri iç paketli halde, paketsiz gördükleri de oldukları şekilde deneklere sunulmuştur. Çoklu sunumda 5 uyaran tepsi içinde sunulmuştur.

3.3.5. DOLAYLI VE DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN ÖN UYGULAMA

Bu bölümde, dolaylı tercih değerlendirmesi ve doğrudan tercih değerlendirmesi için yapılan ön uygulama yer almaktadır.

3.3.5.1. DOLAYLI TERCİH DEĞERLENDİRMESİ İÇİN ÖN UYGULAMA

Dolaylı tercih değerlendirme için ön uygulamada birincil bakıcı bilgilendirme, dolaylı tercih belirleme ve tercih sıralamanın ön uygulaması yapılmıştır.

3.3.5.1.1. Birincil Bakıcı Bilgilendirmenin Ön Uygulaması

Birincil Bakıcı Bilgilendirme Formu'nun kullanılabilirliğini belirlemek ve dolaylı tercih değerlendirme sürecinin akışını kontrol etmek amacıyla Birincil Bakıcı Bilgilendirme Formunun ön uygulaması yapılmıştır.

Birincil Bakıcı Bilgilendirme Formunun ön uygulaması, araştırmanın deneklerinden birinin (ön uygulama için seçilen) birincil bakıcısına uygulanmıştır. Yapılan ön uygulamaya bilgilendirmenin amacının açıklanması ile başlanmış ve yaklaşık 17 dk. sürmüştür. Bu bilgilendirme bazen araştırmacının bilgi aktarması bazen de soru-cevap şeklinde gerçekleşmiştir. Ön uygulama sırasında birincil bakıcının kendi hayatından örnek vermesi istenmiş ve anlayıp anlamadığını ilişkin sorular sorulmuştur. Birincil bakıcının var olan soruları cevaplanmış ve tüm bilgiler aktarıldıktan sonra, anlayıp anlamadığı sorulmuştur. Birincil bakıcının anladığına yönelik sözel cevap alındıktan sonra bilgilendirme formundaki bilgiler özetlenerek oturuma son verilmiştir.

3.3.5.1.2. Dolaylı Tercih Belirlemenin Ön Uygulaması

Geliştirilen dolaylı tercih belirleme formunun kullanılabilirliğini ve dolaylı tercih değerlendirme sürecinin akışını kontrol etme amacıyla dolaylı tercih belirleme formunun ön uygulaması yapılmıştır.

Dolaylı Tercih Belirleme Formunun ön uygulamasını yapmak için birincil bakıcı ile görüşülüp uygun olduğu gün ve saate yönelik randevu alınmış ve belirtilen gün ve saatte deneğin evinde olunmuştur. Dolaylı Tercih Belirleme Formu'nun ön uygulamasında araştırmanın deneklerinden birinin (ön uygulama için seçilen) birincil bakıcısıyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön uygulamaya dolaylı tercih belirleme formunun amacının açıklanması ile başlanmış ve yaklaşık 10 dk. sürmüştür. Dolaylı Tercih Belirleme Formu'nda yer alan sorular araştırmacı tarafından okunmuş ve birincil bakıcının cevabı yine araştırmacı tarafından not edilmiştir. Sevdiği ve sevmediği yiyecek-içecek maddelerine ilişkin bilgi alırken "daha başka" sorusu yöneltilerek saydığı maddelerin sayısını artırma hedeflenmiştir. Birincil bakıcıların verdiği tüm cevaplar

araştırmacı tarafından eksiksiz bir şekilde not edilmiştir. Formdaki tüm sorulara ilişkin bilgiler alındıktan sonra birincil bakıcıya teşekkür edilerek görüşme sonlandırılmıştır.

3.3.5.1.3. Tercih Sıralamanın Ön Uygulaması

Tercih Sıralama Listesinin kullanılabilir olup olmadığını ve dolaylı tercih değerlendirme sürecinin akışını kontrol etmek amacıyla Tercih Sıralama Listesinin ön uygulaması yapılmıştır.

Tercih Sıralama Listelerinin ön uygulamasını yapmak için birincil bakıcı ile görüşülüp uygun olduğu gün ve saate yönelik randevu alınmış ve belirtilen gün ve saatte deneğin evinde olunmuştur. Gitmeden önce, dolaylı tercih belirleme formunda birincil bakıcılar tarafından ifade edilen maddeler tercih sıralama listesine araştırmacı tarafından yerleştirilmiştir. Tercih sıralama listelerinin ön uygulaması araştırmanın deneklerinden birinin (ön uygulama için seçilen) birincil bakıcısına uygulanmıştır. Yapılan ön uygulamada tercih sıralama listesinin amacının açıklanması ile başlanmış ve söylenen maddelere yönelik çocukların tercihlerinin en çok sevdiğini 5, en az sevdiğini ise 1 olacak şekilde sıralamaları istenmiştir. Tercih maddeleri araştırmacı tarafından sözlü olarak söylenmiş ve annelerin belirttikleri tercih sıralama puanları ilgili sütunlara araştırmacı tarafından işaretlenmiştir. Tercih Sıralama Listesi geliştirilirken birincil bakıcıların doldurmaları hedeflenmişti fakat ön uygulama sırasında birincil bakıcıdan gelen talep üzerine araştırmacı tarafından işaretlenmiştir. Tercih Sıralama Listesinde yer alan maddelere ilişkin bilgiler alındıktan sonra birincil bakıcıya teşekkür edilerek görüşme sonlandırılmıştır.

3.3.5.2. DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRME İÇİN ÖN UYGULAMA

Araştırmada tek uyaranlı, iki uyaranlı ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi yapılmıştır. Ön uygulamanın yapılışına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.5.2.1. Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin Ön Uygulaması

Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin ön uygulaması araştırmanın deneklerinden pilot uygulama için belirlenen denekle, tek uyaranlı tercih değerlendirmesinin sistematiğini gözden geçirmek amacıyla uygulanmıştır.

Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin ön uygulaması, ön uygulama yapılacak denek için belirlenen 10 tercih maddesini kapsayan form ve tercih maddelerinin gerçekleriyle yapılmıştır. Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin ön uygulaması, birbirini izleyen üç farklı günde, 3 ayrı oturumda uygulanmıştır. Uygulamalar deneğin kendi evinde yapılmıştır. Bir oturumda tek uyaranlı tercih değerlendirmesinde kullanılan 10 maddeyle birer deneme yapılmıştır. Araştırma planlanırken bir oturumda 3 deneme olması planlanmıştı fakat yapılan bu ön uygulamada tek uyaranlı tercih değerlendirme işleminin 1 saatten fazla sürmesi ve deneğin yiyecekleri ağzında tutma, çiğneme ve yutma sürelerinin uzun olması ve art arda üç denemenin denek için çok yorucu olmasından kaynaklı olarak bir günde 1 deneme yapılmasına karar verilmiştir.

Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme'nin ön uygulamasını yapmak için deneğin evine gitmeden önce birincil bakıcısının uygun olduğu gün ve saat için randevu alınmış ve bildirilen gün ve saatte deneğin evinde olunmuştur. Denek ve birincil bakıcısıyla kısa bir sohbetten sonra deneğe ona yiyecek maddeleri gösterileceği bunların içinden yemek istediklerini yiyebileceği, istemediğini ise yemeyebileceği açıklanmıştır. Daha sonra yiyecek maddeleri sırayla deneğin görebileceği uzaklıkta tutularak yemek isteyip istemediği sorulmuş ve ağzına yaklaştırılmıştır. Ağzına alıp yediği, yemediği ve ikinci kez yemek isteyip istemediği, sergilediği davranış, jest-mimik ve bakma süreleri araştırmacı tarafından formdaki ilgili yerlere işaretlenmiştir. Formda yer alan maddeler bittikten sonra deneğe teşekkür edilerek tercih değerlendirme oturumu sonlandırılmıştır.

3.3.5.2.2. İki Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin Ön Uygulaması

İki Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin ön uygulaması araştırmanın deneklerinden pilot uygulama için belirlenen denekle, iki uyaranlı tercih değerlendirmesinin sistematiğini gözden geçirmek amacıyla uygulanmıştır.

İki Uyaranlı Tercih Değerlendirme'nin ön uygulaması, ön uygulama yapılacak denek için belirlenen 5 madde çiftini (10 tercih maddesi) kapsayan form ve tercih maddelerinin gerçekleriyle yapılmıştır. İki uyaranlı tercih değerlendirmenin ön uygulaması birbirini izleyen üç farklı günde, 3 ayrı oturumda uygulanmıştır. Uygulamalar deneğin kendi evinde yapılmıştır. Bir oturumda iki uyaranlı tercih değerlendirmede kullanılan 5 çift madde ile birer deneme yapılmıştır. Araştırma planlanırken bir oturumda 3 deneme olması planlanmıştı fakat yapılan ön uygulamada art arda üç denemenin denek için çok yorucu olmasından kaynaklı olarak bir günde 1 deneme yapılmasına karar verilmiştir.

İki Uyaranlı Tercih Değerlendirme'nin ön uygulamasını yapmak için deneğin evine gitmeden önce birincil bakıcısının uygun olduğu gün ve saat için randevu alınmış ve bildirilen gün ve saatte deneğin evinde olunmuştur. Denek ve birincil bakıcısıyla kısa bir sohbetten sonra deneğe ona yiyecek maddeleri gösterileceği bunların içinden yemek istediğini göstermesi gerektiği açıklanmıştır. Daha sonra yiyecek maddeleri sırayla deneğin görebileceği uzaklıkta tutularak yemek isteyip istemediği sorulmuş ve deneğin gösterdiği yiyecek maddesi ağzına yaklaştırılarak tepkisi gözlenmiştir. Ağzına alıp yediği, yemediği ve 2. kez yemek isteyip istemediği, sergilediği davranış, jest-mimik ve bakma süreleri araştırmacı tarafından formdaki ilgili yerlere işaretlenmiştir. Formda yer alan maddeler bittikten sonra deneğe teşekkür edilerek tercih değerlendirme oturumu sonlandırılmıştır.

3.3.5.2.3. Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin Ön Uygulaması

Tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmenin ön uygulaması araştırmanın deneklerinden pilot uygulama için belirlenen denekle, tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesinin sistematiğini gözden geçirmek amacıyla uygulanmıştır.

Tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmenin ön uygulaması, ön uygulama yapılacak denek için belirlenen 10 tercih maddesinin ilk beşli madde grubu önceden belirlenmiştir. Bu ilk gruptaki maddeler tepsinin içerisinde eşit aralıklarla (5-7

cm) konumlandırılmış ve birini seçmesi için deneğin görme alanında tutulmuştur. Deneğin seçtiği tercih maddesi gruptan çıkarılıp grupta olmayan bir diğer tercih maddesi eklenerek ikinci beşli grup oluşturulmuştur. Bu şekilde beşli gruplar deneğin seçimiyle araştırmacı tarafından uygulama sırasında oluşturulmuştur.

Tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmenin ön uygulaması birbirini izleyen üç farklı günde, 3 ayrı oturumda uygulanmıştır. Uygulamalar deneğin kendi evinde yapılmıştır. Bir oturumda 10 tercih maddesini kapsayan tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi için bir deneme yapılmıştır. Araştırma planlanırken bir oturumda 3 deneme olması planlanmıştı fakat yapılan ön uygulamada art arda üç denemenin denek için çok yorucu olmasından kaynaklı olarak bir günde 1 deneme yapılmasına karar verilmiştir.

3.3.6. DOLAYLI VE DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRMESİNE İLİŞKİN VERİLERİN TOPLANMASI

Bu bölümde dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirmesine ilişkin verilerin toplanmasına yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.3.6.1. DOLAYLI TERCİH DEĞERLENDİRME İÇİN VERİLERİN TOPLANMASI

Bu bölümde dolaylı tercih değerlendirme için uygulanan birincil bakıcı bilgilendirme, dolaylı tercih belirleme ve tercih sıralama listesinin uygulamasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.3.6.1.1. Birincil Bakıcının Bilgilendirilmesi

Araştırmaya katılan deneklerin birincil bakıcılarıyla görüşülüp randevu alındıktan sonra randevu günü ve saatinde AÇYE olan bireyin evine gidilmiştir. Birincil bakıcı bilgilendirme formunun uygulaması her deneğin birincil bakıcısı için ayrı gün ve saatler

yapılmıştır. Birincil bakıcıyla ve çocuğuyla kısa bir sohbetten sonra birincil bakıcıya seçim ve tercihler hakkında bilgi verileceği açıklanarak formda yer alan bilgiler, farklı örneklerle zenginleştirilerek, soru-cevap şeklinde ve açıklamalarla paylaşılmıştır. Birincil bakıcı bilgilendirme formundaki bilgiler paylaşılırken sorusunun olup olmadığı sıklıkla sorulmuştur. Birincil bakıcının anladığını söylemesi üzerine bilgilendirmeye devam edilmiştir. Bilgilendirme sonunda birincil bakıcıya tekrar sorusunun olup olmadığı sorulmuş, sorusu varsa cevaplanmış ve yoksa birincil bakıcının seçim ve tercih hakkında bilgi sahibi olduğu varsayılmıştır. Birincil bakıcı bilgilendirme formundaki tüm bilgiler birincil bakıcı ile paylaşıldıktan sonra formun bir çıktısı birincil bakıcıya verilmiştir. Bilgilendirme oturumu birincil bakıcıya teşekkür edilerek sonlandırılmıştır.

3.3.6.1.2. Dolaylı Tercih Belirlemenin Uygulaması

Dolaylı Tercih Belirleme Formunun Uygulaması için araştırmacı, AÇYE olan bireyin birincil bakıcısı ile görüşüp uygun olduğu gün ve saate yönelik randevu almış ve belirtilen gün ve saatte deneğin evinde olmuştur. Dolaylı tercih belirleme formunun uygulaması her deneğin birincil bakıcısı için ayrı gün ve saatlerde yapılmıştır. Görüşmelerde, birincil bakıcı ile kısa bir sohbetten sonra, dolaylı tercih belirleme formunda yer alan maddeler, birincil bakıcıya sırayla sorulmuş ve verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir. Sorular bittikten sonra birincil bakıcıya teşekkür edilerek görüşme sonlandırılmıştır.

3.3.6.1.3. Tercih Sıralama Listelerinin Uygulaması

Dolaylı tercih belirleme formunda birincil bakıcıların belirttikleri tercih maddeleri, geliştirilen sıralama listesinde ilgili sütuna yerleştirilerek her denek için ayrı ayrı tercih sıralama listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan tercih sıralama listesi her deneğin birincil bakıcısına ayrı gün ve saatlerde uygulanmıştır.

Tercih sıralama listelerinin uygulaması için araştırmacı, AÇYE olan bireyin birincil bakıcısı ile görüşüp uygun olduğu gün ve saate yönelik randevu almış ve belirtilen

gün ve saatte deneğin evinde olmuştur. Tercih sıralama listeleri birincil bakıcılara, kendi evlerinde birebir uygulanmıştır.

Uygulamadan önce görüşmenin amacı açıklanmış ve daha sonra formda yer alan yönerge doğrultusunda birincil bakıcıya, çocuklarının en çok sevdiğini 5, daha az sevdiğini 4, orta düzeyde sevdiğini 3, çok az sevdiğini 2 ve sevmediğini 1 ile sıralamaları istenmiştir. Uygulama sırasında birincil bakıcılardan gelebilecek soruları cevaplayabilmek için araştırmacı birincil bakıcıların yanında kalmıştır. Birincil bakıcılardan birinin ilkokul diploması olmasına rağmen akıcı okuyamadığı için araştırmacı tarafından tercih listesinde yer alan maddeler birincil bakıcıya okunmuş ve birincil bakıcının söylediği tahmini araştırmacı tarafından ilgili sütuna (X) işaret konulmuştur.

3.3.6.2. DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRME İÇİN VERİLERİN TOPLANMASI

Doğrudan tercih değerlendirme için, tek, iki ve çok uyaranlı tercih değerlendirmesi deneklere uygulanmıştır. Bu bölümde bunlar yer almaktadır.

3.3.6.2.1. Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin Uygulaması

Araştırmanın birinci ve ikinci amacına yönelik verileri toplamak amacıyla tek uyaranlı tercih değerlendirme yapılmıştır.

Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin uygulaması her denek için belirlenen 10'ar tercih maddelerini kapsayan formlarla ve tercih maddeleriyle ayrı günlerde ve kendi evlerinde yapılmıştır. Bir günde tek uyaranlı tercih değerlendirme oturumu bir kez yapılmıştır. Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirmede kullanılan maddelerle birer deneme yapılmıştır. Deneklerin evine gitmeden önce birincil bakıcılarından uygun oldukları gün ve saat için randevu alınmış ve bildirilen gün ve saatte deneğin evinde olunmuştur. Denek ve birincil bakıcısıyla kısa bir sohbetten sonra deneğe ona yiyecek maddeleri gösterileceği bunların içinden yemek istediklerini yiyebileceği, istemediğini ise

yemeyebileceği açıklanmıştır. Daha sonra yiyecek maddeleri sırayla deneğin görebileceği uzaklıkta tutularak yemek isteyip istemediği sorulmuş ve ağzına yaklaştırılmıştır. Ağzına alıp yediği, yemediği ve ikinci kez yemek isteyip istemediği, sergilediği davranış, jest-mimik ve bakma süreleri araştırmacı tarafından formdaki ilgili yerlere işaretlenmiştir. Yemek istediği yiyecek maddelerini tüketmesi için deneğe zaman verilmiştir. Yediği yiyecek maddesi tekrar ağzına yaklaştırılarak tekrar yemek isteyip istemediği gözlenmiştir. Tekrar yemek isterse ikinci kez yemesi için fırsat verilmiş hiç yemek istemezse veya ikinci kez yemek istemezse ilgili yerle işaret konulup not alındıktan sonra diğer yiyecek maddesine geçilmiştir. Yediği yiyecek maddesinden sonra diğer yiyecek maddesine geçmek için deneğin ağzındaki yiyeceği bitirmesi beklenmiş ve yiyecek maddelerinin tatlarının karışmaması için 3-4 sn. beklendikten sonra diğer yiyecek maddesi deneğe sunulmuştur. Formda yer alan maddeler bittikten sonra deneğe teşekkür edilerek tercih değerlendirme oturumu sonlandırılmıştır.

Tek uyaranlı tercih değerlendirmesi için yapılan üç oturum bittikten sonra elde edilen verilerin yüzdeliği hesaplanmıştır.

$$\text{Tercih Yüzdesi} = \frac{\text{Kişinin O Maddeyi Tercih Ediş Sayısı}}{\text{Maddenin Toplam Sunum Sayısı}} \times 100$$

Formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonunda elde edilen yüzdelik 0-20 arasında ise 1; 21-40 arasında ise 2, 41-60 arasında ise 3, 61-80 arasında ise 4, 81-100 arasında ise 5 ile kodlanıp SPSS 16.00’ ya girilmiştir.

3.3.6.2.2. İki Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin Uygulaması

Araştırmanın birinci ve ikinci amacına yönelik verileri toplamak amacıyla iki uyaranlı tercih değerlendirme yapılmıştır.

İki uyaranlı tercih değerlendirmesinde kullanılacak maddeler, tek uyaranlı tercih değerlendirmede kullanılan maddelerle aynı olup bu maddeler arasından deneklerin sevdiği ve sevmediği maddeler arasından rastgele seçilerek eşleştirilmiş ve toplam 5 madde çifti oluşturulmuştur. Bu madde çiftlerinin isimleri uygulamaya gitmeden önce

formlara işlenmiştir. İki uyaranlı tercih değerlendirmenin uygulaması her denek için belirlenen tercih madde çiftlerini kapsayan formlarla ve o maddelerle ayrı günlerde ve kendi evlerinde yapılmıştır. İki uyaranlı tercih değerlendirme oturumu hafta içi günlerde her gün bir oturum olacak şekilde toplam üçer oturum uygulanmış ve oturumda kullanılan maddelerle bir deneme yapılmıştır.

İki Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin uygulaması deneklere, kendi evlerinde uygulanarak yapılmıştır. Deneklerin evine gitmeden önce birincil bakıcılarından uygun oldukları gün ve saat için randevu alınmış ve bildirilen gün ve saatte deneğin evinde olunmuştur. Denek ve birincil bakıcısıyla kısa bir sohbetten sonra deneğe ona yiyecek maddeleri gösterileceği bunların içinden yemek istediğini göstermesi söylenmiştir. Daha sonra yiyecek madde çiftleri sırayla deneğin görebileceği uzaklıkta tutularak, hangisini yemek istediği sorulmuştur. Deneğin belirttiği/gösterdiği yiyecek maddesi ağzına verilerek yeyip yemediği ve tekrar yemek isteyip istemediği gözlenmiş ve ilgili yerlere işaretlenmiştir. Gösterdiği/belirttiği yiyecek maddesini yemesi için zaman verilmiş ve diğer madde çiftine geçmeden önce 3-4 sn. beklenerek yediği yiyecek maddesinin tadının geçmesi beklenmiştir. Formda yer alan madde çiftleri bittikten sonra deneğe teşekkür edilerek tercih değerlendirme oturumu sonlandırılmıştır. İki uyaranlı tercih değerlendirme için yapılan üç oturum bittikten sonra elde edilen verilerin yüzdeliği hesaplanmıştır. Oturum sonunda elde edilen veriler,

$$\text{Tercih Yüzdesi} = \frac{\text{Kişinin O Maddeyi Tercih Ediş Sayısı}}{\text{Maddenin Toplam Sunum Sayısı}} \times 100$$

Formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonunda elde edilen yüzdelik 0-20 arasında ise 1; 21-40 arasında ise 2, 41-60 arasında ise 3, 61-80 arasında ise 4, 81-100 arasında ise 5 ile kodlanıp SPSS 16.00' ya girilmiştir.

3.3.6.2.3. Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirmenin Uygulaması

Araştırmanın birinci ve ikinci amacına yönelik verileri toplamak amacıyla tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirme yapılmıştır.

Tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmede kullanılacak maddeler, tek uyaranlı ve iki uyaranlı tercih değerlendirmede kullanılan maddelerle aynı olup deneğe sunulacak ilk beş madde uygulamadan önce belirlenmiş ve uygulama sırasında deneğin seçtiği madde çıkarılıp ilk beş madde içinde yer almayan diğer maddelerden birinin eklenmesi ile uygulama 10 madde bitene kader devam etmiştir. Formda sadece ilk madde grubu yer almış diğer gruplar deneklerin seçimine göre uygulama sırasında araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi, her denek için ayrı madde gruplarıyla ayrı günlerde ve kendi evlerinde yapılmıştır. Tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirme oturumu, hafta içi günlerde her gün bir oturum olacak şekilde uygulanmış ve oturumda kullanılan maddelerle bir deneme yapılmıştır.

Tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmenin uygulamasını yapmak için deneklerin evine gitmeden önce birincil bakıcılarından uygun oldukları gün ve saat için randevu alınmış ve bildirilen gün ve saatte deneğin evinde olunmuştur. Denek ve birincil bakıcısıyla kısa bir sohbetten sonra deneğe ona yiyecek maddeleri gösterileceği bunların içinden yemek istediğini göstermesi söylenmiştir.

Formda yer alan ilk beş madde, beşli grup halinde deneğe tepsi içinde sunulmuş, hangisini istediği sorulmuş ve deneğin tepkisi gözlenmiştir. Deneğin gösterdiği yiyecek maddesi ağzına verilerek deneğin tepkileri gözlenmiş ve formdaki ilgili yerlere işaretlenmiştir. Deneğin gösterdiği yiyecek maddesi tepsiden çıkarılıp yerine ilk grupta yer almayan diğer yiyecek maddesi eklenmiş, tepsideki yerler değiştirilerek deneğe hangisini istediği tekrar sorulmuştur. Deneğin gösterdiği/belirttiği madde deneğin ağzına verilmiş ve tepkisi gözlenerek ilgili yerlere işaretlemeler yapılmıştır. Bu uygulama on yiyecek maddesi bitene kadar devam edilmiştir. On maddenin hepsi beşli grup içinde yer aldıktan sonra deneğe teşekkür edilerek tercih değerlendirme oturumu sonlandırılmıştır. Tek uyaranlı tercih değerlendirme için yapılan üç oturum bittikten sonra elde edilen verilerin yüzdeliği hesaplanmıştır. Oturum sonrasında verileri,

$$\text{Tercih Yüzdesi} = \frac{\text{Kişinin O Maddeyi Tercih Ediş Sayısı}}{\text{Maddenin Toplam Sunum Sayısı}} \times 100$$

Formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonunda elde edilen yüzdelik 0-20 arasında ise 1; 21-40 arasında ise 2, 41-60 arasında ise 3, 61-80 arasında ise 4, 81-100 arasında ise 5 ile kodlanıp SPSS 16.00 ya girilmiştir.

3.3.7. DOLAYLI VE DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRME VERİLERİNİN ANALİZİ

Doğrudan ve dolaylı tercih değerlendirmesi için SPSS 16.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak veriler arasındaki korelesyona bakılmıştır.

Dolaylı tercih değerlendirmesi verileri, tercih sıralama listelerinde birincil bakıcıların berlittikleri sayılarla aynı şekilde girilmiştir. Fakat doğrudan yapılan tercih değerlendirmesinde üçer oturumluk tercih değerlendirme uygulamaları bittikten sonra tüm uyaranların tercih sayısı belirlenip yüzdelikleri hesaplanmış ve yüzdelik değerine karşılık gelen sayılar SPSS 16.00' a girilmiştir. Yüzdelik karşılıkları 0-20 arası 1, 21-40 arası 2, ve 41-60 arası 3, ve 61-80 arası 4, 81-100 arası 5 ile numaralandırılmıştır.

Elde edilen veriler arasındaki ilişki Spearman Brown Sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır.

Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi, 0.00 olması ilişkinin yokluğunu göstermektedir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında 0.00-0.30 düşük, 0.30-0.70 orta, 0.70-1.00 yüksek düzeyde ilişki olarak tanımlanabileceği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2005). Bu araştırmada elde edilen korelasyonlar yorumlanırken bu değerler göz önünde bulundurulmuştur.

3.4. FOTOĞRAFLAR ARASINDAN SEÇİM YAPMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretime ilişkin veri toplamak için öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve öğretim sonrasında verilerin toplanması gerekmektedir. Verileri toplarken deneklerin olası tepkileri tanımlanmıştır. Araştırma kapsamında deneklerden beklenen olası tepkiler yoklama, süreklilik ve genelleme oturumlarına ilişkin ve öğretim oturumlarına ilişkin olarak iki şekilde tanımlanmıştır.

Yoklama, süreklilik ve genelleme oturumlarına ilişkin olası denek tepkileri: Uygulama sürecinde deneklerin yoklama, süreklilik ve genelleme oturumlarına ilişkin üç tür tepki göstermesi beklenmiştir. Bunlar doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmamadır. *Doğru tepki:* hedef uyaran sunulduktan sonra 4 sn içinde fotoğraflar arasından tercih ettiği uyaranın fotoğrafını göstermesidir. *Yanlış tepki:* hedef uyaran sunulduktan sonra 4 sn içinde fotoğraflar arasından tercih etmediği uyaranın fotoğrafını, yada iki fotoğrafı da göstermesidir. *Tepkide bulunmama:* hedef uyaran sunulduktan sonra deneğin hiçbir tepkide bulunması durumu olarak tanımlanmıştır.

Deneklerin yanlış tepkilerinde ve tepkisiz kaldığında fotoğraflar deneğin önünden uzaklaştırılıp yerleri değiştirilmiş ve hedef uyaran tekrar edilerek deneğe ikinci bir fırsat verilmiştir. Denekleri tüm tepkilerine tepkisiz kalınmış ve sadece çalışma davranışları pekiştirilmiştir.

Öğretim oturumlarına ilişkin olası denek tepkileri: Öğretim oturumlarına ilişkin beş tür denek tepkisi belirlenmiştir. Bu tepkiler: ipucundan önce doğru, ipucundan önce yanlış, ipucundan sonra doğru ve ipucundan sonra yanlış tepki ve tepkide bulunmama olarak belirlenmiştir. *İpucundan önce doğru tepki:* hedef uyaran sunulduktan sonra 4 sn içinde tercih ettiği uyaranın fotoğrafını göstermesidir. *İpucundan önce yanlış tepki:* hedef uyaran sunulduktan sonra 4 sn içinde tercih etmediği uyaranın fotoğrafını yada iki fotoğrafı da göstermesidir. *İpucundan sonra doğru tepki:* hedef uyaran sunulduktan sonra 4 sn içinde seçim yapma becerisini sergilemeyip 4 saniyenin sonunda sunulan kontrol edici ipucundan sonra tercih ettiği uyaranın fotoğrafını göstermesidir. *İpucundan önce yanlış tepki:* hedef uyaran sunulduktan sonra 4 sn içinde seçim yapma becerisini sergilemeyip 4 saniyenin sonunda sunulan kontrol edici ipucundan sonra tercih etmediği

uyaranın fotoğrafını göstermesidir. *Tepkide bulunmama:* hedef uyaran verildikten 4 sn sonra sunulan kontrol edici ipucundan sonra deneğin hiçbir tepkide bulunması durumu olarak tanımlanmıştır.

Deneklerin ipucundan önceki yanlış tepkilerinde fotoğraflar deneğin önünden uzaklaştırılıp yerleri değiştirilmiş ve hedef uyaran tekrar edilerek deneğe ikinci bir fırsat verilmiştir. Denek tercih etmediği fotoğrafı göstermeye yönelirse beklemesi söylenip belirtilen süre kadar bekledikten sonra kontrol edici ipucu verilmiştir. Deneklerin ipucundan önceki doğru tepkileri tercih ettikleri tüketim maddesinden yemelerine izin verilerek pekiştirilirken kontrol edici ipucundan sonraki doğru tepkileri sadece sözel olarak pekiştirilmiştir.

Deneklerin uygulama sürecindeki davranışları yukarıda belirtildiği biçimiyle kaydetmek için yoklama, süreklilik ve genelleme kayıt formu ve öğretim sırasında ilerlemelerin kayıt edileceği kayıt formu geliştirilmiştir.

3.4.1. Yoklama, Süreklilik ve Genelleme Kayıt Formunun Geliştirilmesi

Fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretiminde kullanılan araştırma modeli denekler arası çoklu yoklama olduğu için öğretime başlamadan önce (başlama düzeyi ve yoklama alınması), öğretim sonrasında ve genelleme verilerinin toplanması gerekmektedir. Yoklama, süreklilik ve genelleme oturumlarında AÇYE olan bireylerin Fotoğraflar Arasından Seçim Yapma Becerilerini Değerlendirmek İçin Yoklama, Süreklilik ve Genelleme Veri kayıt formu geliştirilmiştir.

Yoklama, Süreklilik ve Genelleme Veri Kayıt Formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kimlik bilgileri, ikinci bölümde ise tercih maddeleri ve tepkilerin kayıt edileceği sütunlar yer almaktadır (EK-10: Yoklama, Süreklilik ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu).

Kimlik bilgileri bölümünde, öğrencinin adı-soyadı, uygulayıcının adı soyadı, tarih, hedef uyaran yer almaktadır. Diğer bölümde, deneme sayısı, tercih maddeleri, doğru tepki, yanlış tepki ve tepki yok sütunlarından oluşmaktadır.

3.4.1.1. Yoklama, Süreklilik ve Genelleme Kayıt Formunun Ön Uygulaması

Yoklama, Süreklilik ve Genelleme Kayıt Formunun Ön Uygulaması hedef uyaranın anlaşılır olup olmadığı ve kayıt çizelgesinin kullanımının rahat olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bunun için, araştırmanın denekleri dışında AÇYE tanısı olan bireye uygulanmıştır. AÇYE olan bireye hedef uyaran söylenerek istediğini seçmesi söylenmiş ve öğrencinin tepkileri izlenmiştir. Bu ön uygulama sonucunda, hazırlanan kayıt formunda deneme sayısını belirten sütünün eklenmesi ve beş materyal çiftinin deneme sayısınca kopyalanmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

3.4.1.2. Yoklama, Süreklilik ve Genelleme Kayıt Formunun Uygulanması ve Puanlanması

Yoklama, Süreklilik ve Genelleme Kayıt Formları, yoklama, süreklilik ve genelleme oturumlarındaki verileri kaydetmek için kullanılmıştır.

Yoklama, Süreklilik ve Genelleme Kayıt Formunun uygulanırken ortamdaki ses, gürültü kontrol altına alındıktan ve denek için hazırlanan materyaller düzenlendikten sonra deneğe bir çalışma yapılacağı söylenip hedef uyaran sunulmuştur. Hedef uyaran sunulduktan sonra deneğin gösterdiği fotoğraf tercihi doğrultusundaki tüketim maddesinin fotoğrafı ise doğru tepki sütununa (X), yanlış ise yanlış tepki sütununa (X) işaret konmuştur. Deneğin doğru ya da yanlış tepkilerine nötr kalınmıştır. Denek yanlış tepki verdiğinde fotoğrafların yerleri değiştirilip hedef uyaran tekrar sunulmuş ve ikinci gösterdiği fotoğrafın doğru ya da yanlış olmasına göre uygun sütuna işaret konmuştur. Bir oturumda her materyal çifti üç kezdeneğe sunulmuştur. Çalışma sonunda deneğe çalışmaya katıldığı için teşekkür edilerek çalışmaya son verilmiştir.

3.4.2. Öğretim Sırasında İlerlemelerin Kayıt Edileceği Kayıt Çizelgelerinin Geliştirilmesi

Araştırmada Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle öğretim yapılırken, Sıfır Saniye Bekleme ve Dört Saniye Sabit Bekleme Süreli İşlem Sürecinde deneğin gösterdiği

tepkileri kaydetmek amacıyla kayıt formu geliştirilmiştir. İlerleyen bölümlerde kullanılan kayıt formlarının geliştirilmesi süreci yer almaktadır.

3.4.2.1. Sıfır Saniye Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formunun Geliştirilmesi

Araştırmada, Sıfır Saniye Bekleme Süreli İşlem Sürecinde ilerlemeleri kaydetmek amacıyla sıfır saniye bekleme süreli işlem süreci kayıt formu geliştirilmiştir. Kayıt formu geliştirilirken sabit bekleme süreli işlem sürecini kullanan araştırmaların sıfır saniye bekleme süreli işlem sürecinde kullandıkları kayıt formları incelenmiş ve bir kayıt formu hazırlanmıştır. Hazırlanan sıfır saniye bekleme süreli işlem süreci kayıt formunun ön uygulaması yapıldıktan sonra son hali verilmiştir.

Sıfır saniye bekleme süreli işlem süreci kayıt formunda kimlik bilgileri ve kayıt formu yer almaktadır. Kimlik bilgileri bölümünde öğrencinin adı soyadı, tarih, hedef uyaran ve kullanılan ipucu türü yer almıştır. Bunların altında ise, deneme sayısı, tercih maddeleri, doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama sütunlarından oluşan bir tablo yer almıştır. Sıfır saniye bekleme süreli işlem sürecinde ilerlemelerin kaydedildiği kayıt formunun altına, doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama sayısı, yüzdesi ve bunların nasıl hesaplanacağını gösteren formül eklenerek son hali verilmiştir (EK-11: Sıfır Saniye Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formu).

3.4.2.1.1. Sıfır Saniye Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formunun Ön Uygulaması

Sıfır Saniye Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formunun ön uygulaması hazırlanan kayıt formunun seçim yapma becerisinde kullanılabilirliğini, kayıt formunun kullanımının rahat olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Sıfır saniye bekleme süreli işlem süreci kayıt formunun ön uygulaması, AÇYE olan bireye ev ortamında uygulanarak yapılmıştır. Sıfır saniye bekleme süreli işlem süreciyle öğretim yapılırken hedef uyaran söylenerek seçim yapmasını istenmiş hemen ardından kontrol edici ipucu araştırmacı tarafından verilmiştir. Araştırmacının sunduğu kontrol edici ipucundan sonra

deneğin verdiği tepkiler, ilgili sütuna işaretlenmiştir. Bu ön uygulama sonucunda, hazırlanan kayıt formunda deneme sayısını belirten sütünün eklenmesi ve beş materyal çiftinin deneme sayısınca kopyalanmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

3.4.2.1.2. Sıfır Saniye Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formunun Uygulanması ve Puanlanması

Sıfır Saniye Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formu, sıfır saniye bekleme süreli işlem sürecinde ilerlemeleri kaydetmek için kullanılmıştır. Sıfır saniye bekleme süreli işlem süreci kayıt formunun uygulaması, deneklerin ev ortamında yapılmıştır. Sıfır saniye bekleme süreli işlem süreciyle öğretim yapılırken, hedef uyaran söylenerek (hangisini istersin?) deneğin seçim yapmasını istenmiş hemen ardından kontrol edici ipucu (işaret ve sözel ipucu) araştırmacı tarafından verilmiştir. Araştırmacının sunduğu kontrol edici ipucundan sonra deneğin verdiği tepkiler, ilgili sütuna işaretlenmiştir. Bu uygulama sonrasına kayıt formundaki doğru tepkiler, yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama sayıları, tercih maddelerinin sayısına bölünüp ve çıkan rakam yüz ile çarpılarak tepki yüzdesi bulunmuştur.

3.4.2.2. Dört Saniye Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formunun Geliştirilmesi

Araştırmada, sıfır saniye bekleme süreli işlem sürecinde ölçüte ulaştıktan sonra dört saniye sabit bekleme süreli işlem süreciyle öğretime geçilmiştir. Dört Saniye Bekleme Süreli İşlem süreciyle öğretimdeki ilerlemeleri kaydetmek amacıyla Dört Saniye Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formu geliştirilmiştir. Kayıt formu geliştirilirken sabit bekleme süreli işlem sürecini kullanan araştırmaların dört saniye bekleme süreli işlem sürecinde kullandıkları kayıt formları incelenmiş ve bir kayıt formu hazırlanmıştır. Hazırlanan dört saniye bekleme süreli işlem süreci kayıt formunun ön uygulaması yapıldıktan sonra son hali verilmiştir.

Dört Saniye Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formunda; öğrencinin adı soyadı, tarih, hedef uyaran ve kontrol edici ipucu türü yer almıştır. Bunların altında ise,

deneme sayısı, tercih maddeleri, ipucundan önce doğru-yanlış tepki, ipucundan sonra doğru-yanlış tepki ve tepkide bulunmama sütunlarından oluşan bir tablo yer almıştır. Dört saniye bekleme süreli öğretim süreciyle öğretim yapılırken öğretimde ilerlemelerin kaydedileceği kayıt formunun altına, dört saniye içinde doğru tepki, dört saniye içinde yanlış tepki, dört saniye içinde tepkide bulunmama, dört saniyenin sonunda ipucu verildikten sonra yanlış tepkide bulunma ve dört saniyenin sonunda ipucu verildikten sonra tepkide bulunmama sayıları, yüzdeleri ve bunların nasıl hesaplanacağını gösteren formül eklenerek son hali verilmiştir (EK-12: Dört Saniye Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formu).

3.4.2.2.1. Dört Saniye Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formunun Ön Uygulaması

Dört saniye bekleme süreli işlem süreci kayıt formunun ön uygulaması hazırlanan kayıt formunun seçim yapma becerisinde kullanılabilirliğini, kayıt formunun kullanımının rahat olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Dört saniye bekleme süreli işlem süreci kayıt formunun ön uygulaması, AÇYE olan bireye ev ortamında uygulanarak yapılmıştır. Dört saniye bekleme süreli işlem süreciyle öğretim yapılırken, hedef uyaran söylenerek seçim yapmasını istenmiş ve deneğe ipucundan önce tepkide bulunması için dört saniye süre verilmiştir. Dört saniye sonrasında kontrol edici ipucu verilmiş ve deneğin ipucundan önceki ve sonraki tepkileri kaydedilmiştir. Bu ön uygulama sonucunda, hazırlanan kayıt formunda deneme sayısını belirten sütünün eklenmesi ve beş materyal çiftinin deneme sayısınca kopyalanmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

3.4.2.2.2. Dört Saniye Bekleme Süreli İşlem Süreci Kayıt Formunun Uygulanması ve Puanlanması

Dört saniye bekleme süreli işlem süreci kayıt formu, dört saniye bekleme süreli işlem sürecinde ilerlemeleri kaydetmek için kullanıldı. Dört saniye bekleme süreli işlem süreci kayıt formunun uygulaması, deneklerin ev ortamında yapılmıştır. Dört saniye bekleme süreli işlem süreciyle öğretim yapılırken hedef uyaran söylenerek seçim

yapması istenmiş ve deneğe ipucundan önce tepkide bulunması için dört saniye süre verilmiştir. Dört saniye sonrasında kontrol edici ipucu verilmiş ve deneğin ipucundan önceki ve sonraki tepkileri kaydedilmiştir. Deneğin öğretim sırasında yer alan ipucundan önce doğru tepki, ipucundan önce yanlış tepki, ipucundan sonra doğru tepki, ipucundan sonra yanlış tepki ve tepkide bulunmama sayıları, tercih maddelerinin sayısına bölünecek ve çıkan rakam yüz ile çarpılarak tepki yüzdesi bulunmuştur.

3.4.3. Uygulama Güvenirliği Formu

Uygulama güvenirliği verileri gözlemci tarafından, "Yoklama, Süreklilik Ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formları" ve "Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formları" kullanılarak toplanmıştır.

Yoklama, süreklilik ve genelleme oturumları uygulama güvenirliği veri kayıt formu (Ek-13: Yoklama, İzleme ve Geneleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu), materyalleri ortamda hazır bulundurur, ortamı sessiz hale getirir, kamerayı uygun şekilde konumlandırır, çalışma yapılacağını söyler, kuralları söyler, dikkat çekici uyaranı sunar. Hedef uyaranı sunar, öğrencinin tepkilerine tepkisiz kalır, 4 sn bekleme süresini kullanır, öğrencinin çalışma davranışlarını pekiştirir, materyallerin yerlerini değiştirerek sunar, öğrencinin katılımını pekiştirir.

Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu (Ek-14: Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu), materyalleri ortamda hazır bulundurur, ortamı sessiz hale getirir, kamerayı uygun şekilde konumlandırır, çalışma yapılacağını söyler, kuralları söyler, dikkat çekici uyaranı sunar, hedef uyaranı sunar, hedef uyaranın ardından kontrol edici ipucunu sunar, öğrencinin tepkilerine uygun tepkide bulunur, 4 sn bekleme süresini kullanır, diğer denemeye geçer, materyallerin yerlerini değiştirerek sunar, maddeleri yer almaktadır.

3.4.4. Sosyal Geçerlik Formu

Araştırmada kazandırılmak istenen becerilerin önemini ve işlevselliğini, bu

becerileri kazandırmak üzere kullanılan işlem sürecinin uygunluğunu ve işlevselliğini değerlendirmek amacıyla birincil bakıcılara yönelik olarak "Sosyal Geçerlik Formu" geliştirilmiştir.

Bu form, öğretilmek istenen becerinin önemini ve işlevselliğini uygun olup olmadığını belirlemeye yönelik açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerle ilgilenen birincil bakıcıların, uygulanan sürece ilişkin görüşlerini almak için evet, düşünüyorum, hayır, düşünmüyorum, kararsızım seçeneklerini kapsayan 3 kapalı uçlu soru ve bu sorulardan birine evet diyenler için bir kapalı uçlu soruyla birlikte toplam 4 kapalı uçlu soru yer almaktadır. Bu sorular: (1) Çocuğunuzun bu çalışmamız sonunda, seçenekler sunulduğunda kendi istediği şeyi seçebileceğini düşünüyor musunuz? Cevap evet ise, Seçim yapma becerisini kazanmasının önemli olduğunu düşünüyor musunuz? (2) Seçim yapma becerisini kazanmasının ileriki hayatında seçimlerini belirtme konusunda daha becerikli yapacağını düşünüyor musunuz? (3) Seçim yapma becerisini çocuğunuzun günlük hayatında kullanmayı düşünür müsünüz? (Örneğin; yiyecek ambalajlarını göstererek) Soruları yer almaktadır.

Geliştirilen sosyal geçerlik formunda 4 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorular: (1) Seçim yapma becerisinin öğretimi sonunda çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikleri birkaç cümle ile açıklar mısınız? (2) Seçim yapma becerisinin öğretimi sonunda kendinizde gördüğünüz değişiklikleri birkaç cümle ile açıklar mısınız? (3) Seçim yapma becerisi öğretim çalışmasının en hoşunuza giden tarafını birkaç cümle ile açıklar mısınız? (4) Seçim yapma becerisi öğretim çalışmasının hoşunuza gitmeyen tarafını birkaç cümle ile açıklar mısınız? Soruları yer almaktadır.

3.5. TERCİH EDİLEN UYARANLARIN BELİRLENMESİ

Araştırmada fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretiminde tercih edilen ve edilmeyen tüketim maddelerinin fotoğrafları kullanılmıştır. Ufuk için tercih edilen uyaranlar; ayran, domates, salatalık, çubuk kraker ve cips iken Esin için; kek, çikolata, meyve suyu, kakaolu puding ve çilekli sakız, Eray için; kakaolu puding, meyve suyu, meyveli yoğurt ve topitop, Kaan için; üçgen peynir, cips, sarımsak sosu, lor ve mısır

tercih edilen uyarandır. Bu uyaranların fotoğraflarının denekler tarafından gösterilmesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

3.6. FOTOĞRAFLAR ARASINDAN SEÇİM YAPMA BECERİSİNİN ÖĞRETİM MATERYALİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Araştırmanın deney sürecini, deneklere fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli işlem sürecinin uygulanması oluşturmaktadır. Bu nedenle sabit bekleme süreli işlem süreciyle hazırlanmış öğretim materyali geliştirilmiştir.

Wolery ve diğerleri (1992), Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar (2012) sabit bekleme süreli işlem sürecinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sekiz unsurun dikkatle kullanılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu unsurlar:

1. Bireye tepkide bulunması için verilecek uyaranı belirleme,
2. Kontrol edici ipucunu belirleme,
3. Bireyin ipucunu bekleme becerisini belirleme,
4. Sıfır saniye bekleme süreli oturum sayısını belirleme,
5. İpucunu geciktirme süresini belirleme,
6. Bireyin tepkilerine ne şekilde yanıt verileceğini belirleme,
7. Veri kayıt yöntemini belirleme,
8. Uygulama, kayıt tutma ve bireyin performansına göre değişiklikler yapmadır.

Bu çalışmada bu unsurlara nasıl yer verildiği aşağıda belirtilmiştir.

Bireye Tepkide Bulunması İçin Verilecek Uyaranı Belirleme

Hedef uyaranı belirleme olarak da ifade edilmektedir. Bu aşamada araştırmacı beceri yönergesi, çevre düzenlemesi ya da doğal olarak oluşan olayları kullanarak bireyin tepkide bulunmasını sağlar (Wolery ve diğerleri 1992, Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar 2012). Bu uyaran ile davranışı yerine getirmesi anımsatılırken nasıl yerine getirmesi gerektiğine ilişkin bir ipucu verilmez (Tekin, 1999). Bu araştırmada hedef uyaran olarak “Hangisini

istersin? Göster ” yönergesi belirlenmiştir. Hedef uyaran belirlenirken, deneklerin gösterme becerisine sahip olup olmadıkları, alıcı ve ifade edici dil düzeyleri, kullandıkları vücut bölümleri dikkate alınmıştır.

Kontrol Edici İpucunu Belirleme

Kontrol edici ipucu, öğrencinin doğru tepki vermesini kesinleştiren ipucudur (Tekin, 1999). Kontrol edici ipucunu belirlerken deneğin özellikleri göz önünde tutulmalıdır. Deneğe uygun ipucunu belirlerken, deneğin vücudu üzerinde en az kontrol gerektiren ancak en etkili ipucunun olması gerektiği, gerekli durumlarda ipucu türlerinin birleştirilerek kullanılabileceği ve davranışla doğrudan ilgili ve en doğal ipucu türünün seçilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Tekin, 1999). Bu yüzden bu araştırmada deneklerin özellikleri de göz önünde bulundurularak işaret ve sözel ipucu bir arada kullanılmıştır.

Bireyin İpucunu Bekleme Becerisini Belirleme

Sabit bekleme süreli işlem sürecinde hedef uyaran sunulduktan birkaç saniye sonra kontrol edici ipucu sunulduğu için, birey doğru yanıtı bilmiyorsa ya da yanıtın doğruluğundan emin değilse kontrol edici ipucunun sunulmasını beklemelidir. Deneğin bekleme becerisine sahip olup olmadığı araştırılmalı ve bekleme becerisine sahip değilse bekleme eğitimi verilmelidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar 2012). Araştırmanın deneklerinden üçü bekleme becerisine sahipti fakat biri sahip değildi bu yüzden bekleme becerisine sahip olmayan deneğe bekleme eğitimi verildi.

Bekleme eğitiminde amaç, bireye bir davranış öğretmek yerine, bireye uygulamacının vereceği kontrol edici ipucunu beklemesini öğretmektir. Bekleme eğitimi için, öğrencinin kendiliğinden cevaplaması çok zor ve öğretilmesi planlanan davranışa benzer bir davranış belirlenir. Öncelikli olarak, hedef uyaran ve kontrol edici ipucu birlikte sunulur daha sonra hedef uyaran ve kontrol edici ipucu arasındaki süre yavaş yavaş artırılır. Bu uygulama sırasında birey kontrol edici ipucunun sunulmasını beklerse ödüllendirilir beklemezse beklemesi gerektiği söylenir (Tekin İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Bekleme becerisi olmayan deneğe kendi araç setinde olmayan birincil bakıcısının belirttiği tercih maddelerinin fotoğraflarından oluşan ikişerli 3 tüketim madde çifti kullanılarak bekleme eğitimi verilmiştir. Bekleme eğitimi sırasında hedef uyaran (hangisini istersin) sunulmuş ve denek göstermeden araştırmacı tercihi yönündeki tüketim maddesini göstermiş ve ardından deneğin de göstermesini istemiştir. 9 (3X3) deneme yapıldıktan sonra hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasındaki süre yavaş yavaş artırılmıştır. Uygulamalar sırasında deneğin kontrol edici ipucunu bekledikten sonra gösterdiği doğru resimler sözel olarak pekiştirilip o tüketim maddesinden küçük bir porsiyon tüketmesi ile pekiştirilmiştir. Bekleme eğitimi oturumunda 18 denemeye yer verilmiştir.

Sıfır Saniye Bekleme Süreli Oturum Sayısını Belirleme

Sıfır saniye süreli oturum sayısını belirlemeye yönelik genel geçer kural olmamakla birlikte, öğretim süreçlerine genellikle, öğretilecek beceri belirlenen ipucu bir kez verildiğinde beceriyi %100 gerçekleştirinceye kadar devam edilebilir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 2004). Bu yüzden bu araştırmada kontrol edici ipucu bir kez verildiğinde beceriyi %100 gerçekleştirene kadar sıfır saniye bekleme süreli öğretim oturumu yapılmıştır.

İpucunu Geciktirme Süresini Belirleme

İpucunu geciktirme süresini belirlemek için becerinin ve öğrencinin özellikleri göz önüne alınmalıdır (Wolery ve diğerleri, 1992). Deneklerin motor becerileri, gerçek uyaranlardan seçimlerini gösterme performansları ve fotoğraflar arasından seçim yapma becerisi göz önüne alındığında eyleme/harekete geçmeleri için 4 sn., eylemi tamamlamaları için 15 sn. verilmiştir.

Bireyin Tepkilerine Ne Şekilde Yanıt Verileceğini Belirleme

Wolery ve diğerleri (1992), sabit bekleme süreli işlem sürecinde beş tür tepkinin olduğunu belirtmiştir. Bu tepkiler; ipucundan önce doğru, ipucundan önce yanlış, ipucundan sonra doğru, ipucundan sonra yanlış ve tepkide bulunmamadır. Bu araştırmada ipucundan önceki doğru tepkileri artırmak için, ipucundan önceki doğru tepkiler hem

sözel hem de tercih edilen uyarandan yemesini kapsayan yiyecek pekiştireciyle pekiştirilmiştir. İpucundan sonraki doğru tepkiler ise sadece sözel pekiştireçle pekiştirilmiştir.

Veri Kayıt Yöntemini Belirleme

Uygulamacı öğretimin etkililiğini değerlendirmek için veri toplama yöntemine karar vermelidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar 2012). Bu araştırmada sabit bekleme süreli işlem sürecinin etkililiğine ilişkin verileri toplamak için, 0 sn. Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Fotoğraflar Arasından Seçim Yapma Becerisi Kayıt Çizelgesi (EK-11) ve 4 sn. Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Fotoğraflar Arasından Seçim Yapma Becerisi Kayıt Çizelgesi (EK-12) geliştirilmiştir.

Uygulama, Kayıt Tutma ve Bireyin Performansına Göre Değişiklikler Yapma

Bu aşamada uygulama, davranış kaydı tutma ve gerektiğinde deneğin performansına göre değişiklik yapma aşamasıdır.

3.6.1. Sabit Bekleme Süreli İpucu İşlem Süreciyle Sunulan Beceri Öğretim Planlarının Geliştirilmesi

Fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini sabit bekleme süreli işlem sürecini kullanarak öğretmek için sabit bekleme süreli ipucu işlem süreciyle öğretim planları geliştirilmiştir.

Sabit bekleme süreli ipucu işlem süreci (SBSİS), sıfır saniye bekleme süreli ve sabit bekleme süreli öğretim süreçlerinden oluşmaktadır. SBSİS ile öğretim süreçlerini geliştirirken, bu alanla ilgili kaynaklar ve bu işlem sürecinin kullanıldığı araştırmalardan yararlanılmıştır. SBSİS ile fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini öğretmek için 0 sn ve sabit bekleme süreli öğretim planları hazırlanmıştır. Bu bölümde bu planların geliştirilmesi yer almaktadır.

3.6.1.1. Sıfır saniye bekleme süreli öğretim planlarının geliştirilmesi

Sıfır saniye süreli öğretim süreçlerine genellikle, öğrenci beceri analizinde yer alan basamakların her biri için, belirlenen ipucu bir kez verildiğinde beceri basamaklarının tamamını gerçekleştirinceye kadar devam edilebileceği belirtilmiştir (Aykut, 2007; Kırcaali-İftar ve Tekin, 2012; Varol, 2005; Wolery ve diğerleri, 1992; Yıldırım, 2007). Bu araştırmada da öğrenci, seçim yapma becerisini, belirlenen ipucu (işaret + sözel ipucu) bir kez verildiğinde o beceri basamağını tamamlayıncaya kadar, sıfır saniye süreli öğretim süreçlerine devam edilmiştir.

Wolery ve diğerleri (1992), sıfır sn. bekleme süreli işlem sürecinde üç tür öğrenci tepkisinin olduğunu ifade etmiştir. Bunlar; ipucu sunulduktan sonra verilen doğru tepki, yanlış tepki ya da hiç tepkide bulunmama şeklindedir. Bu araştırmada, öğrenci ipucu sunulduktan sonra doğru tepki verdiğinde sözel olarak pekiştirilip, seçtiği tüketim maddesinden yemesine izin verilmiştir. Yanlış tepki verdiğinde ve hiç tepki vermediğinde ise fotoğrafların olduğu dosya öğrencinin önünden uzaklaştırılıp fotoğrafların yerleri değiştirilmiş, hedef uyaran ve kontrol edici ipucu tekrar sunulmuştur. Öğrencinin doğru tepkisi sözel ve yiyecek seçiminden yemesine izin verilerek pekiştirilmiştir. Yanlış tepki ve tepkisizlik görmezden gelinmiş ve diğer araç setine geçilmiştir.

Sıfır saniye bekleme süreli öğretim yapılırken, öğretim boyunca öğrencinin verdiği tepkileri kaydetmek için, öğretimde ilerlemelerin kaydedileceği kayıt çizelgeleri geliştirilmiştir (EK-12).Kayıt çizelgelerinin nasıl geliştirildiği, kullanıldığı ve tepkilerin hesaplanması ise "araştırmada verilerin toplanması" kısmında yer almıştır.

3.6.1.2. Dört Saniye Bekleme Süreli Öğretim Planlarının Geliştirilmesi

Araştırmaya katılan deneklerden üçünde bekleme becerisinin olduğu gözlemlenmiştir. Fakat deneklerden biri için iki oturum bekleme eğitim verilmiştir.

Araştırmaya katılan deneklerin kullanabildikleri kolunu hareket ettirip gösterme becerisine başlaması için dört saniyenin yeterli olduğu gözlenmiştir. Bu yüzden bu

araştırmada hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasındaki süre dört sn. olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada, denek ipucundan önce doğru tepki verdiğinde hem sözel olarak pekiştirilmiş hem de seçtiği fotoğrafın gerçek nesnesinden tüketmesine izin verilerek yiyecek pekiştireci ile pekiştirilmiştir. İpucundan önce yanlış tepki verdiğinde, fotoğrafların yerleri değiştirilip hedef uyaran tekrar sunulmuştur. İpucundan önce doğru cevabı verirse hem yiyecek hem de sözel olarak pekiştirilmiştir. Yanlış tepki verdiğinde veya tepkisiz kaldığında fotoğrafların yerleri değiştirilip hedef uyaran tekrar sunulmuş ve beklemesi söylenip 4 sn bekledikten sonra kontrol edici ipucu verilmiştir. Kontrol edici ipucundan sonraki doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilmiş fakat yiyecek pekiştirecinden verilmemiştir. Yanlış tepkisinde ise kontrol edici ipucu tekrar edilip deneğin göstermesi söylenmiştir.

Dört saniye bekleme süreli öğretim süreciyle öğretim yapılırken, öğretim boyunca öğrencinin verdiği tepkileri kaydetmek için öğretimde ilerlemelerin kaydedileceği kayıt çizelgeleri geliştirilmiştir (EK-12). Kayıt çizelgelerinin nasıl geliştirildiği, kullanıldığı ve tepkilerin hesaplanması ise "araştırmada verilerin toplanması" kısmında yer almıştır.

3.7. ORTAM VE ARAÇ-GEREÇLER

Bu bölümde araştırmada kullanılacak araç-gereç ve araştırmanın uygulanacağı ortam hakkında bilgi verilmektedir.

3.7.1. Ortam

Deneklerle çalışılacak ortam olabilecek en sessiz hale getirmek için televizyon kapatılmış, araştırmacı her uygulamadan önce kendi telefonun sessiz konuma almış, kamera ayağı kullanılıp kamera deneklerin tepkilerini görebilecek en iyi şekilde konumlanmıştır. Ayrıca doğrudan tercih değerlendirme uygulamalarında sağlanan deneklerin en rahat ettikleri konum fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretimi sürecinde de sağlanmıştır.

3.7. 2. Araç-Gereçler

Fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretiminde kullanılacak fotoğraflar doğrudan tercih değerlendirmesinde kullanılan ve her denek için beş sevdiği ve beş sevmediği tüketim maddesini kapsayan toplam onar tüketim maddesinin fotoğrafı çekilmiştir. Tüketim maddelerinin fotoğrafları stüdyoda çekilmiş ve fotoğraf kağıdına basımı yapılmıştır. Fotoğrafların çekimi sırasında ışığın gelme yönüne, gölge yansımasına, netliğine, kullanılan tabağın rengine (içindeki uyaranlara dikkat çekmek için koyu renk olması), fotoğrafların doğrudan tercih değerlendirme uygulamalarında kullanılan maddelerle aynı olmasına ve tüketim maddelerinin net bir şekilde görülmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca sıvı tüketim maddeleri şişe veya plastik ambalajda olduğu için bu ambalajların uzunlukları göz önüne alınarak fotoğraf çekimleri 10X10 ebatlarına sığacak şekilde yapılmıştır. Ayrıca tüm fotoğraflardaki maddelerin büyüklüklerinin de gerçeği yansıtmasına özen gösterilmiştir.

Bu hususlara dikkat edilerek çekilen fotoğrafların, fotoğraf kağıdına basımı yapılıp, 10X10 ebatlarında kesilerek üç denek için üç ayrı araç seti oluşturulmuştur. Ayrıca hazırlanan fotoğrafların yerleştirilmesi için siyah sert kapaklı dosya ters çevrilip, alttan 10 cm yukarıda olacak şekilde düz çizgi çizilmiştir. Bu çizginin iki ucuna açık mavi kağıttan kesilen şeritler yapıştırılmıştır. Bu şeritler fotoğrafların alt bitiş noktasını belirlemek için dosyanın iki ucuna yapıştırılmıştır. İlk oturumlarda fotoğrafları dosyaya yapıştırırken bitiş noktalarının aynı hizada olmasını sağlamak için kullanılmıştır. İlerleyen uygulamalarda araştırmacının el hassasiyeti geliştikten sonra çıkarılmıştır. Resimleri tutturmak için de dosya üzerine sakız yapıştırıcı koyularak resimlerin kolaylıkla sökülüp takılması sağlanmıştır. Fotoğraflar, dosyanın iki kenarına yaslanmış ve iki fotoğraf arasında 11,5 cm boşluk kalmıştır.

3.8. FOTOĞRAFLAR ARASINDAN SEÇİM YAPMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ İÇİN DENEY SÜRECİ

3.8.1. Öğretim Süreci

Öğretim oturumlarında, eşli uyaran sunumu uygulanmıştır. Çalışma setlerinde yer alan her bir hedef uyaran (5 çift) çifti bireylere aynı sıralama ile sorularak 3 kez yani 15 deneme gerçekleştirilmiştir. Çalışma setlerinde yer alan uyaranlar her bir denek için ayrı ayrı belirlenmiştir. Belirlenirken o deneğe ilişkin doğrudan ve dolaylı tercih değerlendirmesi sonucunda tercih ettiği (5) ve etmediği (5) belirlenen toplam 10 yiyecek-içecek maddesinin fotoğrafı kullanılmıştır. Fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretimindeki madde eşleştirmeleri iki uyaranlı tercih değerlendirmesinde kullanılan eşleştirmelerle aynı olup aynı sıra ile sunulmuştur.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli işlem sürecinin etkililiğinin sınandığı bu araştırmanın uygulama sürecinde; her bir seçim aşamasına ilişkin 3 birey ile yoklama, öğretim ve süreklilik oturumları düzenlenmiştir. Bütün oturumlar deneklerin evlerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın öğretim süreci; yoklama, uygulama ve süreklilik olmak üzere 3 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şu şekilde uygulanmıştır. 1. Denek başlama düzeyine başlarken 2. ve 3. denekte yoklama verisi alınmıştır. 1. denekte 3 oturum üst üste başlama düzeyi verisi toplanıp kararlı veri elde edilince fotoğraflar arasından seçim yapmanın öğretimine başlanmıştır. Diğer durumlarda beş oturumda bir yoklama verisi toplanmıştır.1. denekte ölçüt karşılanınca 2. öğrencide başlama düzeyine başlanmıştır. 2. denekte başlama düzeyine başlarken 3. denekte 1 oturum yoklama alınmıştır. 2. denekte başlama düzeyinde 3 oturum kararlı veri elde ettikten sonra fotoğraflar arasından seçim yapmanın öğretimine başlanmıştır. 2. denekte ölçüt karşılanınca 3. denekte başlama düzeyine başlanmıştır. 2 denekte 3 oturum kararlı veri elde edilince öğretime son verilmiştir. 3. Denekte 3 oturum kararlı veri elde edildikten sonra fotoğraflar arasından seçim yapmanın öğretimine başlanmıştır. Öğretimler deneklerin kendi hızları

doğrultusunda devam ederek ölçütü karşılayan 3 oturum kararlı veri elde edildikten sonra 1.,3., ve 4. haftalarda süreklilik verisi toplanmıştır.

Tüm oturumlar uygulamacı tarafından birebir öğretim şeklinde düzenlenmiştir. Tüm uygulama oturumlarında oturumlar uygulamacı tarafından uygulanıp veriler veri kayıt formlarına ve videoya kayıt edilmiştir.

Yukarıda da belirtildiği üzere bu araştırmada; yoklama, öğretim, genelleme ve süreklilik oturumları yapılmıştır.

3.8.1.1. Yoklama Oturumları

Bu araştırmada deneklerin beceriye ilişkin öğretime başlamadan önce fotoğraflar arasından seçim yapma becerisine ilişkin performanslarını belirlemek için yoklama oturumları düzenlenmiştir. Yoklama oturumunda her bir hedef uyaran çifti deneklere üçer kez aynı sıralama ile sorulmuştur. İlk yoklama oturumu tüm deneklerde öğretime başlamadan önce eş zamanlı olarak düzenlenmiştir. 2. ve 3. deneklerde yoklama verileri sabit olmayan aralıklarla alınmıştır.

Yoklama oturumları uygulamanın yapıldığı odada aşağıdaki basamaklar izlenerek yürütülmüştür: (1) Uygulamacı yoklama oturumunda kullanılacak materyalleri, kayıt formları ve oturumu kayıt etmek için kullanılan video kamera hazır hale getirmiştir. (2) Uygulamacı deneklere çalışma hakkında bilgi vermiştir (sana göstereceğim maddeler arasından seçim yapmanı isteyeceğim). (3) Deneklerin dikkatini çalışmaya çekmek için ipuçları sunmuştur(çalışmaya hazır mısın? Başlayalım mı vb.). (4) Deneklerin çalışmaya hazır olduklarını belli eden tepkileri pekiştirilmiştir (aferin sana), hedef uyaran sunulmuştur (buna bak, buna bak, hangisini istersin?). (5) Deneklerin tepkileri dışındaki çalışma davranışları pekiştirilmiştir. (6) Bir sonraki denemeye geçilmiştir.

3.8.1.2. Öğretim Oturumları

Öğretime başlamadan önce deneklere ipucu için beklemeyi bilmiyorlarsa bekleme eğitimi verilmiştir. Sabit bekleme süreli işlem sürecinin uygulandığı öğretim oturumları, 0 saniye sabit bekleme süreli işlem süreci oturumları ve sabit bekleme süreli işlem süreci oturumları olarak düzenlenmiştir.

3.8.1.2.1. Sıfır Saniye Bekleme Süreli Öğretim Oturumları

0 sn bekleme süreli öğretim oturumları, bu konuyla ilgili kesin bir sayı olmamakla beraber, denek becerinin tamamını, belirlenen ipucu bir kez verildiğinde o beceriyi %100 doğrulukta gerçekleşinceye kadar devam edilmesi önerilmektedir (Esirgemez Aykut, 2007; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Bu yüzden bu araştırmada deneklere kontrol edici ipucu sunulduktan sonra o beceriyi %100 doğrulukta sergileyene kadar devam edilmiştir.

0 saniye bekleme süreli öğretim oturumları aşağıda belirtilen sıra ile uygulanmıştır. Uygulamacı öğretim yapılacak olan öğretim setini (5 çift; tercih edilen ve tercih edilmeyen maddenin fotoğrafını) çalışmanın yapılacağı ortamda sunuma hazır hale getirmiştir. Uygulamacı bireylere çalışma hakkında bilgi vermiştir (bugün seninle fotoğraflar arasından seçim yapmayı öğreneceğiz). Bireylerin dikkatini çalışmaya çekmek için yönerge sunmuştur (Hazır mısın? Başlayalım mı vb.). Bireylerin çalışmaya hazır olduklarını gösteren sözel ve sözel olmayan tepkileri sözel olarak pekiştirilmiştir (Aferin, hazırsan başlayalım). Uygulamacı tarafından fotoğraflar sunularak uygulamaya geçilmiştir, uygulamada ise; önce hedef uyaran sunulmuştur. Hedef uyaranın hemen ardından kontrol edici ipucu sunulmuştur. Bireylerin doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilip (aferin, harika, çok güzel vb.) ve seçtiği maddeden küçük bir parça yemesine izin verilmiştir. Bireylerin yanlış tepkileri ya da tepkisiz kalması görmezden gelinip fotoğrafların yerleri değiştirilip hedef uyaran tekrar sunulup doğru tepkileri hem sözel hem de yiyecek ile pekiştirilirken yanlış tepki ve tepkisiz kalmaları görmezden gelinip sonraki denemeye geçilmiştir. Oturum sonunda bireylerin çalışmaya katılımları sözel olarak pekiştirilmiştir. 0 saniye bekleme süreli işlem süreci oturumlarından sonra bekleme süreli öğretim oturumlarına geçilmiştir.

3.8.1.2.2. Sabit Bekleme Süreli Öğretim Oturumları

Sabit bekleme süreli işlem süreci oturumlarında, öğretime başlamadan önce çocuğa: "Şimdi seninle seçim yapmayı öğreneceğiz. Hangisini tercih edeceğini biliyorsan göster. Doğru cevabı bilmiyorsan benim sana doğru cevabı göstermemi bekle. Ben gösterdikten sonra sen de göster. Beni dikkatlice dinleyip, göster dediğimde gösterirsen seçtiğin maddeleri yiyebilirsin/içebilirsin" denilmiştir. Deneğin dikkatini çalışmaya çekmek için, "Çalışmaya hazır mısın?" diye sorulmuş ve bireyden hazır olduğunu belirten bir ifade "ıhhh" ya da herhangi bir jest, mimik alındığında yada hazırsan çak denilip denek çaktıktan sonra, "Aferin, çok güzel, öyleyse çalışmaya başlayabiliriz" denilerek öğretim oturumlarına geçilmiştir.

Sabit bekleme süreli işlem sürecinin öğretim oturumlarında, hedef uyaran (buna bak, buna bak bunlardan hangisini istersin?) verildikten sonra uygulamacı, bireylerin yanıt vermesini içinden bekleme süresi kadar (1001, 1002, 1003, 1004 diye) sayarak bekleyip bu sürenin sonunda kontrol edici ipucunu sunmuştur. Birey hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında bekleme süresi içerisinde doğru yanıtı verdiğinde hem sözel hem de yiyecek ile pekiştirilmiş, kontrol edici ipucundan sonra doğru yanıtı gösterdiğinde ise sözel olarak (örneğin, "Aferin, çok güzel" gibi) sürekli pekiştirme tarifesi ile pekiştirilmiş ve sıradaki denemeye geçilmiştir.

Bireylerin kontrol edici ipucundan önceki yanlış tepkide bulunursa fotoğrafların yerleri değiştirilip hedef uyaran tekrar sunulmuş doğru tepki hem sözel hem de yiyecek ile pekiştirilirken, kontrol edici ipucundan sonraki doğru tepkiler sadece sözel olarak pekiştirilmiştir. Kontrol edici ipucundan önce yanlış tepkide bulunursa fotoğrafların yerleri değiştirilip hedef uyaran tekrar sunulup beklemesi söylendikten ve 4 sn. geçtikten sonra önce araştırmacı gösterip daha sonra deneğin göstermesi istenmiştir. Kontrol edici ipucu sunulduktan sonra yanlış tepkide bulunursa veya tepkisiz kalırsa kontrol edici ipucu tekrar edilmiş ve göstermesi istenmiştir. Gösterirse sözel olarak pekiştirilmiştir. Göstermezse seçim yok olarak değerlendirilip diğer denemeye geçilmiştir.

Çocuğun, hedef uyarana doğru tepkide bulunma, doğru tepki, katılım ve dikkatini yöneltme davranışları sözel olarak (örneğin, "Aferin, çok güzel" gibi) sürekli pekiştirme tarifesi ile pekiştirilecek ve sıradaki denemeye geçilecektir.

0 saniye ve sabit bekleme süreli işlem süreci oturumlarında veriler ilgili veri kayıt formuna kaydedilmiştir.

SBSİS Öğretim oturumlarında üç oturum üst üste en az % 80 düzeyde performans sergilemesiyle beceri öğretimine son verilerek süreklilik oturumuna geçilmiştir.

3.8.1.3. Genelleme Oturumları

Araştırmada kişiler arası genelleme çalışması yapılmıştır. Kişiler arası genellemenin sağlanıp sağlanmadığını sınamak için birincil bakıcıların sunduğu maddeler arasından seçim yapıp yapmadıklarına bakılmıştır. Birincil bakıcılara nasıl seçim fırsatı sağlayacaklarına ilişkin ön bilgi verilmiştir. Ön bilgide resimleri nereye ve nasıl yerleştirmeleri gerektiği, çocuklarının yanlış veya doğru tepkilerine tepkisiz kalmaları, yanlış tepki verdiğinde fotoğrafların yerini değiştirip tekrar sunmaları açıklanmıştır. Bu açıklanan bilgileri araştırmacıya sunarak pratik etmeleri sağlandıktan sonra genelleme oturumlarına başlanmıştır. Uygulama sırasında, anneye gerekli yönlendirmeler ve fotoğrafları yerleştirme konusunda yardım edilmiştir. Genelleme oturumları, yoklama oturumları ile aynı biçimde yürütülmüştür.

Alan yazında bazı araştırmada (Hoch, 2006; Duke, 2006) kullanılan yöntemin uygulanması sırasında genelleme oturumlarının uygulandığı görülmüştür. Bu yüzden bu araştırmada yöntemin uygulanışı sırasında aralarda genelleme oturumları uygulanmıştır. Genelleme oturumları; öğretime başlamadan önce, yoklama oturumlarına paralel, 0 sn süreli öğretimden sonra, ölçütü karşılayan üçüncü kararlı veriden sonra ve süreklilik verilerine paralel olarak toplanmıştır Genelleme oturumlarının başlama düzeyinden itibaren aralıklarla alınmasının sebebi yöntemin uygulanışı sırasında genellemedeki ilerlemeleri açıkça görmektir.

Genelleme oturumlarında; deneklerin tepkilerine herhangi bir tepki verilmezken çalışma davranışları pekiştirilmiştir.

3.8.1.4. Süreklilik Oturumları

Süreklilik oturumları, öğretim bittikten sonra birinci, üçüncü ve dördüncü haftalarda alınmıştır. Süreklilik oturumları, deneklerin öğretim oturumlarında kazandıkları becerileri ne düzeyde koruduklarını belirlemek üzere düzenlenmiş olup yoklama oturumlarına benzer şekilde uygulanmıştır. Bu oturumlarda deneklerin tepkileri değil, çalışma davranışları pekiştirilmiştir. Oturum sonunda araştırmacıyla çalıştığı için teşekkür edilip uygulamanın başında söylenen pekiştireç verilmiştir.

3.9. FOTOĞRAFLAR ARASINDAN SEÇİM YAPMA BECERİSİ VERİLERİNİN ANALİZİ

Fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretimi için; AÇYE olan bireylere fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli işlem sürecinin etkililiğine ilişkin olarak elde edilen veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Hazırlanan grafikte yatay eksen zaman boyutunu (oturum sayısını), düşey eksen ise bağımlı değişkenin niceliksel ifadesini (hedef davranışın doğru olarak sergilenmesini) ifade etmektedir. Araştırmanın süreklilik ve genelleme oturumlarına ilişkin veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilerek ve grafikte yer verilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

AÇYE olan bireylerin dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi, doğrudan tercih değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi ve fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli işlem sürecinin etkililiğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulgular bölümünde işlem sırası ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. DOĞRUDAN VE DOLAYLI TERCİH DEĞERLENDİRMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Doğrudan ve dolaylı tercih değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik; birincil bakıcıların tercih sıralaması ile AÇYE olan bireye uygulanan tek uyaranlı, iki ve çok uyaranlı tercih değerlendirmesi sonucu arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Dolaylı Tercih Değerlendirmesi İle AÇYE Olan Bireye Doğrudan Uygulanan Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirmesi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Dolaylı tercih değerlendirmesi ile AÇYE olan bireye uygulanan tek uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Birincil bakıcıların tercih sıralaması ile AÇYE olan bireye uygulanan tek uyaranlı tercih değerlendirmesi sıralamaları, bunlar arasındaki ilişki tablo-1' de görülmektedir.

Tablo 1: Deneklerin Dolaylı ve Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Verileri ve Korelasyonu

Denekler	Maddeler	Dolaylı T.D.	Tek U. T.D.	r	p
Esin	Kek	5	5	,962	,000
	Meyve suyu	5	5		
	Çilekli sakız	5	5		
	Çikolata	5	5		
	Kakaolu puding	5	4		
	Naneli sakız	1	1		
	Sarımsak sosu	1	1		
	Sirke	1	1		
	Galeta	1	1		
	Limonlu sakız	1	1		
Eray	Kakaolu puding	5	5	,605	,064
	Galeta	1	1		
	Çikolata	3	5		
	Yeşil zeytin	2	2		
	Maydanoz	1	1		
	Meyveli yoğurt	5	4		
	Turp	1	1		
	Biber	1	1		
	Topitop	1	5		
	Meyve suyu	5	2		
Kaan	Peynir	5	5	,885	,001
	Şeker	3	1		
	Cips	5	5		
	İncir	1	1		
	Sarımsak sosu	5	5		
	Lokum	2	1		
	Lor	5	5		
	Helva	2	2		
	Mısır	5	4		
	Hurma	1	1		

Tablo-1 incelendiğinde birincil bakıcıların çocuklarının yiyecek tercihlerine yönelik sıralamaları ile AÇYE olan bireye doğrudan uygulanan tek uyaranlı tercih değerlendirmesi arasındaki korelasyon her denek için ayrı ayrı verilmiştir. Bu tablo incelendiğinde Esin'in birincil bakıcısının tercih sıralaması ile Esin'e uygulanan tek uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,962, p<. 01). Buna göre Esin'in birincil bakıcısının yiyecek tahmini ile AÇYE olan bireye tek tek sunulan uyaranlara yönelik tepkileri arasındaki

ilişki yüksek olup birincil bakıcının, Esin'in tercih ettiği yiyecekleri doğru tahmin ettikleri söylenebilir.

Tablo-1 incelendiğinde Eray'ın birincil bakıcısının tercih sıralaması ile Eray'a uygulanan tek uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,605, p<. 01). Buna göre Eray'ın birincil bakıcısının yiyecek tahmini ile AÇYE olan bireye tek tek sunulan uyaranlara yönelik tepkileri arasındaki ilişki orta düzeyde olup birincil bakıcının, Eray'ın tercih ettiği yiyecekleri orta düzeyde doğru tahmin ettiği söylenebilir.

Tablo-1 incelendiğinde Kaan'ın birincil bakıcısının tercih sıralaması ile Kaan'a uygulanan tek uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,885, p<. 01). Buna göre Kaan'ın birincil bakıcısının yiyecek tahmini ile AÇYE olan bireye tek tek sunulan uyaranlara yönelik tepkileri arasındaki ilişki yüksek düzeyde olumlu olup birincil bakıcının, Kaan'ın tercih ettiği yiyecekleri yüksek düzeyde doğru tahmin ettiği söylenebilir.

Tüm deneklere uygulanan dolaylı ve tek uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi arasındaki ilişki tablo-2 de görülmektedir.

Tablo 2: Tüm Deneklerin Dolaylı ve Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Korelasyonu

Değişkenler	**r**	**p**
Dolaylı ve tek uyaranlı doğrudan tercih değerlendirme arasındaki ilişki	, 805	, 000

Tablo-2 incelendiğinde birincil bakıcıların çocuklarının yiyecek tahmini ile AÇYE olan bireye uygulanan tek uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,805, p<. 01). Buna göre birincil bakıcıların yiyecek tahminleri ile AÇYE olan bireye tek tek sunulan uyaranlara yönelik tepkileri arasındaki ilişki yüksek olup birincil bakıcıların çocuklarının tercih ettiği yiyecekleri doğru tahmin ettikleri söylenebilir.

4.1.2. Dolaylı Tercih Değerlendirme İle AÇYE Bireye Uygulanan İki Uyaranlı Doğrudan Tercih Değerlendirme Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Dolaylı tercih değerlendirmesinde birincil bakıcıların tercih sıralaması ile AÇYE olan bireye uygulanan iki uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi sonucu arasında ilişki araştırılmıştır. Birincil bakıcıların tercih sıralaması ile AÇYE olan bireye uygulanan iki uyaranlı tercih değerlendirmesi arasındaki ilişki tablo-3' de görülmektedir.

Tablo 3: Deneklerin Dolaylı ve İki Uyaranlı Tercih Değerlendirme Verileri ve Korelasyonu

Denekler	Maddeler	Dolaylı T.D.	İki U T.D.	r	p
Esin	Kek	5	5	,962	,000
	Meyve suyu	5	5		
	Çilekli sakız	5	4		
	Çikolata	5	5		
	Kakaolu puding	5	5		
	Naneli sakız	1	1		
	Sarımsak sosu	1	1		
	Sirke	1	1		
	Galeta	1	1		
	Limonlu sakız	1	1		
Eray	Kakaolu puding	5	5	,798	,006
	Galeta	1	2		
	Çikolata	3	5		
	Yeşil zeytin	2	2		
	Maydanoz	1	1		
	Meyveli yoğurt	5	4		
	Turp	1	1		
	Biber	1	1		
	Topitop	1	4		
	Meyve suyu	5	5		
Kaan	Peynir	5	5	,935	,000
	Şeker	3	1		
	Cips	5	5		
	İncir	1	1		
	Sarımsak sosu	5	5		
	Lokum	2	1		
	Lor	5	5		
	Helva	2	1		
	Mısır	5	5		
	Hurma	1	1		

Tablo-3 incelendiğinde birincil bakıcıların çocuklarının yiyecek tercihlerine yönelik sıralamaları ile AÇYE olan bireye doğrudan uygulanan iki uyaranlı tercih değerlendirmesi arasındaki korelasyon her denek için ayrı ayrı verilmiştir. Bu tablo incelendiğinde Esin'in birincil bakıcısının tercih sıralaması ile Esin'e uygulanan iki uyaranlı tercih değerlendirmesi arasındai yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,962, p<. 01). Buna göre Esin'in birincil bakıcısının yiyecek tahmini ile AÇYE olan bireye ikişerli sunulan uyaranlara yönelik tepkileri arasındaki

ilişki yüksek olup birincil bakıcının Esin'in tercih ettiği yiyecekleri doğru tahmin ettikleri söylenebilir.

Tablo-3 incelendiğinde Eray'ın birincil bakıcısının tercih sıralaması ile Eray'a uygulanan iki uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,798, p<. 01). Buna göre Eray'ın birincil bakıcısının yiyecek tahmini ile AÇYE olan bireye ikişerli sunulan uyaranlara yönelik tepkileri arasındaki ilişki orta düzeyde olup birincil bakıcının Eray'ı tercih ettiği yiyecekleri orta düzeyde doğru tahmin ettiği söylenebilir.

Tablo-3 incelendiğinde Kaan'ın birincil bakıcısının tercih sıralaması ile Kaan'a uygulanan iki uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,935, p<. 01). Buna göre Kaan'ın birincil bakıcısının yiyecek tahmini ile AÇYE olan bireye ikişerli sunulan uyaranlara yönelik tepkileri arasındaki ilişki yüksek düzeyde olumlu olup birincil bakıcının Kaan'ın tercih ettiği yiyecekleri yüksek düzeyde doğru tahmin ettiği söylenebilir.

Tüm deneklere uygulanan dolaylı ve iki uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi arasındaki ilişki tablo-4 de açıkça görülmektedir.

Tablo 4: Tüm Deneklerin Dolaylı ve Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirme Korelasyonu

Değişkenler	**r**	**p**
Dolaylı ve iki uyaranlı doğrudan tercih değerlendirme arasındaki ilişki	,862	,000

Tablo-4 incelendiğinde birincil bakıcıların çocuklarının yiyecek tahmini ile AÇYE olan bireye uygulanan iki uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,862, p<. 01). Buna göre birincil bakıcıların yiyecek tahminleri ile AÇYE olan bireye ikişerli sunulan uyaranlara yönelik tepkileri arasındaki ilişki yüksek olup birincil bakıcıların çocuklarının tercih ettiği yiyecekleri doğru tahmin ettikleri söylenebilir.

4.1.3. Dolaylı Tercih Değerlendirmesi ile AÇYE Olan Bireye Uygulanan Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Doğrudan Tercih Değerlendirmesi Sonucu Arasında İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Dolaylı tercih değerlendirmesinde birincil bakıcıların tercih sıralaması ile AÇYE olan bireye uygulanan tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Birincil bakıcıların tercih sıralaması ile AÇYE olan bireye uygulanan tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi arasındaki ilişki tablo-5 de görülmektedir.

Tablo 5: Deneklerin Dolaylı ve Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Verileri ve Korelasyonu

Denekler	Maddeler	Dolaylı T.D.	Çok U. T.D.	r	p
Esin	Kek	5	5	,854	,002
	Meyve suyu	5	5		
	Çilekli sakız	5	5		
	Çikolata	5	5		
	Kakaolu puding	5	2		
	Naneli sakız	1	1		
	Sarımsak sosu	1	1		
	Sirke	1	1		
	Galeta	1	4		
	Limonlu sakız	1	1		
Eray	Kakaolu puding	5	5	,924	,000
	Galeta	1	1		
	Çikolata	3	4		
	Yeşil zeytin	2	4		
	Maydanoz	1	1		
	Meyveli yoğurt	5	5		
	Turp	1	1		
	Biber	1	4		
	Topitop	1	1		
	Meyve suyu	5	5		
Kaan	Peynir	5	5	,883	,001
	Şeker	3	1		
	Cips	5	4		
	İncir	1	1		
	Sarımsak sosu	5	5		
	Lokum/lokum	2	1		
	Lor	5	4		
	Helva	2	1		
	Mısır	5	5		
	Hurma	1	1		

Tablo-5 incelendiğinde birincil bakıcıların çocuklarının yiyecek tercihlerine yönelik sıralamaları ile AÇYE olan bireye doğrudan uygulanan tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasındaki korelasyon her denek için ayrı ayrı verilmiştir. Bu tablo incelendiğinde Esin'in birincil bakıcısının tercih sıralaması ile Esin'e uygulanan çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,854, p<. 01). Buna göre Esin'in birincil bakıcısının yiyecek tahmini ile AÇYE olan bireye beşerli sunulan uyaranlara yönelik tepkileri arasındaki ilişki yüksek olup birincil bakıcının Esin'in tercih ettiği yiyecekleri doğru tahmin ettikleri söylenebilir.

Tablo-5 incelendiğinde Eray'ın birincil bakıcısının tercih sıralaması ile Eray'a uygulanan tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,924, p<. 01). Buna göre Eray'ın birincil bakıcısının yiyecek tahmini ile AÇYE olan bireye beşerli sunulan uyaranlara yönelik tepkileri arasındaki ilişki yüksek düzeyde olup birincil bakıcının Eray'ın tercih ettiği yiyecekleri yüksek düzeyde doğru tahmin ettiği söylenebilir.

Tablo-5 incelendiğinde Kaan'ın birincil bakıcısının tercih sıralaması ile Kaan'a uygulanan tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,883, p<. 01). Buna göre Kaan'ın birincil bakıcısının yiyecek tahmini ile AÇYE olan bireye beşerli sunulan uyaranlara yönelik tepkileri arasındaki ilişki yüksek düzeyde olumlu olup birincil bakıcının Kaan'ın tercih ettiği yiyecekleri yüksek düzeyde doğru tahmin ettiği söylenebilir.

Tüm deneklere uygulanan dolaylı ve tek uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi arasındaki ilişki tablo-6 da açıkça görülmektedir.

Tablo 6: Tüm Deneklerin Dolaylı ve Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Korelasyonu

Değişkenler	r	p
Dolaylı ve çok uyaranlı doğrudan tercih değerlendirme arasındaki ilişki	, 832	, 000

Tablo-6 incelendiğinde Dolaylı Tercih değerlendirmesi ile AÇYE olan bireye uygulanan çok uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,832, p<. 01). Buna göre Dolaylı Tercih değerlendirmesinde birincil bakıcıların yiyecek tahminleri ile AÇYE olan bireye uygulanan Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirmesinde sunulan uyaranlara yönelik tepkileri arasındaki ilişki yüksek olup birincil bakıcıların çocuklarının tercih ettiği yiyecekleri doğru tahmin ettikleri söylenebilir.

4.2. DOĞRUDAN TERCİH DEĞERLENDİRMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Doğrudan tercih değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik; tek uyaranlı tercih değerlendirmesi ile iki uyaranlı tercih değerlendirmesi arasındaki, tek uyaranlı tercih değerlendirmesi ile çok uyaranlı tercih değerlendirmeleri arasındaki, iki uyaranlı tercih değerlendirmesi ile çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirmesi ile İki Uyaranlı Tercih Değerlendirmesi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

AÇYE olan bireye uygulanan tek uyaranlı tercih değerlendirmesi ile iki uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında ilişki araştırılmıştır. Tek uyaranlı tercih değerlendirmesi ile iki uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında ilişki tablo-7 de görülmektedir.

Tablo 7: Deneklerin Tek ve İki Uyaranlı Tercih Değerlendirme Verileri ve Korelasyonu

Denekler	Maddeler	Tek U T.D.	İki U. T.D.	r	p
Esin	Kek	5	5	,907	,000
	Meyve suyu	5	5		
	Çilekli sakız	5	4		
	Çikolata	5	5		
	Kakaolu puding	4	5		
	Naneli sakız	1	1		
	Sarımsak sosu	1	1		
	Sirke	1	1		
	Galeta	1	1		
	Limonlu sakız	1	1		
Eray	Kakaolu puding	5	5	,839	,002
	Galeta	1	2		
	Çikolata	5	5		
	Yeşil zeytin	2	2		
	Maydanoz	1	1		
	Meyveli yoğurt	4	4		
	Turp	1	1		
	Biber	1	1		
	Topitop	5	4		
	Meyve suyu	2	5		
Kaan	Peynir	5	5	,928	,000
	Şeker	1	1		
	Cips	5	5		
	İncir	1	1		
	Sarımsak sosu	5	5		
	Lokum	1	1		
	Lor	5	5		
	Helva	2	1		
	Mısır	4	5		
	Hurma	1	1		

Tablo-7 incelendiğinde AÇYE olan bireye doğrudan uygulanan tek ve iki uyaranlı tercih değerlendirmesi ve aralarındaki korelasyon her denek için ayrı ayrı verilmiştir. Bu tablo incelendiğinde Esin' e uygulanan tek ve iki uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,907, p<. 01). Buna göre Esin'e uyaranlar tek tek ve ikişerli sunulduğunda Esin'in tercihleri arasındaki ilişki yüksek olup Esin'in uyaranlar tek tek ve ikişerli sunulduğunda tercih ettiği yiyeceklere tepkilerinde tutarlı olduğu söylenebilir.

Tablo-7 incelendiğinde Eray'a uygulanan tek ve iki uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,928, p<. 01). Buna göre Eray'a, uyaranlar tek tek ve ikişerli sunulduğunda Eray'ın tercihleri arasındaki ilişki yüksek olup Eray'ın uyaranlar tek tek ve ikişerli sunulduğunda tercih ettiği yiyeceklere tepkilerinde tutarlı olduğu söylenebilir.

Tablo-7 incelendiğinde Kaan'a uygulanan tek ve iki uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,839, p<. 01). Buna göre Kaan'a, uyaranlar tek tek ve ikişerli sunulduğunda Kaan'ın tercihleri arasındaki ilişki yüksek olup Kaan'ın uyaranlar tek tek ve ikişerli sunulduğunda tercih ettiği yiyeceklere tepkilerinde tutarlı olduğu söylenebilir.

Tüm deneklere uygulanan tek ve iki uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi arasındaki ilişki tablo-8 de açıkça görülmektedir.

Tablo 8: Tüm Deneklerin Tek ve İki Uyaranlı Tercih Değerlendirme Korelasyonu

Değişkenler	**r**	**p**
Tek ve iki uyaranlı tercih değerlendirmesi arasındaki ilişki	, 890	, 000

Tablo-8 incelendiğinde AÇYE olan bireye uygulana tek uyaranlı tercih değerlendirmesi ile iki tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,890, p<. 01). Buna göre araştırmaya katılan AÇYE olan bireylere uyaranlar tek tek veya ikişerli sunulduğunda tepkilerinde tutarlı oldukları söylenebilir.

4.2.1. Tek Uyaranlı Tercih Değerlendirmesi ile Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirmesi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

AÇYE olan bireye uygulanan tek uyaranlı tercih değerlendirmesi ile tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında ilişki araştırılmıştır. Tek

uyaranlı tercih değerlendirmesi ile tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında ilişki tablo-9 da görülmektedir.

Tablo 9: Deneklerin Tek ve Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Verileri ve Korelasyonu

Denekler	Maddeler	Tek UT.D	Çok U. T.D.	r	p
Esin	Kek	5	5	,922	,000
	Meyve suyu	5	5		
	Çilekli sakız	5	5		
	Çikolata	5	5		
	Kakaolu puding	4	2		
	Naneli sakız	1	1		
	Sarımsak sosu	1	1		
	Sirke	1	1		
	Galeta	1	4		
	Limonlu sakız	1	1		
Eray	Kakaolu puding	5	5	,461	,180
	Galeta	1	1		
	Çikolata	5	4		
	Yeşil zeytin	2	4		
	Maydanoz	1	1		
	Meyveli yoğurt	4	5		
	Turp	1	1		
	Biber	1	4		
	Topitop	5	1		
	Meyve suyu	2	5		
Kaan	Peynir	5	5	,842	,002
	Şeker	1	1		
	Cips	5	4		
	İncir	1	1		
	Sarımsak sosu	5	5		
	Lokum	1	1		
	Lor	5	4		
	Helva	2	1		
	Mısır	4	5		
	Hurma	1	1		

Tablo-9 incelendiğinde AÇYE olan bireye doğrudan uygulanan tek ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi ve aralarındaki korelasyon her denek için ayrı ayrı verilmiştir. Bu tablo incelendiğinde Esin' e uygulanan tek ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,922, p<. 01). Buna göre Esin'e uyaranlar

tek tek ve beşerli sunulduğunda Esin'in tercihleri arasındaki ilişki yüksek olup Esin'in uyaranlar tek tek ve beşerli sunulduğunda tercih ettiği yiyeceklere tepkilerinde tutarlı olduğu söylenebilir.

Tablo-9 incelendiğinde Eray'a uygulanan tek ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,461, p<. 01). Buna göre Eray'a, uyaranlar tek tek ve beşerli sunulduğunda Eray'ın tercihleri arasında ilişki orta düzeyde olup Eray'ın uyaranlar tek tek ve beşerli sunulduğunda tercih ettiği yiyeceklere tepkilerinde tutarlı olduğu söylenebilir.

Tablo-9 incelendiğinde Kaan'a uygulanan tek ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,842, p<. 01). Buna göre Kaan'a, uyaranlar tek tek ve beşerli sunulduğunda Kaan'ın tercihleri arasındaki ilişki yüksek olup Kaan'ın uyaranlar tek tek ve beşerli sunulduğunda tercih ettiği yiyeceklere tepkilerinde tutarlı olduğu söylenebilir.

Tüm deneklere uygulanan tek ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi arasındaki ilişki tablo-19 da açıkça görülmektedir.

Tablo 10: Tüm Deneklerin Tek ve Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Korelasyonu

Değişkenler	**r**	**p**
Tek ve çok uyaranlı tercih değerlendirme arasındaki ilişki	, 739	, 000

Tablo incelendiğinde AÇYE olan bireye uygulanan tek uyaranlı tercih değerlendirmesi ile tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,739, p<. 01). Buna göre araştırmaya katılan AÇYE olan bireylere uyaranlar tek tek veya çoklu sunulduğunda tepkilerinde tutarlı oldukları söylenebilir.

4.2.1. İki Uyaranlı Tercih Değerlendirmesi ile Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirmesi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

AÇYE olan bireye uygulanan iki uyaranlı tercih değerlendirmesi ile tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında ilişki araştırılmıştır. Tek uyaranlı tercih değerlendirmesi ile tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında ilişki tablo-11 de görülmektedir.

Tablo 11: Deneklerin İki ve Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Verileri ve Korelasyonu

Denekler	Maddeler	İki U. T.D.	Çok U. T.D.	r	p
Esin	Kek	5	5	,797	,006
	Meyve suyu	5	5		
	Çilekli sakız	4	5		
	Çikolata	5	5		
	Kakaolu puding	5	2		
	Naneli sakız	1	1		
	Sarımsak sosu	1	1		
	Sirke	1	1		
	Galeta	1	4		
	Limonlu sakız	1	1		
Eray	Kakaolu puding	5	5	,643	,045
	Galeta	2	1		
	Çikolata	5	4		
	Yeşil zeytin	2	4		
	Maydanoz	1	1		
	Meyveli yoğurt	4	5		
	Turp	1	1		
	Biber	1	4		
	Topitop	4	1		
	Meyve suyu	5	5		
Kaan	Peynir	5	5	,945	,000
	Şeker	1	1		
	Cips	5	4		
	İncir	1	1		
	Sarımsak sosu	5	5		
	Lokum	1	1		
	Lor	5	4		
	Helva	1	1		
	Mısır	5	5		
	Hurma	1	1		

Tablo-11 incelendiğinde AÇYE olan bireye doğrudan uygulanan iki ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi ve aralarındaki korelasyon her denek için ayrı ayrı verilmiştir. Bu tablo incelendiğinde Esin' e uygulanan iki ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,797, p<. 01). Buna göre Esin'e uyaranlar ikişerli ve beşerli sunulduğunda Esin'in tercihleri arasındaki orta düzeyde olup Esin'in uyaranlar ikişerli ve beşerli sunulduğunda tercih ettiği yiyeceklere tepkilerinde tutarlı olduğu söylenebilir.

Tablo-11 incelendiğinde Eray'a uygulanan iki ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasındaki orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,643, p<. 01). Buna göre Eray'a, uyaranlar ikişerli ve beşerli sunulduğunda Eray'ın tercihleri arasında ilişki orta düzeyde olup Kaan'ın uyaranlar ikişerli ve beşerli sunulduğunda tercih ettiği yiyeceklere tepkilerinde orta düzeyde tutarlı olduğu söylenebilir.

Tablo-11 incelendiğinde Kaan'a uygulanan iki ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,945, p<. 01). Buna göre Kaan'a, uyaranlar ikişerli ve beşerli sunulduğunda Kaan'ın tercihleri arasındaki ilişki yüksek olup Kaan'a uyaranlar ikişerli ve beşerli sunulduğunda tercih ettiği yiyeceklere tepkilerinde tutarlı olduğu söylenebilir.

Tüm deneklere uygulanan iki ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi arasındaki ilişki tablo-12 de açıkça görülmektedir.

Tablo 12: Tüm Deneklerin İki ve Tekrar Yerleştirmesiz Çok Uyaranlı Tercih Değerlendirme Korelasyonu

Değişkenler	**r**	**p**
Iki ve çok uyaranlı tercih değerlendirme arasındaki ilişki	, 795	, 000

Tablo-12 incelendiğinde AÇYE olan bireye uygulanan iki uyaranlı tercih değerlendirmesi ile çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,795, p<. 01). Buna göre araştırmaya katılan AÇYE olan bireylere uyaranlar ikişerli veya çoklu sunulduğunda tepkilerinde tutarlı oldukları söylenebilir.

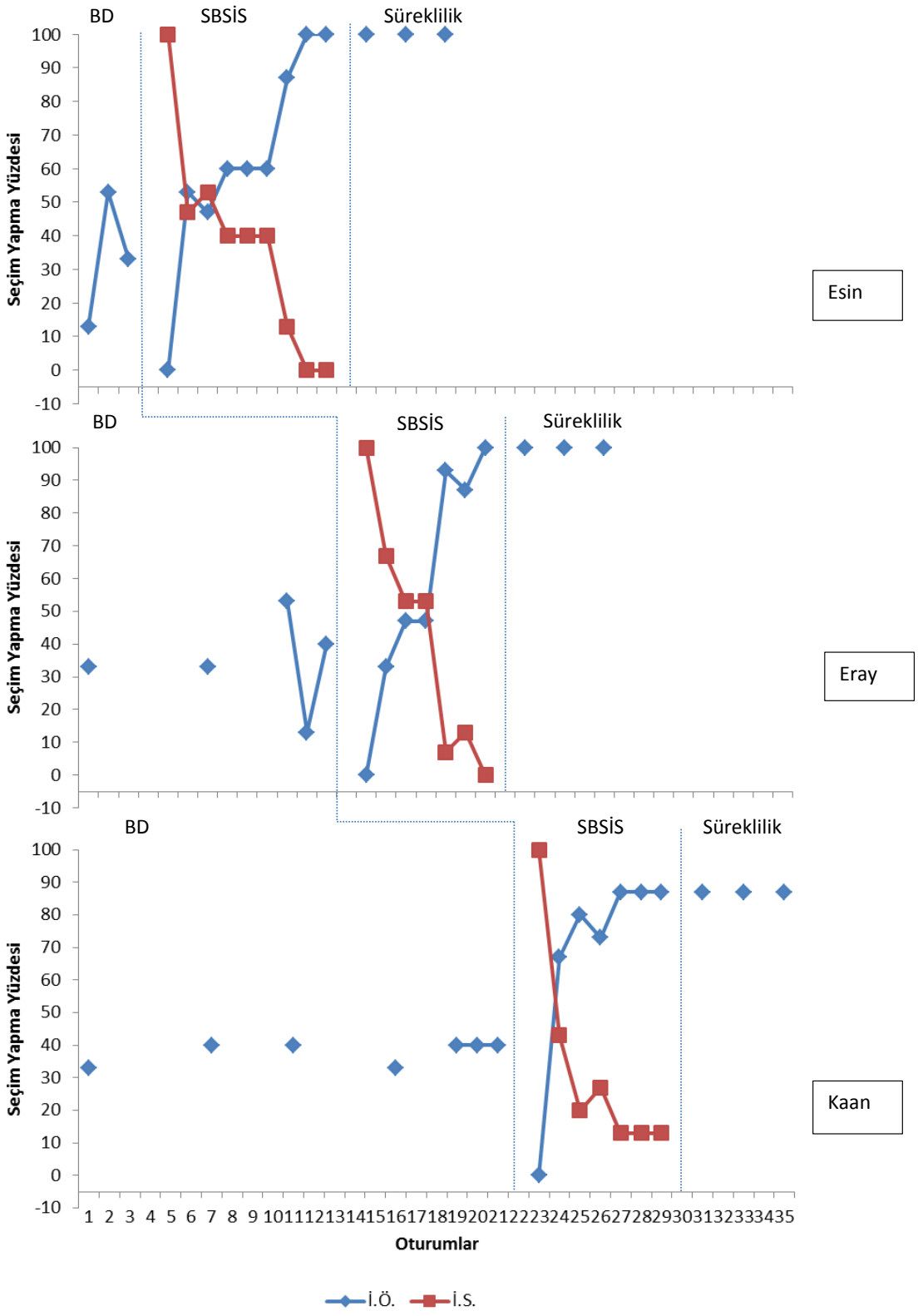
4.3. AÇYE OLAN BİREYLERE FOTOĞRAFLAR ARASINDAN SEÇİM YAPMA BECERİSİNİ SABİT BEKLEME SÜRELİ İŞLEM SÜRECİ İLE ÖĞRETMENİN ETKİLİLİĞİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın birinci amacında, AÇYE olan bireylere fotoğraflar arasından seçim yapmayı sabit bekleme süreli işlem süreci ile öğretmenin etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amacı değerlendirmek için, AÇYE olan bireylere fotoğraflar arasından seçim yapmayı sabit bekleme süreli işlem süreci ile öğretmenin etkili olup olmadığına yönelik bulgular ve yorumlara yer verilecektir. Aynı zamanda her üç deneğin seçim yapma becerisinin sabit bekleme süreli işlem süreciyle öğretimi bittikten sonraki 1, 3 ve 4. haftalarda da seçim yapma becerilerini sürdürüp sürdürmediklerine ilişkin bulgular ve yorumlar da yer almaktadır. Deneklerin seçim yapma becerilerini birincil bakıcılarıyla birlikteyken de sergileyip sergilemedikleri ve birincil bakıcıların, deneklere sabit bekleme süreli işlem süreciyle seçim yapma becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerine (sosyal geçerlik bulguları) yönelik bulgular ve yorumlarına da bu bölümde yer verilecektir.

4.3.1. AÇYE Olan Bireylere Fotoğraflar Arasından Seçim Yapmayı Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreci ile Öğretmenin Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci amacının ilk alt amacında AÇYE olan bireylere fotoğraflar arasından seçim yapmayı sabit bekleme süreli işlem süreci ile öğretmenin etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaca yönelik olarak sabit bekleme süreli ipucu işlem süreci ile fotoğraflar arasından seçim yapma becerisine ilişkin bulgular Grafik-1'de verilmiştir.

Grafik 1: Deneklerin SBSİS ile yapılan öğretim sırasındaki doğru tepki yüzdeleri



Grafik-1'de görüldüğü gibi, Esin başlama düzeyinde fotoğraflar arasında seçim yapma becerisini ortalama %33 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Sıfır saniye süreli birinci

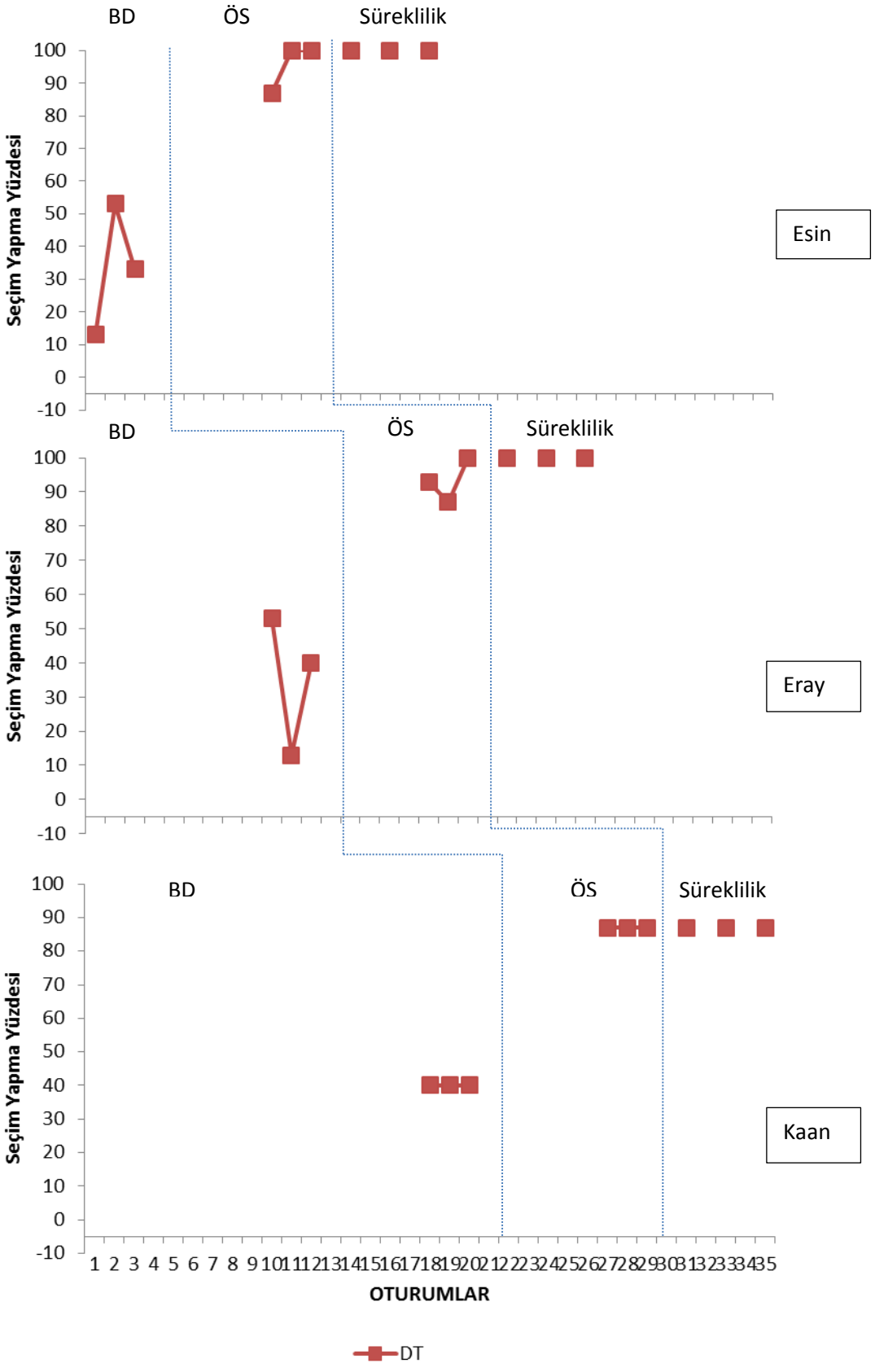
öğretim sürecinde işaret ve sözel ipucu bir kez verildiğinde %100 gerçekleştirmiş ve 4 sn. bekleme süreli öğretim süreçlerine geçilmiştir. Esin, fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini 7. oturumda ölçütü karşılayan %87 düzeyinde, 7. ve 8. oturumlarda ise % 100 düzeyinde gerçekleştirmiştir.

Eray, başlama düzeyinde fotoğraflar arasında seçim yapma becerisini ortalama %35 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Sıfır saniye süreli birinci öğretim sürecinde işaret ve sözel ipucu bir kez verildiğinde ipucundan sonra fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini %100 düzeyinde gerçekleştirmiş ve dört saniye bekleme süreli öğretim süreçlerine geçilmiştir. Eray, fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini 6. oturumda ölçütü karşılayan %93 düzeyinde, 7. oturumda % 87 ve 8. oturumda ise % 100 düzeyinde gerçekleştirmiştir.

Kaan, başlama düzeyinde fotoğraflar arasında seçim yapma becerisini ortalama % 40 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Sıfır saniye süreli öğretim sürecinde işaret ve sözel ipucu bir kez verildiğinde ipucundan sonra fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini % 100 düzeyinde gerçekleştirmiş ve 4sn bekleme süreli öğretim süreçlerine geçilmiştir. Kaan, fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini 5, 6 ve 7. oturumda ölçütü karşılayan % 87 düzeyinde gerçekleştirmiştir.

Deneklerin sabit bekleme süreli ipucu işlem süreciyle yapılan öğretimler sırasında ipucundan önce verdikleri doğru tepki düzeylerini gösteren eğrilerin yatay eksenden uzaklaştığı, ipucundan sonraki doğru tepki yüzdelerinin yatay eksene yaklaştığı görülmektedir. Bu grafikte de görüldüğü üzere, sabit bekleme süreli ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin, deneklerin fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini kazanmalarına yol açtığı izlenimi edinilmektedir.

4.3.2. Deneklerin Fotoğraflar Arasından Seçim Yapma Becerisini Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Öğretim Bittikten 1, 3 ve 4. Hafta Sonra Sürdürmelerine Yönelik Bulgular



BD: Başlama Düzeyi ÖS: Öğretim Sonu DT: Doğru Tepki

Grafik 2: Deneklerin BD, Öğretim Sonu ve Süreklilik Oturumlarındaki Yüzdeleri

Araştırmanın birinci amacının ikinci alt amacında AÇYE olan bireylere fotoğraflar arasından seçim yapmayı sabit bekleme süreli işlem süreciyle öğretimi bittikten sonra 1,3 ve 4. haftalarda seçim yapma becerilerini sürdürüp sürdürmedikleri araştırılmıştır. Bu amaca yönelik bulgular grafik 2' de yer almaktadır.

Grafik 2 incelendiğinde Esin'in başlama düzeyi verileri incelendiğinde fotoğraflar arasında seçim yapma becerisini ortalama %33 düzeyinde sergilediği görülürken, SBSİS ile fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretimi bittikten 1, 3 ve 4 hafta sonra seçim yapma becerisini %100 düzeyinde sergilemeye devam ettiği görülmektedir.

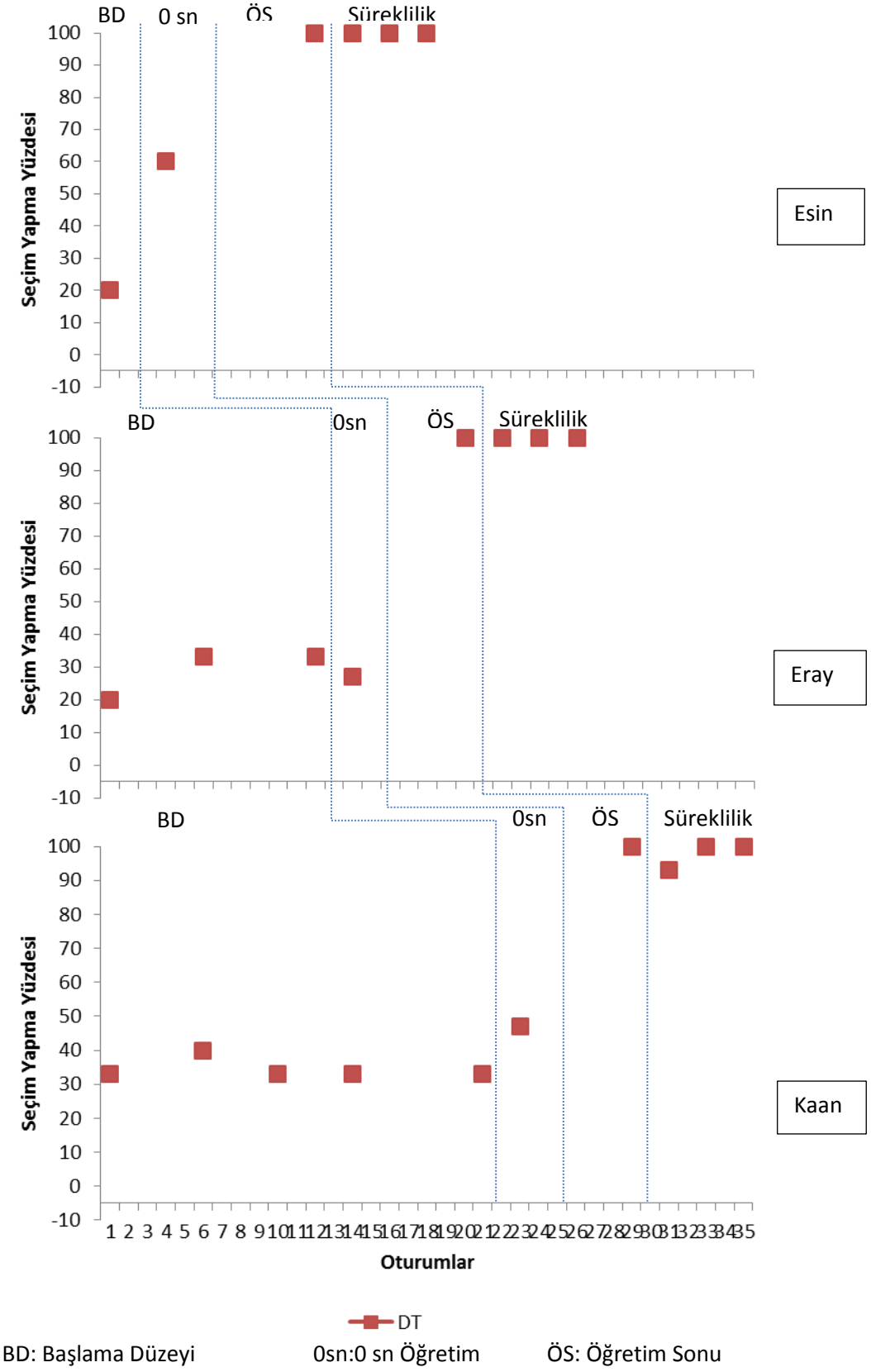
Grafik 2 incelendiğinde Eray'ın başlama düzeyi verileri incelendiğinde fotoğraflar arasında seçim yapma becerisini ortalama %35 düzeyinde sergilediği görülürken SBSİS ile fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretimi bittikten sonra 1, 3 ve 4 hafta sonra seçim yapma becerisini % 100 düzeyinde sergilemeye devam ettiği görülmektedir.

Grafik 2 incelendiğinde Kaan'ın başlama düzeyi verileri incelendiğinde fotoğraflar arasında seçim yapma becerisini ortalama % 40 düzeyinde sergilediği görülürken SBSİS ile fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretimi bittikten sonra 1, 3 ve 4 hafta sonra seçim yapma becerisini % 87 düzeyinde sergilemeye devam ettiği görülmektedir.

Deneklerin, sabit bekleme süreli işlem süreciyle yapılan öğretim sonucunda fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretimi bittikten 1, 3, 4 hafta sonra 3 deneğin ortalam % 96,3 düzeyinde fotoğraflar arasından seçim yapma becersini sergileyerek sürdürdükleri görülmektedir.

4.3.3. Deneklerin Seçim Yapma Becerilerini Birincil Bakıcılarıyla Birlikteyken Sergilemelerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci amacının üçüncü alt amacında AÇYE olan bireylerin Seçim Yapma Becerilerini birincil bakıcılarıyla birlikteyken sergileyip sergilemedikleri araştırılmıştır. Bu amaca yönelik bulgular grafik-3'te yer almaktadır.



Grafik 3: Deneklerin BD., 0 sn., Öğretim Sonu ve Süreklilik Oturumlarındaki Genelleme Yüzdeleri

Grafik 3 incelendiğinde Esin'in alınan ilk genelleme verisinde %20 düzeyinde fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini sergilerken öğretim sonrasında %100' e çıktığı görülmektedir.

Grafik 3 incelendiğinde Eray'ın alınan ilk genelleme verisinde %20 düzeyinde fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini sergilerken öğretim sonrasında %100' e çıktığı görülmektedir.

Grafik 3 incelendiğinde Kaan'ın alınan ilk genelleme verisinde %33 düzeyinde fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini sergilerken öğretim sonrasında %100' e çıktığı görülmektedir.

Deneklerin, sabit bekleme süreli işlem süreciyle kazandıkları fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini farklı kişilere genelleyebildikleri görülmektedir.

4.3.4. Birincil Bakıcıların, Deneklere Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Seçim Yapma Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Görüşlerine (Sosyal Geçerlik Bulguları) Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada kazandırılmak istenilen becerilerin önemini ve işlevselliğini, bu becerileri kazandırmak üzere kullanılan işlem süreçlerinin uygunluğunu ve işlevselliğini değerlendirmek için birincil bakıcılara yönelik olarak "Sosyal Geçerlik Formu" kullanılmıştır. (Ek-15). Araştırmanın tamamlanmasından sonra, deneklerin Birincil bakıcılarına "Sosyal Geçerlilik Formu" uygulanmıştır. Birincil bakıcılar, formda yer alan "evet", "hayır" ve "kararsızım" cevap seçeneklerinden oluşan üç soru ve bu sorulardan birinin alt sorusuna "evet" cevabını vererek, olumlu görüş sunmuştur.

Birincil bakıcılar bu çalışma sonunda, seçenekler sunulduğunda kendi istediği şeyi seçebileceği, seçim yapma becerisini kazanmalarının önemli olduğu, seçim yapma becerisini kazanmasının ileriki hayatında seçimlerini belirtme konusunda daha becerikli yapacağını, seçim yapma becerisini çocuğunuzun günlük hayatında kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir.

Birincil bakıcılara, seçim yapma becerisinin öğretimi sonunda çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikleri birkaç cümle ile açıklar sorusu sorulduğunda fotoğraflar arasından ayırt etme becerisinin arttığını, fotoğraflar arasından istediğini seçebildikleri, tercihlerini belirtme davranışlarının arttığını ifade etmişlerdir.

Birincil bakıcılara "Seçim yapma becerisinin öğretimi sonunda kendinizde gördüğünüz değişiklikleri açıklar mısınız?" diye sorulduğunda, çocuğumla çalışma fırsatım oldu, çocuğumla evde sadece oyuncaklarla (bul, tak, kova gibi) oynuyorduk masa başı etkinlik yapmamıştım, yeme ve tercihleri konusunda hiç çalışmamıştım, çocuğumla çalışma konusunda becerilerim arttı ve çocuğuma seçenek sunma fırsatım oldu cevaplarını vermişlerdir.

Birincil bakıcılara, seçim yapma becerisi öğretiminin en hoşunuza giden tarafını birkaç cümle ile açıklar mısınız diye sorulduğunda, farklı kişilerle iletişim kurması, öğretmeninin sözünü dinlemesi, kurallara uyması, çocuğunun fotoğraflar arasından seçim yapması, ellerini masanın altında tutup beklemesi, göster deyince göstermesi, tercihlerini kararlı şekilde göstermesi, çalışma sırasında çocuğunun mutlu olması cevaplarını vermişlerdir.

Birincil bakıcılara, "Seçim yapma becerisi öğretiminin hoşunuza gitmeyen tarafını birkaç cümle ile açıklar mısınız?" diye sorulduğunda katılımcılardan 2'si hoşuna gitmeyen tarafının olmadığı, fakat çalışma sırasında çocuğunun sergilediği, resimleri ısırma, ittirme, göstermeme davranışlarının hoşuna gitmediğini ifade etmişlerdir.

4.3.5. Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Fotoğraflar Arasından Seçim Yapma Becerisine İlişkin Güvenirlik Bulguları

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkene ilişkin güvenirlik verileri toplanmıştır**.** Bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenirlik ve bağımsız değişkene ilişkin uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri yoklama ve uygulama oturumlarının en az %20' sinde toplanmalıdır. Uygulama alandan olmayan

anne, baba, kardeş veya akranlar tarafından gerçekleştiriliyorsa araştırmanın amaçlarından biri bu kişilerin yöntemi ne kadar güvenilir uyguladıklarını test etmekse, güvenirlik verileri yoklama ve uygulama oturumlarının en az %30' unda toplanmalıdır ve elde edilen bulgular araştırmanın bulgular başlığı altında verilmelidir (Tekin-iftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Gözlemciler arası güvenirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirnden bağımsız ancak eş zamanlı olarak hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır (Tawney ve Gast, 1984).

4.3.5.1. Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Fotoğraflar Arasından Seçim Yapma Becerisine İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Gözlemciler arası güvenirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eş zamanlı olarak hedef davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin yaptıkları değerlendirmenin karşılaştırılmasıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Gözlemciler arası güvenirlik araştırmanın her evresinde bağımsız iki gözlemci tarafından yansız olarak seçilmiş oturumlarda hedef davranışa ilişkin veri toplanması sağlanarak hesaplanır (Erbaş, 2012). Toplanan veriler.

$$\text{Gözlemciler Arası Güvenirlik } = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği } + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Formülü kullanılarak hesaplanır (Tekin-iftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verileri özel eğitim alanında çalışan iki sınıf öğretmeni tarafından alınmıştır. Gözlemcilere araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni, yoklama, öğretim, süreklilik ve genelleme oturumlarının nasıl düzenleneceğine ilişkin bilgi verilmiştir. Araştırma boyunca uygulanan tüm evrelerin video görüntüleri deneklere göre gruplandırılmış, deneklere göre yapılan gruplandırmada kendi içinde araştırmanın aşamalarına göre gruplandırılarak DVD' lerde gözlemcilere sunulmuştur. Gözlemciler her bir denek için, araştırmanın her evresinde yapılan uygulamaların %30'unu rastgele seçerek eş zamanlı olarak birbirlerinden farklı

ortamlarda bağımlı değişkene ilişkin verileri toplamışlardır. Elde edien veriler yukarıdaki formül kullanılarak hesaplandığında gözlemciler arası güvenirlik verisi %100 olarak bulunmuştur.

4.3.5.2. Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Fotoğraflar Arasından Seçim Yapma Becerisine İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Uygulama güvenirliği, bağımsız değişken güvenirliği olarak da bilinmektedir. Uygulama güvenirliğinde, araştırmada yer alan bağımsız değişkenin ne derece planlandığı gibi, uygulandığı belirlenmektedir. Diğer bir deyişle, uygulama güvenirliğinde planlanan uygulamanın ne kadar doğru olarak uygulandığına bakılmaktadır. Uygulama güvenirliğinde uygulama ile ilgili tüm değişkenlerin uygulama planından hedeflendiği/yazıldığı gibi uygulanıp uygulanmadığı değerlendirilmektedir (Erbaş, 2012; Tawney ve Gast, 1984). Bu amaçla uygulama planında gerçekleşmesi beklenen uygulama davranışları belirlenir ve uygulama güvenirliği formu hazırlanır. Gözlemci uygulamacının bu davranışları yerine getirip getirmediğini forma işaretler.

$$\text{Uygulama Güvenirliği Katsayısı} = \frac{\text{Gözlenen Uygulamacı Davranışı}}{\text{Planlanan uygulamacı davranışı}} \times 100$$

Formülü kullanılarak hesaplanır (Tawney ve Gast, 1984; Erbaş, 2012; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Araştırmanın uygulama güvenirliği verisi özel eğitim alanında çalışan ve lisans eğitimi sırasında yanlışsız öğretim yöntemlerine ilişkin ders alıp, Sabit bekleme süreli işlem sürecine ilişkin uygulamaları olan zihin engelliler sınıf öğretmeni tarafından alınmıştır. Gözlemciye araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni, yoklama, öğretim, süreklilik ve genelleme oturumlarının nasıl düzenleneceğine ilişkin bilgi verilmiştir. Araştırma boyunca uygulanan tüm evrelerin video görüntüleri deneklere göre gruplandırılmış, deneklere göre yapılan gruplandırmada kendi içinde araştırmanın aşamalarına göre gruplandırılarak DVD' lerde gözlemciye sunulmuştur. Gözlemci her bir denek için, araştırmanın her evresinde yapılan uygulamaların %30'unu rastgele seçerek bağımsız değişkene ilişkin verileri toplamıştır. Elde edien veriler yukarıdaki formül kullanılarak hesaplandığında uygulama güvenirlik verisi %100 olarak bulunmuştur.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçlarına yönelik elde edilen sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇ

Bu araştırmada, birincil bakıcıların tercih tahminleri ile çocuklara uygulanan doğrudan tercih değerlendirmeleri arasındaki ilişki, AÇYE olan bireylerin doğrudan tercih değerlendirmeleri (tek uyaranlı, iki uyaranlı, çok uyaranlı) arasındaki ilişki ile fotoğraflar arasından seçim yapmayı sabit bekleme süreli işlem süreci ile öğretmenin etkililiği incelenmiştir.

Araştırmanın birinci amacı, dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek olup bu amaca ilişkin ilk alt amaç olan; birincil bakıcıların AÇYE olan çocuklarının yiyecek tercihlerine yönelik tahminleri ile çocuklara doğrudan uygulanan tek uyaranlı tercih değerlendirmeleri arasındaki ilişki incelendiğinde Esin için ($r=0,962$, $p<.01$) ve Kaan için ($r=0,885$, $p<.01$) yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki varken Eray için ($r=0,605$, $p<.01$) orta düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu verilere göre, Esin ve Kaan'ın birincil bakıcılarının tercih edilen yiyecekleri yüksek düzeyde doğru tahmin ettikleri söylenebilir. Esin ve Kaan'ın birincil bakıcısının tercih edilen yiyecekleri yüksek düzeyde doğru tahmin etmelerinde, Esin ve Kaan'ın tek çocuk olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Eray'ın birincil bakıcısının Eray'ın tercihlerini orta düzeyde doğru tahmin etmesinde bireysel faktörlerin, ve Eray'ın iki kardeş olması nedeniyle annenin gözlemlerinde ve etkileşimlerinde daha az zaman ayırmak durumunda kalmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Tüm deneklerin birincil bakıcıların yiyecek tercih tahmini ile AÇYE olan bireye uygulanan tek uyaranlı tercih değerlendirme verileri

arasında (r=0,805, p<. 01) yüksek düzeyde ve olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Birincil bakıcıların, AÇYE olan bireylerin tercih ettiği yiyecekleri yüksek düzeyde doğru tahmin ettikleri ve AÇYE olan bireylerin de birincil bakıcıların tahminleri doğrultusunda tercihlerini belirttikleri söylenebilir.

Araştırmanın birinci amacının ikinci alt amacında, birincil bakıcıların AÇYE olan çocuklarının yiyecek tercihlerine yönelik tahminleri ile çocuklara doğrudan uygulanan iki uyaranlı tercih değerlendirmeleri arasındaki ilişki incelendiğinde Esin için (r=0,962, p<. 01), Eray için (r=0,798, p<. 01) ve Kaan için (r=0,935, p<. 01) yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu verilere göre, tüm deneklerin birincil bakıcılarının tercih edilen yiyecekleri yüksek düzeyde doğru tahmin ettiği ve AÇYE olan bireylerin iki uyaran arasından tercihlerini belirtmede sunulan uyaranların yanında, çeldirici başka bir uyaran olmamasına rağmen tercihlerini yüksek düzeyde belirtebildikleri söylenebilir. Tüm deneklerin birincil bakıcıların yiyecek tercih tahmini ile AÇYE olan bireye uygulanan iki uyaranlı tercih değerlendirme verileri arasında (r=0,862, p<. 01) yüksek düzeyde ve olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Birincil bakıcıların, AÇYE olan bireylerin tercih ettiği yiyecekleri yüksek düzeyde doğru tahmin ettikleri ve deneklerin iki uyaran arasından birincil bakıcıların belirttiği tercihleri doğrultusunda seçim yaptıkları söylenebilir.

Araştırmanın birinci amacının üçüncü alt amacında, birincil bakıcıların AÇYE olan çocuklarının yiyecek tercihlerine yönelik tahminleri ile çocuklara doğrudan uygulanan tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmeleri arasındaki ilişki incelendiğinde Esin için (r=0,854, p<. 01), Eray için (r=0,924, p<. 01) ve Kaan için (r=0,883, p<. 01) yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu verilere göre, tüm denekler beş uyaran arasından birincil bakıcılarının belirttikleri yiyecek tahminleri doğrultusunda seçim yaptıkları söylenebilir. Ayrıca tüm deneklerin sunulan uyaranların yanında, çeldirici uyaranlar olmamasına rağmen tercihlerini yüksek düzeyde belirtebildiği söylenebilir Tüm deneklerin birincil bakıcıların yiyecek tercih tahmini ile AÇYE olan bireye uygulanan tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirme verileri arasında (r=0,832, p<. 01) yüksek düzeyde ve olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Birincil bakıcıların, AÇYE olan bireylerin tercih ettiği yiyecekleri yüksek düzeyde doğru tahmin ettikleri ve deneklerin beş uyaran arasından birincil bakıcıların belirttiği tercihler doğrultusunda seçim yaptıkları söylenebilir.

Araştırmanın birinci amacına yönelik elde edilen bulguları kısaca şöyle ifade edebiliriz. Birincil bakıcıların AÇYE olan çocuklarının yiyecek tercihi tahmini ile çocuklara uygulanan tek uyaranlı (r=0,805, p<. 01), iki uyaranlı (r=0,862, p<. 01) ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirme (r=0,832, p<. 01) sonuçları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişkiye bakılarak birincil bakıcıların AÇYE olan bireyin tercihlerini yüksek düzeyde doğru tahmin ettikleri söylenebilir. Bu bulgulara dayanarak araştırmanın birinci amacı olan dolaylı ve doğrudan üç sunum türü ile uygulanan tercih değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak ta Türkiye'de AÇYE olan bireylerin bakımını genellikle anneleri veya kan bağı olan aile büyükleri bakmaktadır. Bu kişiler ek bir işte çalışmayıp ev hanımı oldukları, tüm gereksinimlerini bu kişiler karşıladıkları ve zamanlarının çoğunu birlikte geçirdikleri için AÇYE olan bireylerin tercihlerini daha gerçekçi tahmin ettikleri düşünülmektedir.

Araştırmanın birinci amacına ilişkin olarak, dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular, daha önce yapılmış olan pozitif yönde ilişki tespit eden benzer çalışmaların (Newton ve diğerleri 1993; LaRosa 2007; Waldvogel ve Dixon 2008) bulgularıyla benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. Newton ve diğerleri (1993) tarafından yapılan çalışmada, ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin bakıcılarının etkinlik tahminleri ile iki uyaranlı doğrudan tercih değerlendirme sonuçları karşılaştırılmış ve bakıcı tahminlerinin yüksek düzeyde doğru olduğu bulgulanmıştır. Newton ve diğerleri (1993)'nin araştırmasının sonucu bu araştırmanın sonucu ile benzelik göstermektedir. Fakat Newton ve diğerleri (1993)'nin araştırmasında bakıcıların 144 etkinliğe yönelik tahminleri alıp bunlar içerisinden rastgele seçtiği etkinlik çiftlerine yönelik iki uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi uygulamıştır. Bu araştırmada ise 10 tüketim maddesine yönelik bakıcı görüşü alınmış ve aynı tüketim maddeleri üç doğrudan tercih değerlendirme yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu yüzden bu araştırmanın sonuçları Newton ve diğerleri (1993)' nin yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla benzer olmasına rağmen dolaylı ve doğrudan tercih değerlendirmesinde kullanılan uyaranlar, uyaranların sayısı ve doğrudan tercih değerlendirmesinde kullanılan yöntemler açısından farklılık göstermektedir.

Bu araştırmanın birinci amacına yönelik bulguları LaRosa (2007)'nın yaptığı araştırmanın bulgularıyla benzerlik ve farklılık göstermektedir. LaRosa (2007), çoklu yetersizliği olan bireylerin bakıcı tahminleri ile doğrudan tercih değerlendirme sonuçlarını incelediği araştırmasında, bakıcı tahminlerinin doğrudan tercih değerlendirmesi sonuçlarıyla ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Bu araştırma, LaRosa (2007)' nın araştırmasıyla sonuçları açısından benzerlik göstermektedir. Fakat LaRosa (2007) araştırmasında altı günlük rutin etkinliğe dolaylı tercih değerlendirmesi uygulayıp bu uyaranlara yönelik katılımcıların duygu-durum modlarını gözlemleyerek te doğrudan tercih değerlendirmesi uygulamıştır. Bu araştırmada ise, on tüketim maddesi ve üç farklı doğrudan tercih değerlendirme türü ile doğrudan tercih değerlendirmesi uygulanmıştır. Bu açıdan bu araştırma LaRosa (2007) nın araştırmasından farklılaşmaktadır.

Birinci amaca yönelik elde edilen bulgular Waldvogel ve Dixon (2008)'un araştırmasının bulgularıyla da benzerlik ve farklılık göstermektedir. Waldvogel ve Dixon (2008) araştırmasında, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin bakımını sağlayan personelin görüşü ile tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesinin sonuçlarını karşılaştırdığı araştırmasında pozitif yönde ilişki tespit etmiştir. Bu araştırma, Waldvogel ve Dixon (2008)'un araştırmasıyla sonuçlar açısından ve kullandıkları uyaranlar açısından benzerlik göstermektedir. Waldvogel ve Dixon (2008) araştırmasında 10 tüketim maddesi kullanmıştır. Bu araştırmada da 10 tüketim maddesi kullanılması açısından benzerlik göstermekle birlikte tercih sıralama listelerinde kullandıkları likert türü açısından farklılık göstermektedir. Waldvogel ve Dixon (2008) 10' lu likert kullanmıştır. Fakat bu araştırmada beşli likert kullanılmıştır. Ayrıca Waldvogel ve Dixon (2008) doğrudan tercih değerlendirmesinde tek bir yöntem kullanmıştır. Fakat bu araştırmada doğrudan tercih değerlendirmesinde üç farklı yöntem kullanılmıştır. Bunlara ek olarak Waldvogel ve Dixon (2008)'un araştırmasına gelişimsel yetersizliği olan bireyler ve onların bakım personeli katılmıştır. Bu araştırmaya ise AÇYE olan bireyler ve onların birincil bakıcıları katılmıştır. Bu açılardan bu araştırma Waldvogel ve Dixon (2008)'un araştırmasından farklılık göstermektedir.

Araştırmanın birinci amacına yönelik pozitif yönde tespit edilen ilişki daha önce yapılmış ve bakıcı görüşleri ile doğrudan tercih değerlendirmesi arasında ilişkinin olmadığını bulgulayan (Green ve diğerleri, 1988; Parsons ve Reid, 1990) araştırmalarla da farklılık göstermektedir. Green ve diğerleri (1988) araştırmasında, ağır düzeyde

yetersizliği olan bireylerin tercihlerini bakıcı görüşüyle ve üç uyaranlı sunumla değerlendirmiştir. Araştırma sonunda bakıcıların görüşlerinin katılımcıların tercihlerini yansıtmadığı bulunmuştur. Green ve diğerleri (1988)'nin araştırmasında elde ettiği bulgular, bu araştırmanın bulguları ile farklılaşmaktadır. Farklılığın nedeni olarak bu araştırmada birincil bakıcıların görüşlerinin alınmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Türk kültürü gereği AÇYE olan bireylerin birincil bakıcıları, onlarla kan bağı olan anne ya da babaanneleridir. AÇYE olan bireylerin her türlü bakımı birincil bakıcılar tarafından yapılmaktadır. Bu nedenle birincil bakıcıların AÇYE olan çocuklarının tercih ettiği yiyecekleri yüksek düzeyde doğru tahmin ettikleri düşünülmektedir.

Birinci amaca yönelik elde edilen bulgular Parsons ve Reid (1990)' in araştırmasının bulgularıyla da farklılık göstermektedir. Parsons ve Reid (1990) araştırmasında çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin tercihlerini bakıcı görüşüyle ve iki uyaranlı doğrudan tercih değerlendirmesi kullanarak incelemiştir. Araştırma sonunda bakıcı görüşlerinin her zaman doğru olmadığı tespit edilmiştir. Parsons ve Reid (1990)' in elde ettiği bulgular, bu araştırmanın bulguları ile farklılaşmaktadır. Farklılığın nedeni olarak; Parsons ve Reid (1990)'in dolaylı tercih değerlendirmesini kurumda kalan ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin bakıcıları ile gerçekleştirmiş olmasından, bakıcıların bakım görevini para kazanmak için yapmış olmalarından ve katılımcıları iyi tanıyamadıklarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında yapılan ve yukarıda tartışılan araştırmalarda görüldüğü üzre, bakıcı görüşü ile doğrudan tercih değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların olduğu, fakat bunların doğrudan tercih değerlendirme yöntemlerinden sadece birini kullanarak tercihleri değerlendirmeyi hedeflediği görülmüştür. Ayrıca bu araştırmalarda dolaylı tercih değerlendirmesinde bakım hizmeti veren bakıcılarla (caregiver) çalışıldığı, katılımcılarla kan bağı olan birincil bakıcılarla çalışılmadığı bir diğer dikkat çeken unsurdur. Bu yüzden bu araştırmada birincil bakıcılarla çalışılmış olmasının ve birincil bakıcı tahminlerinin doğrudan tercih değerlendirmesinin üç farklı yöntemiyle elde edilen bulgularla karşılaştırılmış olmasının çalışmanın özgün yanı olduğu ve alan yazına bu açılardan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci amacı, AÇYE olan bireylere uygulanan doğrudan tercih değerlendirmeleri (tek uyaranlı, iki uyaranlı, çok uyaranlı) arasındaki ilişkiyi belirlemek olup bu amaca ilişkin ilk alt amaç olan; AÇYE olan bireye doğrudan uygulanan tek ve iki uyaranlı tercih değerlendirmesi ve aralarındaki ilişki incelendiğinde Esin için (r=0,907, p<. 01), Eray için (r=0,928, p<. 01) ve Kaan için (r=0,839, p<. 01) yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu verilere göre, tüm deneklerin uyaranlar tek tek ve ikişerli sunulduğunda tercih ettiği yiyeceklere tepkilerinde tutarlı olduğu söylenebilir. Tüm deneklere uygulanan tek uyaranlı tercih değerlendirmesi ile iki uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,890, p<. 01). Buna göre AÇYE olan bireylere uyaranlar tek tek veya ikişerli sunulduğunda tercih ettikleri yiyeceklere karşı tepkilerinde tutarlı oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci amacının ikinci alt amacında, AÇYE olan bireye doğrudan uygulanan tek ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi ve aralarındaki ilişki incelendiğinde Esin için (r=0,922, p<. 01) ve Kaan için (r=0,842, p<. 01) yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu verilere göre, Esin ve Kaan'a uyaranlar tek tek ve beşerli sunulduğunda tercih ettiği yiyeceklere tepkilerinde yüksek düzeyde tutarlı olduğu söylenebilir. Fakat Eray için (r=0,461, p<. 01) orta düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Eray' a uyaranlar tek tek ve beşerli sunulduğunda tercih ettiği yiyeceklere tepkilerinde orta düzeyde tutarlı olduğu ve uyaran sayısı arttıkça tutarlığın azaldığı söylenebilir. Tüm deneklere uygulanan tek uyaranlı tercih değerlendirmesi ile tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,739, p<. 01). Buna göre araştırmaya katılan AÇYE olan bireylere uyaranlar tek tek veya beşerli gruplar halinde sunulduğunda bu uyaranlara karşı tepkilerinde tutarlı oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci amacının üçüncü alt amacında, AÇYE olan bireye doğrudan uygulanan iki ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi ve aralarındaki ilişki incelendiğinde Esin için (r=0,797, p<. 01) ve Kaan için (r=0,945, p<. 01) yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu verilere göre, Esin ve Kaan'a uyaranlar ikişerli ve beşerli sunulduğunda tercih ettiği yiyeceklere tepkilerinde yüksek düzeyde tutarlı olduğu söylenebilir. Fakat Eray için (r=0,643, p<. 01) orta düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Eray' a uyaranlar ikişerli ve beşerli sunulduğunda tercih ettiği

yiyeceklere tepkilerinde orta düzeyde tutarlı olduğu söylenebilir. Tüm deneklere uygulanan iki uyaranlı tercih değerlendirmesi ile tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0,795, p<. 01). Buna göre araştırmaya katılan AÇYE olan bireylere uyaranlar ikişerli veya beşerli gruplar halinde sunulduğunda bu uyaranlara karşı tepkilerinde tutarlı oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci amacına yönelik elde edilen bulguları kısaca şöyle ifade edebiliriz. AÇYE olan bireylere uygulanan tek ve iki uyaranlı (r=0,890, p<. 01), tek ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı (r=0,739, p<. 01) ve iki ve tekrar yerleştirmesiz çok (r=0,795, p<. 01) uyaranlı tercih değerlendirmesi sonuçları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişkiye bakılarak araştırmaya katılan AÇYE olan bireylerin uyaran sayıları değişse de tercihlerinde tutarlı oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci amacına ilişkin olarak, tek, iki ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular, daha önce yapılmış olan pozitif yönde ilişki tespit eden benzer çalışmaların (Thomson, Czarnecki, Martin, Yu ve Martin, 2007; Thiessen, 2010) bulgularıyla benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. Thomson ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmada, ağır ve çok ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerin tercihlerini tek ve iki uyaranlı tercih değerlendirme yöntemini kullanarak değerlendirmiş ve iki yöntemle elde edilen sonuçlar arasında pozitif yönde ilişkinin varlığını bulgulamıştır. Thomson ve diğerleri (2007)' nin araştırmasının sonucu, bu araştırmanın tek ve iki uyaranlı tercih değerlendirme sonrasında elde edilen pozitif yöndeki ilişki ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca iki araştırmada uyaran olarak tüketim maddelerinin kullanılmış olmasının da benzerlik olduğu düşünülmektedir. Fakat Thomson ve diğerleri (2007)' nin doğrudan tercih değerlendirme yöntemlerinden sadece iki yöntemi kullanılmış olmalarının bu araştırmadan farklılaşan noktası olup, aynı zamanda o araştırmasının sınırlılığı olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ikinci amacına yönelik bulgular, Thiessen (2010) 'nin araştırmasının bulgularıyla benzerlik ve farklılık göstermektedir. Thiessen (2010), gelişimsel yetersizliği olan bireylerin tercihlerini iki, çok ve karma uyaranlı doğrudan tercih değerlendirme yöntemlerini kullanarak değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda

çok ve iki uyaranlı tercih değerlendirme sonuçları arasında pozitif yönde ilişki tespit etmiştir. Thiessen (2010) 'nin araştırmasının bulguları bu araştırmanın iki ve çok uyaranlı tercih değerlendirmesi sonrası elde edilen pozitif yöndeki ilişki ile, sonuçları açısından benzerlik göstermektedir. Ek olarak Thiessen (2010) 'in araştırması ile bu araştırma, doğrudan tercih değerlendirmede üç yöntemi bir arada uygulamaları açısından da benzerlik göstermektedir. Fakat Thiessen (2010) 'nin araştırması ve bu araştırmadan katılımcı grubu açısından farklılık göstermektedir. Çünkü Thiessen (2010) araştırmasını gelişimsel yetersizliği olan bireylerle gerçekleştirmişken, bu araştırmaya AÇYE olan bireyler katılmıştır. Bir diğer farklılaşan nokta ise Thiessen (2010) araştırmasında karma tercih değerlendirme yöntemini kullanmıştır. Bu araştırmada böyle bir tercih değerlendirme yönteminin kullanılmamış olması bu araştırmanın sınırlılığı olarak ele alınabilir.

Alan yazında karşılaşılan ve yukarıda tartışılan araştırmalarda, doğrudan tercih değerlendirmesinde iki yöntemi ve üç yöntemi karşılaştırmayı hedefleyen birer araştırmanın olduğu görülmüştür. İki yöntemi karşılaştıran araştırmanın tek ve iki uyaranlı tercih değerlendirme yöntemini, üç yöntemi karşılaştıran araştırmanın ise iki, çok ve karma yöntemi kullandığı görülmüştür. Alan yazında; tek, iki ve tekrar yerleştirmesiz çoklu uyaranlı (tekrar yerleştirmesiz) tercih değerlendirmesinin sonuçlarını aynı araştırma içerisinde karşılaştıran araştırmaya rastlanamamıştır. Bu açıdan bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Gottschalk, Libby ve Graff (2000) uyarana doymuş olmanın tercih değerlendirmesi sonuçlarını etkileyebileceği belirtmiştir. Gottschalk ve diğerlerine ek olarak bu araştırmanın pilot uygulaması sırasında, deneğin tercih değerlendirmede yer alan maddeleri uygulamadan önce tüketmesinin ve yeni doymuş olmasının çalışmaya yönelik isteksizlik uyandırdığı gözlendiği için doğrudan tercih değerlendirmesinden en geç iki saat önce beslenmiş olmaları ve tercih değerlendirmesinde kullanılan maddeleri uygulama dışında deneklere vermemeleri birincil bakıcılara söylenmiştir. Bu uygulamanın doğrudan tercih değerlendirmelerinde yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkinin tespit edilmesinde rolü olduğu düşünülmektedir.

Haynes, Derby, McLaughlin, Weber (2002) yaptığı araştırmada duygu ve davranış bozukluğu olan bireylere uygulanan doğrudan tercih değerlendirmesinin bireyin

aşina olduğu ve olmadığı kişiler tarafından uygulanmasının etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda duygu ve davranış bozukluğu olan bireylerin tercihleri, tanıdıkları ve tanımadıkları kişilerin tercih değerlendirme uygulamaları sonrasında değişmemiştir. Fakat bu araştırmada AÇYE olan bireylerle çalışılmıştır. AÇYE olan bireyle yapılan pilot uygulama sırasında edinilen gözlemler neticesinde AÇYE olan bireylerin yabancı kişilere karşı kendilerini kapatma ve utanma eğiliminde oldukları için araştırmaya katılacak deneklerle uygulamaya başlamadan önce deneklerin araştırmacıya alışması için haftada iki gün araştırmacı tarafından ısınma ve alışma etkinlikleri düzenlenmiştir. Deneklerin araştırmacıya alışmasını hedefleyen bu görüşmelerin doğrudan tercih değerlendirmesi sonuçları üzerinde rolü olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü amacında, fotoğraflar arasından seçim yapmayı öğretmede, sabit bekleme süreli işlem sürecinin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmanın üçüncü amacına yönelik elde edilen veriler incelendiğinde, fotoğraflar arasından seçim yapmayı sabit bekleme süreli işlem süreci ile öğretmenin etkili olduğu, katılımcıların seçim yapma becerisini öğretim bittikten 1, 3, ve 4 hafta sonra korudukları ve öğrendikleri beceriyi birincil bakıcılarına genelledikleri tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın üçüncü amacına yönelik elde edilen bulguları, seçim yapmayı öğretmede seçimin üç düzeyini (Tercih edilen- tercih edilmeyen, tercih edilen-nötr, ve iki tercih edilen uyaranlar arasından) öğretmede sabit bekleme süreli işlem sürecinin etkililiğini araştıran Stafford'un (1999) araştırmasının bulgularını destekler niteliktedir. Stafford bu araştırmasında seçimin üç düzeyini öğretmede sabit bekleme süreli işlem sürecinin etkili olduğunu bulmuştur. Fakat yaptığımız araştırmada Stafford'un belirttiği düzeylerden sadece biri ve ilki olan tercih edilen ve tercih edilmeyen uyaranların fotoğrafları arasından seçim yapmayı öğretmede sabit bekleme süreli işlem sürecinin farklı denekler üzerinde de etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında Stafford'un belirttiği seçim yapmanın diğer düzeylerinin ele alınmamış olması araştırmanın sınırlılığıdır.

Araştırmanın üçüncü amacına ilişkin etkililik bulguları, Clark (2006)'ın araştırmasının bulgularıyla benzerlik ve farklılık göstermektedir. Clark (2006) okul öncesi dönemde çoklu yetersizliği olan çocuklara seçim yapmayı öğretmede sabit bekleme süreli işlem sürecinin de içinde olduğu öğretim paket programının etkisini

araştırmış ve etkili olduğunu bulmuştur. Clark (2006)'ın araştırmasının bulguları ile bu araştırmanın bulguları sonuçlar açısında benzer olmakla birlikte bu araştırma, Clark (2006)'ın araştırmasından üç yönüyle farklılaşmaktadır. Bunlardan ilki, Clark (2006) araştırmasında görme ve çoklu yetersizliği olan okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışmıştır fakat bu araştırmada okul dönemide ve AÇYE olan bireyle çalışılmıştır. Diğeri ise, Clark (2006)'ın araştırmasında içinde SBSİS nin de yer aldığı öğretim paketi kullanılmıştır fakat bu araştırmada sadece SBSİS kullanılmıştır. Son olarak ise, Clark (2006) araştırmasında çoklu başlama modeli kullanmıştır. Bu araştırmada ise çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu açılardan bu araştırma Clark (2006)'ın araştırmasından farklılaşmaktadır.

Bu araştırmanın üçüncü amacına yönelik bulgular, Hoch (2006)'un araştırmasının bulgularıyla benzerlik ve farklılık göstermektedir. Hoch (2006) araştırmasında, otizm spektrum bozukluğundan etkilenen bireylere sözel uyaranlar arasından seçim yapmayı öğretmeyi hedeflemiştir. Seçim yapma becerisinin öğretiminde, ipucu ve zaman geciktirme (time delay) yöntemini kullanmıştır. Araştırma sonunda, araştırmaya katılan deneklerden ikisi için bu yöntem etkili olurken, biri için etkili olmamıştır. Deneklerden ikisinin sözel uyaranlardan seçim yapmayı öğrenmesi, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerliğini göstermesi açısndan önemlidir. Diğer bir deneğin seçim yapmayı öğrenemesi ise bulgular arasındaki farklılığı göstermektedir. Bulgular arasındaki farklılığın olası nedenleri şöyle sıralanabilir. İlk olarak, Hoch (2006) araştırmasını otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle gerçekleştirmiştir. Bu sonuçların AÇYE olan bireyler için geçerli olup olmayacağı belirsizdir. İkinci olarak, Hoch (2006) araştırmasında ipucu ve zaman geciktirmeyi kullanmıştır. Kullanılan yöntemin sonuçlar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Son olarak ise, kullanılan sözel uyaranın oldukça üst düzey uyaran olması nedeniyle bu sonuçların ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Duke (2008)'un yaptığı araştırmanın bulguları da, bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik ve farklılık göstermektedir. Duke (2008) araştırmasında, çoklu yetersizliği olan bireylere ipucu sunma, 20 sn bekleme ve seçimi pekiştirmeyi içeren öğretim paketini fotoğraflar arasından seçim yapmayı öğretmede kullanmıştır. Araştırma sonunda, araştırmaya katılan yedi denekten dördü fotoğraflar arasından seçim yapmayı öğrenirken üçü öğrenememiştir. Yedi denekten dördünün öğrenmiş olması bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösterirken, üçünün öğrenememiş olması da farklılık

göstermektedir. Bu bulgular arasındaki farklılığın kullanılan yöntemden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada kullanılan SBSİS ile denkelere yanlış seçim yapma imkânı verilmemiş olmasının sonuçları etkilediği düşünülmektedir.

Bu araştırmaya katılan AÇYE olan bireylerin öğretim bittikten 1, 3 ve 4 hafta sonra öğrendikleri becerileri korudukları görülmüştür. Bu bulgular Stafford (1999)'un araştırmasında elde ettiği iki tercih edilen uyaran arasından seçim yapma becerisine ilişkin süreklilik bulgularını destekler niteliktedir. Yine bu araştırmanın bulguları sadece iki denek için öğretim bittikten 2 hafta sonra süreklilik verisi alan ve bu deneklerden sadece birisinin yüksek orandan seçim yapma becerisini sürdürdüğünü bulgulayan Clark (2006)'ın araştırmasının bulgularını destekler niteliktedir. Ek olarak araştırmanın bulguları, Duke (2008) 'un araştırmasının bulgularını kısmen desteklemektedir. Çünkü Duke (2008)'un araştırmasına 7 denek katılmış bunlardan sadece 5'i öğretim bittikten sekiz hafta sonra tepkilerini sürdürebilmişlerdir. Duke (2008)'un araştırması bu araştırmanın bulgularını kısmen destekler niteliktedir. Üç deneğin öğrendikleri becerileri sürdürememelerinde bireysel özelliklerin ve 8 haftalık sürenin uzun olmasının ve bu süre içerisinde öğrenidiklerini hatırlatıcı etkinliklerin olmamasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmaya katılan AÇYE olan bireylerin öğretime başlamadan önce, öğretim sırasında ve öğretim sonrasında öğrendikleri fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini birincil bakıcılara genelledikleri görülmüştür. Bu araştırmanın bulguları araştırmasına katılan deneklerden ikisinde ortam genellemesine bakan ve bu deneklerden sadece birinde orta düzeyde genelleme verisi elde eden Clark (2006)'ın araştırmasının bulgularını destekler niteliktedir. Yine bu araştırmanın bulguları, araştırmasında 7 denek yer almasına rağmen bunlardan sadece farklı yetişkine genelleyen 4 deneğin olduğu Duke (2008)' un araştırmasının bulgularını kısmen desteklemektedir. Üç deneğin genelleyememesinde bireysel faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada hem gözlemciler arası güvenirliğe hemde uygulama güvenirliğine bakılmıştır. Araştırma sonunda uygulama güvenirliğinin %100 olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, araştırmasında uygulama güvenirliğini inceleyen ve %100 güvenilrik verisi elde eden Clark (2006)'ın araştırmasının bulgularını destekler niteliktedir. Bu araştırmanın

bulguları %100 düzeyinde uygulama güvenirliği verisi olan Duke (2008)'un araştırmasının bulgularını da desteklemektedir.

Bu araştırmada gözlemciler arası güvenirlikte hesaplanmıştır. Araştırma sonunda gözlemciler arası güvenirlik %100 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, araştırmasında gözlemciler arası güvenilrik verisi toplayan ve %80'in üzerinde gözlemcilerarası güvenirlik tespit eden Clark (2006)'ın araştırmasının bulgularını destekler niteliktedir. Yine bu araştırmanın bulguları Stafford (1999)'un %82-99 arasında gözlemciler arası güvenirlik verisi elde ettiği araştırmasının bulgularını destekler niteliktedir. Bu araştırmanın bulguları %90 düzeyinde gözlemciler arası güvenirlik verisi olan Duke (2008)'un araştırmasının bulgularını da desteklemektedir.

Araştırmanın üçüncü amacına yönelik etkililik bulgularının genel olarak olumlu olduğu görülmesine rağmen uygulama sırasında gözlenen bazı durumların tartışılması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan deneklere fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin öğretiminde SBSİS nin kullanıldığı oturumlar sırasında deneklerin tercihlerine yönelik fotoğraflar arasından seçim yapma becerilerindeki doğruluk yüzdesinin hızla arttığı görülmektedir. Seçim yapma becerisinin doğruluk yüzdeliği incelendiğinde Esin'in performansının hızlı bir artış gösterdiği görülmekle birlikte, 4, 5 ve 6. oturumlarda durağanlık sergilediği görülmektedir. Bu oturumlarda Esin'in performansındaki durağanlığın geçirmekte olduğu üst solunum enfeksiyonu nedeniyle gerçekleştiği düşünülmektedir. Esin'in hastalığında iyileşme sürecinin başlaması ve öğretim oturumların sonunda Esin'e pekiştireç olarak sesli ve görsel bilgisayar oyunu sunulması, seçtiği tercih edilen uyaranı tüketmesine izin verilmesi, aynı uyaran çiftlerinin kullanılması ve SBSİS ile uygulanan öğretim oturum sayısının artmış olması nedeniyle Esin'in performansının %100'e ulaştığı ve öğretim bittikten 1,3 ve 4 hafta sonra seçim yapma becerisini %100 ölçütünde koruduğu görülmüştür.

Eray'ın fotoğraflar arasından seçim yapma becerisine ilişkin doğruluk yüzdesi incelendiğinde hızlı bir yükseliş dikkati çekmekle birlikte 4. oturumda durağanlık sergilediği görülmektedir. 4. oturumdaki durağanlığın nedeni olarak okuldaki öğretmeni ile yaşadığı problem nedeniyle hırçın ve çalışmaya karşı isteksiz davranmasının etkili olduğu düşünülebilir. Eray'ın 5. oturumdaki performansındaki hızlı bir yükseliş olduğu görülmekte fakat 6. oturumda performansında düşüklük göze çarpmaktadır. Bu

düşüklüğün nedeni olarak Eray'ın o gün doğum günü olması nedeniyle konsantre olmakta güçlük çekmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Eray'ın 8. oturumda %100 e ulaştığı ve öğretim bittikten 1, 3 ve 4 hafta sonra seçim yapma becerisini %100 ölçütünde koruduğu görülmüştür. Eray'ın fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini hızlı bir şekilde öğrenmesinde çok sevdiği dozer ve kamyonlu bir bilgisayar oyununun pekiştireç olarak kullanılmasının, seçtiği tercih edilen uyaranı tüketmesine izin verilmesi, aynı uyaran çiftlerinin kullanılması ve SBSİS ile uygulanan öğretim oturum sayısının artmış olması nedeniyle Eray'ın performansının %100'e ulaştığı ve öğretim bittikten 1,3 ve 4 hafta sonra seçim yapma becerisini %100 ölçütünde koruduğu görülmüştür.

Kaan'ın fotoğraflar arasından seçim yapma becerisine ilişkin doğruluk yüzdesi incelendiğinde hızlı bir yükseliş dikkati çekmekle birlikte 4. oturumda düşüşün olduğu görülmektedir. Bu düşüşün nedeni olarak Kaan'ın geçirmekte olduğu bağırsak enfeksiyonunun olduğu düşünülmektedir. Kaan'ın 5, 6 ve 7. oturumlardaki performansı incelendiğinde seçim yapma yüzdesinin %87 de kaldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak ta lor ve helva fotoğrafları arasından seçimini belirtmede güçlük yaşadığı gözlenmiştir. Bu fotoğraflar incelendiğinde, tercih edilen uyaran olan lora yönelik çeldirici niteliğinde olan helvanın siyah tabak içerisinde birer parça yer alan fotoğrafların kullanılmış olmasının yani çeldiricinin çok güçlü olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Kaan'ın fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini öğrenmesinde: atıp-tutmaya dayalı (top, toka) oyunların pekiştireç olarak kullanılmasının, seçtiği tercih edilen uyaranı tüketmesine izin verilmesinin, aynı uyaran çiftlerinin kullanılması ve SBSİS ile uygulanan öğretim oturum sayısının artmış olması nedeniyle Kaan'ın performansının %87'e ulaştığı ve öğretim bittikten 1,3 ve 4 hafta sonra seçim yapma becerisini %87 ölçütünde koruduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü amacına yönelik genelleme bulguları incelendiğinde öğretim sonunda üç denekte fotoğraflar arasından seçim yapma yüzdesinin %100 çıktığı görülmekte ve iki denek öğretim bittikten 1, 3 ve 4 hafta sonra birincil bakıcılarına %100 düzeyinde genelleyerek seçim yapma becerisini sürdürdükleri görülmektedir. Üçüncü denekte öğretim bittikten 1 hafta sonra alınan genellemede öğretim sonu performansına göre bir düşüş gözlenmektedir. Bu düşüşün nedeni olarak Kaan'ın lor ve helva

fotoğrafları arasından seçim yapmada zorlanması olduğu düşünülmektedir. Kaan'ın öğretimden sonraki süreklilik verisi incelendiğinde %87 düzeyinde fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini sürdürdüğü görünmektedir. Bunun nedeni olarak ta Kaan'ın birincil bakıcısının önceden uyarılmasına rağmen birkaç denemede tercih edilen uyaranı aynı yönde tutmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonunda AÇYE olan bireylerin fotoğraflar arasından seçim yapma becerisini öğrendikleri bulgulanmıştır. Bu araştırmanın bulguları (Parsons, Harper, Jensen ve Reid, 1997) araştırmasına katılan yedi denekten ikisinin fotoğraflar arasından seçim yapmayı öğrendikleri araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Parsons, Harper, Jensen ve Reid (1997) yaptığı araştırmada yaşları 49-67 arasında değişen ağır düzeyde zihinsel yetersizliği ve ek yetersizlikleri olan 7 bireye seçim yapmanın 2 (obje ve resim) türünü kapsayan yöntem kullanmıştır. Araştırma sonunda beş katılımcı objeleri kullanarak seçim yapma becerisi sergilerken iki katılımcı da resimleri kullanarak seçim yapmayı öğrenmişlerdir. Katılımcılardan sadece ikisinin fotoğraflar arasından seçim yapmayı öğrenmelerinde yaş faktörünün ve bireysel özelliklerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Changnon (2002), AÇYE olan bireylerle çalışırken öğrenciler için uygun ve en rahat konumun belirlenmesi ve bu konumun sık sık değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmanın üçüncü amacına yönelik etkililik bulgularının elde edilmesinde, deneklerin bireysel özellikleri dikkate alınarak gerekli düzenlemelerin yapılmış olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada deneklerin rahat oturması, fiziksel rahatsızlık hissetmemeleri için özelliklerine uygun düzenlemeler yapılmış ve en rahat oturabilecekleri (orta düzeyde sertliği olan) kanepede konumlandırılmış, uzun süre oturması gerektiği durumlarda çalışmaya ara verilerek denekler (Ufuk, Esin) dinlendirilmiştir. Ayrıca, deneklerden biri başını tutamadığı için yastıklarla sırtı ve başı desteklenmiş ve uyaranlar deneklerin en rahat görebilecekleri uzaklıkta tutulmuştur. Bu düzenlemelerin, araştırma sonunda elde edilen etkililik bulgularında rolü olduğu düşünülmektedir.

Downing ve Peckham-Hardin (2006)' e göre AÇYE olan bireylerle çalışırken eğitimcilerin, doğru tepkileri hemen pekiştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada da katılımcıların doğru tepkileri seçtikleri yiyecek maddeleri ile hemen

pekiştirilmiştir. Araştırmanın etkililik bulgularında, AÇYE olan bireylerin doğru tepkilerinin seçtikleri uyaranlarla pekiştirilmesinin etikili olduğu düşünülmektedir.

Downing ve Eichinger (2008), AÇYE olan bireylerin öğrenme sürecine aktif olarak dahil olduklarında, dokunsal, resimli, gerçek objeyle, objenin bir kısmının sunulduğu ipuçları sağlandığında, model olma ve sözel ipucu verildiğinde daha iyi öğrenebildiklerini ifade etmiştir. Bu araştırmada, araştırmaya katılan bireyler kendi istediklerini seçerek aktif oldukları için ve somut (resimli) uyaran sunulup ipucu sağlandığı için öğretimin etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada yapılan öğretimin etkili olmasında seçim yapma becerisinin en basit düzeyi olan tercihini belirtme aşamasının çalışılmış olmasının, öğretilmesi hedeflenen tek basamaklı bir becerinin olmasının, uyaran sayısının az olmasının (beş çift fotoğraf kullanılmasının) da etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda fotoğrafların her katılımcının yüksek oranda tercih ettiği ve etmediği yiyeceklerin fotoğraflarını içermesinin, fotoğraf çiftlerinin aynı sıra ile sunulmasının, doğru fotoğraf gösterdikten sonra, o fotoğraftaki gerçek objeyi yemesine izin verilmesinin de öğretimin etkili olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Seçim yapma becerisinin öğretiminde seçilen yiyeceklerin çocuğun aşina olduğu yiyecekler arasından belirlenmesinin, öğretim sırasında kullanılan yönergenin anlaşılır ve basit olmasının, öğretimler sonunda çocuğun hoşuna giden başka pekiştireçlerin kullanılmasının (bilgisayar, top, araba, toka, dozer gibi) da etkili olduğu düşünülmektedir.

Van Tubbergen ve diğerlerine göre (2008) seçim yapma becerisinin ikinci düzeyi olan tercih tepkisi, çevresindeki uyaranlara karşı kişisel tercihini belirtmeye yönelik tepkisidir. Bir uyaran görünce gülmesi, elini veya kolunu uzatmasını içermektedir. Bu düzey Stafford'a göre (1999) de seçim yapma becerisinin birinci. düzeyi olan bir tercih edilen ve bir tercih edilmeyen uyaranın sunumunu içermektedir. Bu araştırmanın seçim yapma becerisinin ikinci düzeyi olan (Van Tubbergen ve diğerlerine göre 2008) tercih tepkisini belirtme davranışını temel almasının ve uyaranların (Stafford'a (1999) göre seçim yapma becerisinin birinci düzeyi olan) bir tercih edilen ve bir tercih edilmeyen madde sunumunu kapsamasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Seçim yapma becerisinin öğretiminde kullanılacak uyaranlar, çocukların yaşantısı olan varlıklar ve nesneler arasından seçilmeli, bu uyaranların gerçekleri veya fotoğrafları da kullanılabilir (March, 1992). Yönergeler çocukların anlayabileceği basitlikte olmalıdır (Van Tubbergen, Warschausky, Birnholz ve Baker, 2008). Bu unsurlara araştırmada dikkat edilmiştir. Bu yüzden araştırmanın etkili olduğu düşünülmektedir.

NICHY (2004), Kirk, Gallager, Anastasiow ve Coleman (2006), Downing ve Peckham-Hardin (2006) ve Heward (2009) AÇYE olan bireylerin genel özelliklerini belirtirken, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerde kalıcılık ve genellemenin nadiren görülebileceğini ifade etmiştir. Fakat AÇYE olan bireylerle çalışan eğitimcilerin; basitten zora doğru sıra izlemesinin, çok fazla alıştırma yapmasının, beceriyi küçük basamaklarla sunmasının, ipuçları kullanılmasının, pekiştireç kullanmasının AÇYE olan bireylerin öğrendiklerini kalıcı hale getirmelerine ve genellemelerine yardım edeceği belirtilmiştir (Downing ve Peckham-Hardin, 2006; Downing ve Eichinger, 2008). Bu araştırmada da seçim yapma becerisinin en basit düzeyi olan tercih edilen ve tercih edilmeyen uyaranlar arasından seçim yapma davranışının ele alınmış olmasının, ipucunun kullanılmasının, fazla sayıda alıştırma yapılmasının ve pekiştireç kullanılmış olmasının, deneklerin öğrendikleri bilgileri öğretim bittikten 1, 3 ve 4 hafta sonra da sergilemeleri ve birincil bakıcılarına genellemelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada, alan yazında rastlanamayan birincil bakıcıların AÇYE olan bireylerin tüketim maddesi tercihlerine yönelik tahminleri ile AÇYE olan bireylere doğrudan uygulanan üç tür tercih değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişki, AÇYE olan bireye uygulanan üç tür doğrudan tercih değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişki ve fotoğraflar arasından seçim yapmayı sabit bekleme süreli işlem süreci ile öğretme hedeflenmiştir.

Bu araştırma sonunda, birincil bakıcıların AÇYE olan bireylerin tüketim maddesi tercihlerine yönelik tahminleri ile AÇYE olan bireylere doğrudan uygulanan üç tür tercih değerlendirme yöntemleri arasındaki pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular, AÇYE olan çocukların eğitiminde pekiştireç olarak kullanılması planlanan uyaranları belirlemek için birincil bakıcı görüşlerinin gerçeği yansıtabileceğini göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Araştırmanın diğer amacı olan, AÇYE olan bireylere doğrudan uygulanan tek, iki ve tekrar yerleştirmesiz çok uyaranlı tercih değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular, uyaran sayısı değişse de AÇYE olan bireylerin tutarlı seçimler yapabileceklerini göstermesi adına önemlidir.

Araştırmanın üçüncü amacına yönelik elde edilen bulgular ise, fotoğraflar arasından seçim yapmayı sabit bekleme süreli işlem süreci ile öğretmenin etkili olduğu, katılımcıların seçim yapma becerisini öğretim bittikten 1, 3, ve 4 hafta sonra korudukları ve birincil bakıcılarına genelledikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular gerçek uyaranların bir üst aşaması olan fotoğraflar arasından seçim yapma becerisinin, ilerleyen eğitim düzeylerinde kullanılacak fotoğraflı uyaranlara yönelik ve resimli iletişim sistemlerinin kullanmak için ön koşul teşkil etmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca AÇYE olan bireylerin bağımsız yaşayabilmeleri ve yaşam sorumluluğunu üstlenebilmeleri adına seçim yapma becerisini öğrenerek hayatlarını kontrol etmelerini sağlaması adına bu çalışmanın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, eğitime, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Sabit bekleme süreli işlem süreci AÇYE olan bireylerle çalışan öğretmenlere ve alanda çalışan kişilere önerilebilir.
- Her bireyin hayatını kontrol altına alma hakkı vardır. AÇYE olan bireylerin de bu haktan yararlanabilmeleri için seçim yapma hakkının verilmesi öğretmenler ve alanda çalışan kişilere önerilebilir.
- AÇYE olan bireylerle çalışan öğretmenlerin, öğretimlerine seçim fırsatı sunma uygulamalarını dahil etmeleri önerilebilir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

İleri araştırmalara yönelik öneriler, tercih değerlendirmesine ve seçim yapma becerisinin öğretimine yönelik öneriler olarak iki grupta ele alınabilir.

5.2.2.1. Tercih Değerlendirme Araştırmalarına Yönelik Öneriler

- Dolaylı tercih değerlendirmesine yönelik tahminler, doğrudan tercih değerlendirmesinde kullanılması planlanan yöntemlerle paralel toplanabilir. Örneğin: doğrudan tercih değerlendirmesinde iki uyaranlı tercih değerlendirme kullanılacaksa kullanılması planlanan uyaran çiftleri dolaylı tercih değerlendirmesinde de çiftler halinde yer almalı.
- Dolaylı tercih değerlendirmesi ebeveyn, kardeş ve eğitimcilere uygulanıp kendi içinde karşılaştırılabilir.
- Doğrudan tercih değerlendirmesinde farklı sayıda uyaranlar kullanılarak elde edilen veriler arasındaki ilişkiye bakılabilir.
- Doğrudan tercih değerlendirmesinde farklı uyaran türleri kullanılarak elde edilen veriler arasındaki ilişkiye bakılabilir.
- Doğrudan tercih değerlendirmesinde yaklaşım ve ilgi temelli tercih değerlendirme yöntemleri sonucu elde edilen veriler karşılaştırılabilir.
- Okul ortamında etkinlik öncesinde ve sırasında özet tercih değerlendirme yöntemleri kullanılarak etkinliğe bağlılık, problem davranış üzerindeki etkisi ve işi tamamlamaya yönelik etkisi incelenebilir.
- Tercih değerlendirme yöntemleri ile elde edilen verilerin pekiştireç etkisi karşılaştırılabilir.

5.2.2.1. Seçim Yapma Becerisinin Öğretimini Hedefleyen Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Fotoğraflar arasından seçim yapmada daha fazla sayıda uyaran kullanılabilir.
- Siyah beyaz fotoğraflar, çizgi resimler, yazılı uyaranlar ve sözlü uyaranlar kullanılarak seçim yapma öğretilebilir.

- Seçim yapma becerisinin farklı düzeylerini (tercih edilen-tercih edilmeyen, tercih edilen-nötr, tercih edilen-tercih edilen) öğretmeyi hedefleyen seçim yapma becerisinin öğretimini hedefleyen araştırmalar planlanabilir.
- Sabit bekleme süreli işlem süreci dışında ipucunun sistematik olarak geri çekilmesi ipucu işlem süreci gibi yöntemler kullanılarak seçim yapma becerisinin öğretimi yapılabilir.
- Seçim yapma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli işlem süreci ile ipucunun sistematik olarak geri çekilmesi işlem sürecinin etkililik ve verimlilikleri incelenebilir.
- Seçim yapma becerisinin öğretiminde farklı uyaranlar (sözel, dokunsal, koku, oyuncak, ses…) kullanılarak seçim yapma becerisinin öğretimi yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akçamete, G. (1992). Çok engelli çocuklar. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 14*(1), 145-150.

Alig-Cybriwsky, C. A., and Schuster, J. W. (1990). Using constant time delay procedures to teach multiplication facts. *Remedial and Special Education, 11,*54–59.

Apple, A. L. (2005). *A Comparison of the Use of Constant Time Delay Alone and Constant Time Delay with Instructive Feedback to Teach Children with Autism to Discriminate Stimuli by Function, Feature, and Class.* Unpublished Doktora's thesis University of Washington, 2005

Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Ataman (Edt.).*Özel Eğitime Giriş*.(9-30) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2010). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*.(167-215) Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aykut, Ç. (2009). Sabit bekleme süreli öğretime dayalı bir uygulama örneği.. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1), 237-255.

Bahçıvancıoğlu Yazıcı, A. (2009) *Çok engelli çocukların annelerinin, çocuklarının gelişimlerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi.* Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Bambara, L. M., and Koger, F. (1996). *Innovations: Opportunities for daily choice making*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Bambara, L. M., Ager, C., and Koger, F. (1994). The effects of choice and task preference on the work performance of adults with severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*, 555-556.

Barry, L. M. And Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(1), 45-51.

Başal, M. ve Batu, S. (2002). Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri, *Özel Eğitim Dergisi. 3*(2), 85-98.

Baykoç-Dönmez, N. (2010). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç.(Edt.) *Özel Eğitim*.(13-26) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Belfiore, P.J., Browder, D. M., ve Mace, C.(1994). Assessing choice-making and preference in adult with profound mental retardation across community and center-based settings. *Journal of Behavioral Education. 4.* 217-225.

Beukelman, D. R. ve Mirenda, P. (2005). *Augmentative and Alternative Communication: Managemet of Severe Communication Disorders in Children and Adults* (3 rd edition). Baltimore: Paul H. Brookes.

Blunden, R. (1994). The concept of choice in health and social services: An overview. In Creating Opportunities for Choice for People with Learning Difficulties. *Proceedings of a conference held in Southampton,* 10-11 November. Southampton: University of Southampton Institute for Health Policy Studies.

Browder, D. M. and Snell, M. E. (2000). Functional academics. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of Students With Severe Disabilities* (5th ed, pp. 453-492). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Brown, F., Belz, P., Corsi, L. ve Wenig, B. (1993). Choice diversity for people with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardatiton and Developmental Disabilities*. 33,318-326.

Browning, A.D. (2001). *Choice making; determining it s effects on challenging behaviors and positive affect for a student with autism.* California State University Master's Dissertation Fullerton.

Bryant**,** D. P., Smith**,** D. D. and Bryant, B. R. (2008). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms.* Boston, MA: Pearson Education.

Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi EI Kitabı* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Carr, J. E., Nicolson, A. C. and Higbee, T. S. (2000). Evaluation of a brief multiple-stimulus preference assessment in a naturalistic context. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33* (3)**,** 353–357.

Clevenger, T. M.. and Graff, R. B. (2005). Assessing object-to-picture and picture-to-object matching as prerequisite skills for pictorial preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 38 (4), 543–547.

Cavkaytar, A., ve Diken, İ. H. (2005). *Özel Eğitime Giriş* (1. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Clark, C.D. (2006). *Teaching choice making to children with visual impairments and multiple disabilities in preschool and kindergarten classroom.* Unpublished Doktora's thesis of Utah universitesiy, Salt Lake City, Utah, ABD.

Changnon, T. 2002 *Meeting the needs of students with severe and/or profound multiple disabilities.* (15.06.2012). http://www.stancoe.org/cfs/handouts/SpecialNds/pdf/severeandormultipledisabilities.pdf.

Carter, E.W., Sisco, L.G. and Lane, K.L. (2011). Paraprofessional perspectives on promoting self-determination among elementary and secondary students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities.* 36 (1-2), 1-10.

Cecile de Vries, C. T. Yu, Gina Sakko, Kirsten M. Wirth, Kerri L. Walters, Carole Marion, Garry L. Martin (2005). Predicting the relative efficacy of verbal, pictorial, and tangible stimuli for assessing preferences of leisure activities. *American Journal on Mental Retardation.* 110(2), 145-154.

Chen, Y. (2004). *Education to Multiple Disabilities in China.* China national institute of education research 46 Beisanhuan Zhonglu, Beijing 100088, China.

Ciccone, F. J., Graff, R. B. and Ahearn, W. H. (2005). An alternate scoring method for the multiple stimulus without replacement preference assessment. *Behavioral Interventions, 20,* 121–127.

Cohen-Almeida, D., Graff, R., and Ahearn, W. (2000). A comparison of verbal and tangible stimulus preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 333, 329-334.

Cole, C. L., and Levinson, T. R. (2002). Effects of within-activity choices on the challenging behavior of children with severe developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *4*, 29-37, 52.

Collins, C. B. (2007). *Moderate and Severe Disabilities A Foundation Approaches*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Collins, B. C., Gast, D. L., Wolery, M., Holcombe, A., and Leatherby, J. G. (1991). Using constant time delay to teach self-feeding to young students with severe/profound handicaps. Evidence of limited effectiveness. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 3,* 157–179.

Cote, C. A., Thompson, R. H., Hanley, G. P., and McKerchar, P. M. (2007). Teacher report and direct assessment of preference for identifying reinforcers for young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 157–166.

Cote Sparks, S. and Cote, D.L. (2012).Teaching Choice Making to Elementary Students With Mild to Moderate Disabilities. *Intervention in School and Clinic 47*(5), 290–296.

Çifci Tekinarslan, İ. (2010). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (ed.), *öğretmenlik programları için özel eğitim.* (170-197) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Çuhadar, S.(2008). *Otistik Çocukların Eğitiminde Yardımcı Teknolojilerin Kullanımı.* http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/187.doc.

Daly, E., Wells, N., Swanger-Gange, M., Carr, J., Kunz, G and Taylor, A. (2009). Evaluation of the multiple-stimulus without replacement preference assessment using activities as stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*, 563-574.

Dattilo, J. (1986). Computerized assessment of preference for severely handicapped individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*, 445–448.

Dattilo, J., and Mirenda, P. (1987). An application of a leisure preference assessment protocol for persons with severe handicaps. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, *12*, 306-311.

Davis, P. K., Young, A., Cherry, H., Dahman, D. and Rehfeldt, R. A. (2004). Increasing The Happiness of Individuals With Profound Multiple Disabilities: Replication And Extension. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37* (4), 531–534.

Davis, C. J., Brock, M. D., McNulty, K., Rosswurm, M. L., Bruneau, B. B. and Zane, T. (2009). Efficiency of Forced Choice Preference Assessment: Comparing Multiple Presentation Techniques. *Behavior Analyst Today, 10* (3-4), 440-455.

Derby, K. M., Wacker, D. P., Andelman, M., Berg, W., Drew, J., Asmus, J., Prouty,A. and Laffey, P. (1995). Two measures of preference during forced-choice assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28,* 345-346.

DeLeon, I. G. and Iwata, B. A. (1996). Evaluation of a multiple-stimulus presentation format for assessing reinforcer preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*, 519-532.

DeLeon I. G, Iwata B. A, Conners J., and Wallace M. D. (1999). Examination of ambiguous stimulus preferences with duration-based measures. *Journal of Applied Behavior Analysis.* 32, 111–114.

Deleon, I. G., Fisher, W. W., and Rodriguez-Catter, V. (2001). Examination of Relative Reinforcement Effects of Stimuli Identified Through Pretreatment And Daily Brief Preference Assessments. *Journal Of Applied Behavior Analysis,* 34 (4) , 463–473.

DeLeon, I. G., Fisher, W. W., Catter, V. R., Maglieri, K., Herman, K., and Marhefka, J. (2001).Examination of relative reinforcement effects of stimuli identified through pretreatment and daily brief preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 34, 463- 473.

Didden, R., and Moor, J. (2004). Preference assessment in toddlers with mild developmental and physical disabilities: a comparative study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *16*(1), 107-116.

Dibley, S. and Lim, L. (1999). Providing choice making opportunities within and between daily school routines. *Journal of Behavioral Education*, *9*, 117-132.

D'Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness,* 97, 261-272.

Downing, J.E. (2002). Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms: Practical Strategies for Teachers (2nd ed) Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Downing, J.E. (2005). *Teaching communication skills to students with severe disabilities.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Downing J. E. and Eichinger, J.(2008). Educating students with diverse strenghts and needs together. Downing, j. E.(with invited contributors) *Including students with severe and multiple disaiblities in typical classrooms.*(1-21) Baltimore: Paul Brooks Publishing Co.

Downing J. E and MacFarland S. (2013). *Severe Disabilities* (Education and Individuals with Severe Disabilities: Promising Practices). In: JH Stone, M Blouin, editors. International Encyclopedia of Rehabilitation. Available online: http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/114/

Downing, J., and Peckham-Hardin, K. (2006). Students with severe and multiple disabilities. İn. J.e. downinig (ed.), *Special Education*. (pp. 530-568). Boston: A Pearson Education Company.

Duke, J.M. (2008). *Teaching students with multiple disabilities to respond to choices using photographs.* Presented at the annual meeting of the Virginia Council for Exceptional Children, Fredericksburg, VA.

Duke, J.M., and Lane, G.M. (2008). A brief report on the systematic instructional guidelines for teaching students with multiple disabilities to respond to choices using photographs. *The SLD Experience, 52*, 34-43.

Dunlap, G., Deperczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., White, R. and Gomez, A. (1994). Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*, 505-518.

Dutt, A. S. K.(2010). *The effects of skill training on preference for individuals with severe to profound multiple dısabılıtıes.* The Doctor of thesses in the Graduate College of The University of Iowa.

Erbaş, E. (2012). Güvenirlik. E. Tekin-İftar (Editör). *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar (*s.109-128). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Eripek, S. (2002). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eripek, S. (2005). *Zekâ Geriliği.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Esirgemez Aykut, Ç. (2007). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında sabit bekleme süreli ve ipucunun sistematik olarak geri çekilmesi işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Tezi. Ankara

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. and Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination.* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. and Wehmeyer, M. (1998). *Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the Division on Career. Development and Transition.* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Fisher, W., Piazza, C. C., Bowman, L. G., Hagopian, L. P., Owens, J. C., and Slevin, I. (1992). A comparison of two approaches for identifying reinforcers for persons with severe and profound disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*, 491–498.

Fisher, W.W., Piazza, C.C., Bowman, L.G. and Amari, A. (1996). Integrating caregiver report with systematic choice assessment to enhance reinforcer identification. *American Journal of Mental Retardation: AJMR 101*, 1. 15-25.

Fisher, W.W., and Mazur, J.E. (1997). Basic and Applied Research on Choice Responding. *Journal of Applied Behavior Analysis. 3*, 30, 387-410.

Fishbach-Goodman, E. A. (1996). *Training peer tutors to teach functional reading to students with multiple handicaps using constant time delay.* Dissertation Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnati.

Freeman, S.F.N. and Alkin, M.C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings.

Remedial and Special Education, 21(1), 3-26. doi: 10.1177/074193250002100102.

Friend, M. (2011). *Special Education: Contemporary Perspective For School Professionals* (3th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., and Smyth King, B. (2004). Evaluating the educational experiences of students with profound and multiple disabilities in inclusive and segregated classroom settings: An Australian perspective. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29,* 183-193.

Foster-Johnson L, Ferro J, Dunlap G. (1994). Preferred curricular activities and reduced problem behaviors in students with intellectual disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 27(3), 493–504.

Gast, D. L. and Lendford, J. (2010). Multiple probe design. (Edt:) Gast, D.L. (p. 297) *Single Subject Research Methodology In Behavioral Sciences.* New York, NY: Routledge.

Garner, J. B. and Campbell, P. H. (1987). Technology for persons with severe disabilities: practical and ethical considerations. *The Journal of Special Education. 21*(3), 122-132.

Goode, D. A., and Gaddy, M. R. (1976). Ascertaining choice with alingual, deaf-blind and retarded clients. *Mental Retardation, 14*, 10-12.

Guess, D., Benson, H. A., and Siegel-Causey, (1985). Concepts and issues related to choice making and autonomy among persons with severe disabilities. *Journal of The Association for Persons With Severe Handicaps.* 10. 79-86.

Guess, D., Benson H., and Siegel-Causey E. (2008). Concepts and issues related to choice making autonomy among persons with severe disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 33, 75–81.*

Graff, R. B. and Gibson, L. (2003). Using Pictures to Assess Reinforcers in Individuals With Developmental Disabilities. *Behavior Modification*, 27(4), 470-483.

Graff, R. B, Gibson L, and Galiatsatos G.T. (2006). The impact of high- and low-preference stimuli on vocational and academic performances of youths with severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis. 39,* 131–135.

Green, C. W., Reid, D. H., White, L. K., Halford, R. C., Brittain, D. P. and Gardner, S. M. (1988). Identifying reinforcers for persons with profound handicaps: Staff opinion versus systematic assessment of preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21,* 31-43.

Green, C., and Reid, D. (1996). Defining, validating, and increasing indices of happiness among people with profound multiple disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*, 67-78.

Groskreutz M.P and Graff R.B.(2009). Evaluating pictorial preference assessments: The effect of differential outcomes on preference assessment results. *Research in Autism Spectrum Disorders. 3,*113–128.

Gottschalk, J. M., Libby, M. E. and Graff, R. B. (2000). The Effects Of Establıshıng Operatıons On Preference Assessment Outcomes. *Journal of Applied Behavior Analysis* 33(1), 85–88.

Hagopian, L. P., Long, E. S. and Rush, K.S. (2004). Preference assessment procedures for ındividuals with developmental disabilities. *Behavior Modification*. 28, 668.

Hagopian, L. P., Rush, K. S., Lewin, A. B., and Long, E. S. (2001). Evaluating the predictivevalidity of a single stimulus engagement preference assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *34*(4), 475-485.

Haynes, R. S., Derby, K. M., McLaughlin, T. F. and Weber, K. P. (2002) A comparison of forcedchoice preference assessment procedures using a parent and novel therapist. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(3), 176-181

Hallahan**,** D.P. and Kauffman**,** J.M. **(**2003**).** *Exceptionel Learnes, İntroduvtion To Special Education,* Boston, New York. Allyn and Bacon.

Harding, W. J., Waeker, P. D., Berg, K. W., Barretto, A and Rankin, B. (2002). Assessment and treatment of severe behaviors problems using choice-making procedures. *Education and Treatment of Children, 25*(1), 26-46.

Heward, W.L. (2009). *Exceptional children; an introduction to special education*. Pearson international Edition. Person Education, Upper Saddle River, New Jersey.

Higbee, T.S., Carr, J.E. and Harrison, C.D. (1999).The effects of pictorial versus tangible stimuli in stimulus-preference assessments. *Research in Developmental Disabilities,* 20, 63–72.

Higbee, T. S., Carr, J. E. and Harrison, C. D. (2000). Further evaluation of the multiple-stimulus preference assessment. *Research in Developmental Disabilities*. *21,* 61–73.

Hoch, H. (2006) *Teaching Choice-making Skills to Children with Autism.* A dissertation Dissertation Unpublished Doctoral Dissertation City University of New York, ABD.

Hoffman, A. (2003) *Teaching Decision Making to Students with Learning Disabilities by Promoting Self-Determination.* Erıc digest. ED481859.

Holverstott, L. (2005). Promote self-determination in students. *Intervention in School and Clinic, (41)*1, 39-41.

Horrocks, E. L. and Morgan, R. L. (2009). Comparison of a video-based assessment and a multiple stimulus assessment to identify preferred jobs for individuals with significant intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 30*, 902–909.

Houlihan, D. D., Bates-Purple, R., Jones R. N. and Sloane, H. N. (1992). The simultaneous presentation procedure: Use in selecting reinforcers for behavioral intervention. *Education & Treatment of Children, 15,* 244–254.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. and Wolery, M. (2005). The Use of Single Subject Research to Identify Evidendence-Based Practise in Special Education. *Exceptional Children*. 71, 2.

Hostyn, I. (2011). *Interactions between people with profound intellectual and multiple disabilities and their direct support staff.* Doctoral Dissertation submitted to obtain the degree of Doctor in Educational Sciences, 2011.

Hourcade, J., Pilotte, T. E., West, E., and Parette, P. (2004). Disabilities a history of augmentative and alternative communication for ındividuals with severe and profound**.** *Focus Autism Other Developmental Disabilities, 19*, 235.

Horrocks, E. and Higbee, T. S. (2006). An evaluation of a stimulus preference assessment of auditory stimuli for adolescents with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities 29,* 11–20.

Hughes C., Pitkin S. E., and Lorden S. W. (1998). Assessing preferences and choices of persons with severe and profound mental retardation. *Education Training Mental Retardation Developmental Disabilities. 33*, 299–316.

Ivancic, M. T. and Bailey, J. S. (1996). Current limits to reinforcer identification for some persons with profound multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 17*, 77-92.

Kaplan, P. (1996). *Pathways for excepional children: school, home and culture.* Newyork: West Publishing Company.

Karsten, A. M. (2008). *Evaluation of a progressive model for identifying preferred stimuli for children with developmental disabilities.* Unpublished doctoral dissertation of Western Michigan University.

Kauffman, J. M., and Hallahan, D. P. (2005). *Special education: What it is and why we need it.* Boston: Allyn & Bacon.

Kern,L., Vorndran, C.M., Hilt, A., Ringdahl, J.E., Adehnan, B.E.and Dunlap, G. (1998). Choice as an intervention to improve behavior: a review of the literature. *Journal of Behavioral Education, 8,* 2, 151-169.

Kearney, C. A. and McKnight, T. J. (1997). Preference, choice and persons with disabilities: a synopsis of assessments, interventions and future directions. *Clinical Psychology Review, 17*, 2, 217-238.

Kennedy, C. H. and Haring, T.G. (1993). Teaching choice making during social interactions to students with profound multiple disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1:* 26, 63-76.

Kennedy, C. H., Shukla, S., and Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children, 64,* 31–47.

Kennedy, C. H., and Horn, E.M. (2004). *Including students with severe disabilities.* Boston: Pearson.

Kırcaali-iftar, G. ve Tekin-iftar, E. (2009). İleri derecede ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi, G. Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim,* Ankara: Kök Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. (2007). Seyrek rastlanan yetersizliği olan öğrenciler. S. Eripek (Ed.) *İlköğretimde Kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Killu, K., Clare, C. M., and Im, A. (1999). Choice vs. preference: The effects of choice and no choice by preferred and non preferred spelling tasks on the academic behavior of students with disabilities. *Journal of Behavioral Education, 9,* 239-253.

Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Anastasiow, N.J. and Coleman, M.R. (2006). *Educating Exceptional Children* (11 th edition). U.S.A: Houghton Mifflin Company.

Kodak, T., Fisher, W. W., Kelley, M. E. and Kisamore, A. (2009). Comparing preference assessments: Selection- versus duration-based preference assessment procedures. *Research in Developmental Disabilities*, *30*(5), 1068-1077.

Koeppel, B. (1998) *The Effects of A Touchscreen Program on Choice-Making for An Expressively İmpaired Toddler.* Thesses of master science in communication sciences and disorders.

Kratzer, D. A., Spooner, F., Test, D. W., and Koorland, M. A. (1993). Extending the application of constant time delay: Teaching a requesting skill to students with severe multiple disabilities. *Education and Treatment of Children, 16*, 235–253.

Kuhn, D. E., DeLeon, I. G., Terlonge, C. and Goysovich, R. (2006). Comparison of verbal preference assessments in the presence and absence of the actual stimuli. *Research in Developmental Disabilities*, 27(6) 645-656.

LaRosa, V. R. (2007). *Validation of preference assessment involving persons with varying degrees of multiple disabilities through contingent and non-contingent stimulus use in daily activity routines.* Unpublished Doctoral Dissertation, Southern Illinois University at Carbondale, United States.

Lavie, T. and Sturmey, P. (2002). Training staff to conduct a paired-stimulus preference assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis 35*, 2, 209–211.

Lerman D. C., Iwata BA, Rainville B, Adelinis JD, Crosland K and Kogan J. (1997). Effects of reinforcement choice on task responding in individuals with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*(3), 411–422.

Liso, D. R. (2010). The effects of choice making on toy engagement in nonambulatory and partially ambulatory preschool students. *Topics in Early Childhood Special Education, 30,* 91–101.

Logan, K.R. and Gast, D.L. (2001) Conducting Preference Assessments and Reinforcer Testing for Individuals With Profound Multiple Disabilities: Issues and Procedures. *Exceptionality, 9*(3), 123–134.

Logan, K. R., Jacobs, H. A., Gast, D. L., Smith, P. D., Daniel, J. and Rawls, J. (2001). Preferences and reinforcers for students with profound multiple disabilities: Can we identify them? *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 13,* 97–122.

Lohrmann-O'Rouke, S. and Browder, D. M. (1998). Empirically based methods to assess preferences of individuals with severe disabilities. *American Journal on Mental Retardation, 103*, 146-161.

MacMath, K. R. (2008). *A comparison of reinforcing effects and preference assessment techniques.* Unpublished Master of Philosophy, Northeastern University.

March, P. (1992). Do photographs help adults with severe mental handicaps to make choices? *The British Journal Of Mental Subnormality, 38*(2), 75.

Mansell, J. (2010). Rasing our sights: services for adults with profound intellectual and multiple disaiblities. 302368, 1-43.
http://kar.kent.ac.uk/24356/1/DH_2010_Raising_our_sights.pdf.

Martin, J. E. and Marshall, H. L. (1995). ChoiceMaker: A comprehensive self-determination transition program. *Interventions in School and Clinic, 30*(3), 147-156.

Martin, T. L., Yu, C. T., Martin, G. L. and Fazzio. D. (2006).On Choice, Preference, and Preference for Choice. *Behavior Analyst Today* 7, 2, 234–241.

Matson, J. L., Bielecki, J.A., Mayville, E.A., Smalls, Y., Bamburg, J.W. and Baglio, C.S. (1999). The Development of a Reinforcer Choice Assessment Scale for Persons with Severe and Profound Mental Retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 20 (5), 379–384.

Matthew J. J. (2006). *Training Middle School Peers to Embed Constant Time Delay Instruction for Students with Significant Cognitive Disabilities in Inclusive Classroom Activities.* Unpublished doctoral dissertation The University of Utah.

McCormick, K.M., Jolivette, K. and Ridgley, R. (2003). Choice making as an intervention strategy for young children. *Young Exceptional Children, 6*(2), 3-10.

Mednick, M.(2007). *Supporting children with multiple disabilities*. Continum International Publishing Group. New York.

Mechling, L. C. and Bishop, V. A. (2009). Assessment of computer-based preferences of students with profound multiple disabilities. *The Journal of Special Education, 45(1), 15-27.* doi:10.1177/0022466909348661.

Mechling, L.C., Gast, D.L., and Cronin, B.A. (2006). The effects of presenting high preference items, paired with choice, via computer-based video programming on task completion of students with a diagnosis of autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 7-13.

Mechling L.C. and Moser S.V. (2010). Video preference assessment of students with autism for watching self, adults, or peers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities.* 25,76–84.

Mirenda, P. and Smith-Lewis, M. (1989). Communication skills. In A. Ford, R. Schnorr, L. Meyer, L. Davern, J. Black, & P., Dempsey (Eds.), *The Syracuse community-referenced curriculum guide for students with moderate and severe disabilities* (pp. 189-209). Baltimore: Paul H. Brookes.

Mu, K., Siegel, E. B. and Allinder, R .M. (2000). Peer interactions and sociometric status of high school students with moderate or severe disabilities in general education classrooms. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps, 25*(3), 142- 152.

Nakken, H. and Vlaskamp, C. (2007). A Need for a Taxonomy for Profound Intellectual and Multiple Disabilities**.** Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. 4, *2,* 83–87.

Nakken, H.*,* and Pijl, S. J. *(*2002*).* Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education,* 6*,* 47–61

Newton J. S., Ard, W. R. and Homer, R. H. (1993). Validating predicted activity preferences of individuals with severe disabilities. *Journal ofApplied Behavior Analysis,* 26, 239-245.

Orelove, F. P. and Sobsey, D. R. N. (1996). *Educating Children With Multpile Disabilities A Transdisciplinary Approach.* Baltimore; Paul H. Brookes Publishig Co.

Özyürek, M.. (2002). Görme yetersizliği. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özyürek, M. (1990). *Özel Eğitimde Normalleştirmenin Doğurguları*. Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi. Bildiriler IV. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Pace, G. M., Ivancic, M. T., Edwards, G. L., Iwata, B. A. and Page, T. J. (1985). Assessment of stimulus preference and reinforcer value with profoundly retarded individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18,* 249-255.

Parsons, M. B. and Reid, D. H. (1990). Assessing food preferences among persons with profound mental retardation: providing opportunities to making choices. *Journal of Applied Behavior Analysis.*

Parsons, M. B., Harper, V. N., Jensen, J. M. and Reid, D. H. (1997). Assisting older adults with severe disabilities in expressing leisure preferences: A protocol for determining choice-making skills. *Research in Developmental Disabilities, 18,* 113-126.

Parsons, M. B., Reid, D. H., Reynolds, J. and Bumgarner, M. (1990). Effects of chosen versus assigned jobs on the work performance of persons with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23,* 253-258.

Patel, M. R., Carr, J. E. and Dozier, C. L. (1998).On the role of stimulus preference assessment in the evaluation of contingent access to stimuli associated with stereotypy during behavioral acquisition. *Behavioral Interventions,* 13, 269-274.

Peck, S. M., Wacker, D. P., Berg, W. K., Cooper, L. J., Brown, K. A., Richman, D., McComas, J. J., Frischmeyer, P. and Millard, T. (1996). Choice-making treatment of young children's severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *29*, 263-290.

Petitpierre, G., Wolf, D., Dietrich , A., Benz, M. and Adler, J. (2007). Integration of education and care given to children with profound multiple disabilities in switzerland. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. 4, 2, 141–151.*

Petry, K. and Maes, B. (2007). Description of the support needs of people with profound multiple disabilities using the 2002 AAMR system: an overview of literature. *Education and Training in Developmental Disabilities, 2007, 42*(2), 130–143.

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. and Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing at-risk pupils' development in special and regular education. *Educational Review, 53* (2), 125-135.

Piazza, C. C., Fisher, W. W., Hanley, G. P., Hilker, K. and Derby, K. M. (1996). A preliminary procedure for predicting the positive and negative effects of

reinforcement-based procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 29, 137-152.

Piazza, C. C., Fisher, W. W., Hagopian, L. P., Bowman, L. G., and Toole, L. (1996). Using a choice assessment to predict reinforcer effectiveness. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 29, 1–9.

Piazza, C. C., Adelinis, J. D., Hanley, G. P., Goh, H. and Delia, M. D. (2000). An evaluation of the effects of matched stimuli on behaviors maintained by automatic reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*, 13–27.

Powers, L. E. (2005). Self-determination by ındividuals with severe disabilities: limitations or excuses? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 30* (3), 168-172.

Ramsey, M.L. (2010). *Using function-based choice-making ınterventions to ıncrease task completion and accuracy and to reduce problem behaviors for students with E/BD.* Unpublished doctoral dissertation of Georgia State University.

Ramsey, M. L., Jolivette, K., Patterson, D., and Kennedy, C. (2010). Using choice to increase time on task, task completion, and accuracy for students with emotional/behavior disorders in a residential facility. *Education and Treatment of Children, 33,* 1-21.

Rech, H. (2012). The Origins, Evolution, and Future of Preference Assessments in Applied Behavior Analysis. Unpublished master thesses of University of Washington.

Reed, D. D., Luiselli, J. K., Magnuson, J. D., Fillers, S., Vieira, S. and Rue, H. C. (2009). A comparison between traditional economical and demand curve analyses of relative reinforcer efficacy in the validation of preference assessment predictions. *Developmental Neurorehabilitation*. 12(3), 164–169.

Reid, D. H., Phillips, J. F. and Green, C. W. (1991). Teaching persons with profound multiple handicaps: A review of the effects of behavioral research. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 319-336.

Reid, D. H., Dicarlo, C. F., Schepis, M. M., Hawkins, J., and Stricklin, S. B. (2003). Observational Assessment of Toy Preferences Among Young Children With Disabilities in Inclusive Settings Efficiency Analysis and Comparison With Staff Opinion. Behavior Modification, 27(2), 233-250.

Resetar, J. L. (2006). *Evaluation of Cost Effective Preference Assessments For Use In General Education Settings.* Unpublished Doctor of Philosophy. University of Louisiana State University.

Resetar, J. L. and Noell, G. H. (2008). Evaluating preference assessments for use in the general education population. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 41(3), 447–451.

Riesen, T., McDonnell, J., Johnson, J., Polychronis, S. and Jameson, M.(2003). A comparison of time-delay and simultaneous prompting within embedded instruction in general education classes with students with moderate to severe disabilities. *Journal of Behavioral Education,* 12, 4, 241-259.

Roane, H. S., Vollmer, T.R., Rıngdahl, J.E. and. Marcus B. A.(1998). Evaluation of a brief stimulus preference assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis. 31*, 4. 605–620.

Roark, T., Collins, B. C., Hemmeter, M. L. and Kleinert, H. (2002). Including manual signing as nontargeted information when using a constant time delay procedure to teach receptive identification of packaged food items. *Journal of Behavior Education, 11,* 19–38.

Romski, M. A. and Sevcik, R. A.(1988). Augmentative and alternative communication systems: Considerations for individuals with severe intellectual disabilities, *Augmentative and Alternative Communication,* 4, 2, 83-93.

Rowland, C, and Schweigert, P. (1989). Tangible symbols: Symbolic communication for individuals with multisensory impairments. *Augmentative and Alternative Communication, 1,* 226-234.

Rowland, C, and Schweigert, P. (2000). Tangible symbols, tangible outcomes. *Augmentative and Alternative Communication, 16,* 61-78.

Rush, Karena S.; Mortenson, Bruce P.; Birch and Sarah E. (2010) Evaluation of Preference Assessment Procedures for Use with Infants and Toddlers. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy,* 6,1. 2-16.

Rush, K. S. Mortenson, B.P. and Birch, S. E. (2010). Evaluation of Preference Assessment Procedures for Use with Infants and Toddlers. International Journal of Behavioral Consultation and Therapy,6, 1, 2-16.

Salmento, M. and Bambara, L. M. (2000). Teaching staff members to provide choice opportunities for adults with multiple disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *2*, 12-21.

Sardohan E., (2011). *İlköğretimde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılmalarında destek hizmetleriyle ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans Tezi. Konya.

Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Sarı, H. (2005). Ağır ve Çok Öğrenme Güçlüklü Öğrencilerin Etkili Kaynaştırılması İçin Stratejiler. A. Ataman (Editör). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 413-431.

Sazak-Pınar, E. (2010). Fiziksel yetersizlik, çoklu yetersizlik, süreğen hastalıklar. *İlköğretimde Kaynaştırma* İ. H. Diken (Editör). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Schoen, S. And Ogden, S. (1995). Impact of time delay, observational learning, and attentional cuing upon word recognition during integrated small-group instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25,* 503-519.

Schuster, J. W., Gast, D. L., Wolery, M. and Guiltinan, S. (1988). The effectiveness of constant time-delay procedure to teach chained responses to adolescents with mental retardation. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 21,* 169–178.

Sigafoos, J. and Dempsey, R. (1992). Assessing choice making among children with multiple disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis.* 25.747-755.

Shevin, M. and Klein, N. K. (1984). The importance of choice-making skills for students with severe disabilities. *The Journal of The Association for the Severely Handicapped*, *9*, 159-166.

Shogren, K. A., Faggelle-Luby, M. N., Bae, S. J. and Wehmeyer, M. L. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *6*, 228-237.

Smith, D.D. (2007). *Introduction to Special Education*: *Making A Difference* (6th ed.). Boston: A Pearson Education.

Smith R. G., Iwata B.A. and Shore BA. (1995). Effects of subject- versus experimenter-selected reinforcers on the behavior of individuals with profound developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis.* 28(1), 61–71.

Singh, N.N., Lancioni, G.E., O'Reilly, M.F., Molina, E.J., Adkins, A.D. and Oliva, D.(2003). Self-determination during mealtimes through microswitch choice-making by an individual with complex multiple disabilities and profound mental retardation**.** *Journal of Positive Behavior Interventions,* 4, 209–215.

Spevack, S. M. (2006). *Assessing stimulus preferences and testing stimuli as reinforcers for children and adults with profound mental retardation and multiple disabilities.* Unpublished Ph.D., University of Manitoba, Canada.

Spevack, S., Wright, L., Yu, C.T., Walters, K.L., and Holborn, S. (2008). Passive and Active Approach Responses in Preference Assessment for Children With Profound Multiple Disabilities and Minimal Movement. *Journal on developmental disabilities. 14*, Number 2.

St. Peter, S. M., Ayres, B. J., Meyer, L. and Park-Lee, S. (1989). Social skills. In A. Ford, R., Schnorr, L. Meyer, L. Davern, J. Black and P. Dempsey (Eds.), *The syracuse community- referenced curriculum guide*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Co.

Stafford, A., M., Alberto, P. A., Fredrick, L.D., Heflin, L. J. and Heler, K.W. (2002). Preferences variability and the instruction of choice making with students with severe intellectual disabilities. *Education and Training in Mental Retardatiton and Developmental Disabilities*. 37, 70-88.

Stafford, A. (2005). Choice making: A strategy for students with severe disabilities. Teaching *Exceptional Children, 37*(6), 12–17.

Stafford, A. M. (1999). *Preference variability and the instruction of choice making with students with severe intellectual disabilities*. Unpublished doctoral dissertation of Georgia State Üniversitesi, Acworth, Georgia, ABD.

Stafford, A. M., Alberto, P. A., Fredrick, L. D., Heflin, L. J. and Heller, K. W. (2002). Preference variability and the instruction of choice making with students with severe intellectual disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*, 70-88.

Steinhilber, J. and Johnson, C. (2007). The effect of brief and extended stimulus availability on preference. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*, 767–772.

Stephenson, J., and Linfoot, K. (1995). Choice-making as a natural context for teaching early communıcation board use to a ten year old boy with no spoken language and severe ıntellectual disability. *Australia & New Zealand Journal of Developmental Disabilities,20,* 4. 263-286.

Stevens, K. B., and Schuster, J. W. (1988). Time delay: Systematic instruction for academic tasks. Remedial and Special Education, 9, 16-21.

Sturmey, P, Matson, J.L. and Lott, J.D. (2003). The internal consistency and factor structure of the Choice Assessment Scale. *Research in Developmental Disabilities 24*, 317–322.

Sturmey, P., Lee, R., Reyer, H. and Robek, A. (2003). Assessing preferences for staff: some pilot data. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *31,* 103–107.

Şafak, P. (2009). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.) *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Şafak, P. (2010). *Birden Fazla Yetersiziliği Olan Ve Ağır Derecede Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Eğitim Düzenlemelerie Öneriler.* 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Gaziantep: Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Şafak, P. (2012). *Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi.* Ankara: Vize yayıncılık.

Tam, G. M., Phillips, K. J. and Mudford, O. C. (2011). Teaching individuals with profound multiple disabilities to access preferred stimuli with multiple microswitches. *Research in Developmental Disabilities, 32,* 2352-2361.

Tawney, J. W. ve Gast, D. L. (1984). *Single Subject Research In Special Education*. Columbus: Charles E. Merill.

Tekin, E. (1999). Yanlışsız öğretim yöntemleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2,* 87-102.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

_____ (2001). *Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2005). İleri derecede ve çoklu yetersizlikler. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (81-96). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Vize Basın Yayın.

Tessing J. L, Napolitano D. A, Mc Adam D. B, DiCesare A, and Axelrod S. (2006). The effects of providing access to stimuli following choice making during vocal preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis.* 39, 501–506.

Thiessen, C. (2010). *Evaluation of Mixed Multiple and Paired-Stimulus Preference Assessment with Adults with Developmental Disabilities.* Unpublished Master Thesses of The University of Manitoba.

Thomson, K. M., Czarnecki, D., Martin, T. L, Yu, C.T. and Martin, G. L. (2007). Predicting optimal preference assessment methods for ındividuals with developmental disabilities. *Education Training in Developmental Disabilities.* 42(1), 107–114.

Topbaş, S. (2011). Dil gelişimini destekleme, S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tüfekçioğlu, U. (2002). İşitme yetersizlikleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Turnbull, A. P, and Turnbull, R. (1985). Developing independence.*Journal of Adolescent Health Care.* 6 (2), 108-19.

Turnbull A., Turnbull, R., Shank, M. and Leal, D. (1999). *Exceptional lives.* Second edition. Merril an Imprint of Prentice Hall.Upper Saddle River. New Jersey.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S. and Leal, D. (2002). *Exceptional Lives Special Education in Today's School* (3. baskı). Ohio: Merrill Prentice Hall.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2007). *Otistik özellik gösteren çocuklara birebir öğretimde etkinlikler içi ve arası seçim fırsatları sunmanın etkilerinin karşılaştırılması.* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2007b). Otistik Özellik Gösteren Çocuklara Sunulan Seçim Fırsatları ve Etkileri. *Özel Eğitim Dergisi, 8* (2), 67-83.

Vlaskamp, C. and Putten, A. (2009). Focus on interaction: The use of an Individualized Support Program for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities.* 30, 873–883.

Van Tubbergen M., Omichinski D. and Warschausky S. (*2007*). How children with severe disabilities make choices of preference and knowledge. *Exceptional Parent. 37,* 5, s.36.

Van Tubbergen M., Warschausky S.,Birnholz J. and Baker S. *(2008).* Choice beyond preference: Conceptualization and assessment of choice-making skills in children with significant impairments. *Rehabilitation Psychology, 53,* 93-100.

Varol, N. (2005).Beceri Öğretimi ve Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Kök Yayıncılık.

Waldvogel, J. M. and Dixon, M. R. (2008).Exploring the Utility of Preference Assessments in Organizational Behavior Management. *Journal of Organizational Behavior Management,* 28(1), 76-87.

Wall, M. E., and Gast, D. L. (1997). Caregivers' use of constant time delay to teach leisure skills to adolescents or young adults with moderate or severe intellectual disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities,32,* 340–356.

Wehmeyer M. L. and Schwartz M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children.* 63, 245 - 255.

Wehmeyer, M. L., Agran, M. and Hughes, C. (1998). *Teaching self determination to students with disabilities.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L. (2003). Self-determination, vocational rehabilitation and workplace supports. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *19*,67-69.

Wehmeyer, M. L., Field, S., Doren, B., Jones, B. and Mason, C. (2004). Self-determination and student involvement n standards-based reform. *Exceptional Children*, *70* (4),413-425.

Wehmeyer, M., Field, S., Doren, B., Jones, B., and Mason, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children,* 70, 413-425.

Wehmeyer, M. L. and Powers, L. E. (2007). Self-Determination. *Exceptionality, 15*(1), 1–2.

Werts, M. G. Culatta, R. A. and Tompkins, J. R. (2007). *Fundamentals of special education: what every teacher needs to know*. Pearson education. Upper saaddle river, New Jersey.

Westling, D. L., and Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities.* Upper Saddle River, NJ: Merrill

Westling, D. L. and Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities.* 4 th. Ed. Pearson publishing.

Wilder, D. A., Wilson, P., Ellsworth, P. and Heering, P. W. (2003). Acomparison of Verbal and tangible stimulus Preference Assessment Methods in Adults With Schizophrenia. *Behavioral Interventions*. 18: 191–198.

Wilder, D. A., Schadler, J., Higbee, T. S., Haymes, L.K., Bajagic, V. and Register, M. (2008). Identification Of Olfactory Stimuli As Reinforcers In Individuals With Autism: A Preliminary Investigation. *Behavioral Interventions,* 23, 97–103.

Windsor, J., Piche, L.M. and Locke, P.A. (1994). Preference testing: A comparison of twopresentation methods. *Research in Developmental Disabilities*, *15*, 439-455.

Wittich, W., Watanabe, D.H. and Gagne, J.P. (2012). Sensory and demographic characteristics of deafblindness rehabilitation clients in Montre´ al, Canada. *Ophthalmic Physiol Opt 32*, 242–251.

Wolery, M., and Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4, 55-77.

Wolery, M., Ault, M. J. and Doyle, P. M. (1992). *Teaching Students With Moderate To Severe Disaiblities.* White plans, NY:Longman.

Wood, W. M., Karvonen, M., Test, D. W., Browder , D. and Algozzine, B. (2004). Promoting student self-determination skills in IEP planing. *Teaching Exceptional Children*. *36* (3), 8-16.

Wood, W. M., Fowler, C. H., Uphold, N. M., and Test, D. W. (2005). A review of self-determination interventions with individuals with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *30*, 121-146.

Yıldırım, S., ve Tekin-İftar, E. (2002). Akranların sunduğu sabit bekleme süreli öğretim gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde etkili midir? *Özel Eğitim Dergisi, 3*, 67-84.

Yıldırım, S., (2002). *Akranlar tarafından kullanılan sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretimi üzerindeki etkililiği,* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

Yu, C. T. and Martin, G. L. *(*2003). Tangibles, Pictures, and Verbal Descriptions: Which Should Be Used in Choice Presentations?. *Journal on Developmental Disabilities,* 10(1).

Zhang, J., Cote, B., Chen, S. and Liu, J. (2004) The Effect of a Constant Time Delay Procedure on Teaching an Adult with Severe Mental Retardation a Recreation Bowling Skill. *Physical Educator*, *61,* 2, 63-74.

Zhang, J., Gast, D., Horvat, M. and Dattilo, J. (2000). Effects of the time delay procedure on learner's motor skill completion durations. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30*, 317-325.

Devlet Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.

Electronic Code of Federal Regulations (7.03.2013). http://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?c=ecfr&SID=3a1d4dd16fd32be4397e99b367968370&rgn=div8&view=text&node=34:2.1.1.1.1.1.36.7&idno=34

AAİDD (2012). Intellectual disabilities. http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21

NICHY, (2004)Disability Fact Sheet, No. 10. http://nichcy.org/wp-content/uploads/docs/fs10.pdf

EKLER

EK-1: ÖN BELİRLEME FORMU

Amaç: Bu formun amacı, araştırmaya katılacak bireyleri belirlemektir.
Uygulama yönergesi: Bu form araştırmacı tarafından uygulanacaktır. Uygulanırken aşağıda yer alan sorular annelere sorulacak ve verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından kayıt edilecektir.

Kimlik Bilgisi

Ad-soyad:
Görüşme tarihi:
Görüşülen kişi:
Görüşme yeri:
Bakımıyla kim ilgileniyor:
Adres:
Tel:

Sorular

Doğum tarihi:……
Tanısı:
Beslenme türü: Mama ile ( ) Yiyeceklerle ( ) Hem mama hem yiyeceklerle ( )

Reflüsü var mı?: Evet ( ) Hayır ( )

Katı yiyecekleri yiyebilir mi?: Evet ( ) Hayır ( )

Sıvı yiyecekleri içebilir mi?: Evet ( ) Hayır ( )

Ellerini kullanır mı?: Evet ( ) Hayır ( ) Kısmen sağ ( ) Kısmen sol ( )
Görüyor mu?: Evet ( ) Hayır ( )
Duyuyor mu?: Evet ( ) Hayır ( )

Açıklama:

EK-2: BİRİNCİL BAKICI GÖRÜŞME FORMU

Amaç: Bu formun amacı, araştırmaya katılacak bireyleri belirlemektir.
Uygulama yönergesi: Bu form araştırmacı tarafından uygulanacaktır. Uygulanırken aşağıda yer alan sorular annelere sorulacak ve verdikleri cevaplar kayıt edilecektir.
Annenin adı-soyadı:
Çocuğunun adı soyadı:
Görüşme Tarihi:
Görüşmeyi yapan kişinin adı soyadı:

Görüşme soruları

1. …… tek eylemli yönergeleri (gel, bak, al, ver… gibi) anlar mı? Anladığını nasıl anlarsınız?
.....
.....
.....
.....

2. …….. tek eylemli yönergeleri (gel, bak, al, ver… gibi) yerine getirmeye çalışır mı?
Nasıl?.....
.....
.....
.....

3. Hoşuna giden şeylere tepki verir mi?
Nasıl?.....
.....
.....
.....

4. Hoşuna gitmeyen şeylere tepki verir mi?
Nasıl?.....
.....
.....
.....

5. Tepkilerinde tutarlı mıdır? (sütü seviyorsa hep hoşuna gittiğine gösteren hareketler mi sergiler)

Bunlar dışında **çocuğunuzla geçirdiğiniz bir gününüzü anlatır mısınız?**
……
……
……
……
……
……

EK-3: KONTROL LİSTESİ

Amaç: Doğrudan yapılacak gözlemde kullanılacak formun amacı, Deneklerde olması beklenen davranışların olup olmadığı belirlemektir.
Uygulama yönergesi: bu form araştırmacı tarafından aşağıda belirtilen unsurların deneklerde olup olmadığı ilgili sütuna işaretlenerek uygulanacaktır.
Bireyin adı soyadı:
Gözlem Tarihi: **saat:**
Görüşmeyi yapan kişinin adı soyadı:

SORULAR		Yaptı	Yapmadı	Tepkisiz	Açıklama
Tek eylemli yönergelere (gel, bak, al, ver… gibi) tepki verir mi?	Bak				
	Gel				
	Al				
	Ver				
Hoşuna giden yiyeceklere tepki verir mi?					
Hoşuna gitmeyen yiyeceklere tepki verir mi?					
Hoşuna giden yiyeceklere tepkisi tutarlı mı?	1.Tur				
	2. Tur				
Hoşuna gitmeyen yiyeceklere tepkisi tutarlı mı?	1.Tur				
	2. Tur				

EK-4: ANNE BİLGİLENDİRME FORMU

Sevgili …….
Bu form tercihler ve seçimler hakkında size bilgi vermek için hazırlanmıştır. Aşağıda tercihler ve seçimlere yönelik sorular, örnekler yer almaktadır.

Tercih nedir?
Bir birey ya da maddenin sübjektif şekilde sevilmesi ya da sevilmemesidir.
Ör: A kişisinin tatlılar konusunda tercihinin sütlü tatlılardan yana olması.

Seçim nedir?
Bireyin farklı tanıdık seçenekler arasından tercih edilen bir alternatifi seçme **eylemidir.**
Ör. Tulumba tatlısı ve sütlaç arasından bireyin sütlacı ismini söyleyerek, eliyle göstererek… veya bakışını odaklayarak belirtmeye çalışmasıdır.

Tercih ve seçim arasındaki fark nedir?
Tercihler daha geniş bir spektrumda yer alırken seçim eylemi ifade eder.

Kimlerin tercihleri vardır?
Tüm bireylerin tercihleri vardır.

Seçimi nasıl belirtiriz?
Bireyler, konuşmayı kapsayan ya da kapsamayan iletişim modları aracılığıyla tercihlerin sergileyebilirler. Tercihlerin gösterilmesi, sözel olmayan gelişmenin erken evrelerinde vücut hareketlerini, yüz ifadelerini, mimiklerini vs gibi noktaları tanımlamaya başlayınca başlar.
Ağır düzeyde yetersizliği olan bireyler, tercihlerini gösterirken eğer o maddeyi istiyorsa, bu maddeye karşı gülümseme uzanma, bakma, gülme, dokunma ya da bununla oynama gibi yada burun deliklerini nefes anında açabilir, derin nefes alabilir, dudaklarını şaplatabilir ya da maddeyi yutarak olumlu davranışlar gösterebilirler.
O maddeyi istemiyorlarsa itme, tükürme, ağızlarını kapatma, gözlerini yumma ya da huzursuzlaşma gibi davranışlar gösterebilirler. Ya da tepkisiz kalarak nötr davranış sergileyebilirler. Bazı yazarlar bireylerin ilgi süreleri ile da tercihlerinin tespit edilebileceğini ifade etmektedir. İlgi süresi uzun olursa çok istiyor. Az ise az istiyor olarak yorumlanabilir.

EK-5: DOLAYLI TERCİHLERİ BELİRLEME FORMU

Amaç: Tercih belirleme formunun amacı, AÇYE olan bireylerin tercih ettikleri yiyecek maddelerini belirlemektir.

Uygulama yönergesi: Bu formdaki sorular araştırmacı tarafından annelere sorulacak ve annelerin çocuklarına ilişkin verdikleri bilgiler araştırmacı tarafından kaydedilecektir.

Annenin Adı-Soyadı:

Çocuğun Adı-Soyadı:

Görüşmeyi Yapan Kişinin Adı-Soyadı:

Görüşme Tarihi: **Saati:**

SORULAR

Çocuğunuzun yiyecek maddelerine ilişkin tercihleri var mı? Evet ( ) Hayır( )

…….' nın içecek maddelerine ilişkin tercihleri var mı? Evet ( ) Hayır( )

……. tercihlerini nasıl belli ediyor?

.....

……. seçim yapabiliyor mu? Evet ( ) Hayır( )

…….' nın en çok sevdiği yiyecek maddeleri nelerdir?

.....

.....

…….' nın en çok sevdiği içecek maddeleri nelerdir?

.....

.....

…….' nın hiç sevmediği yiyecek maddeleri nelerdir?

.....

.....

…….' nın hiç sevmediği içecek maddeleri nelerdir?

.....

.....

.....

Açıklama.....

.....

.....

.....

EK-6: TERCİH SIRALAMA LİSTESİ

Amaç: Tercih sıralama listesinin amacı çocukların tercih ettikleri nesneleri en çoktan en aza sıralamalarını sağlayarak görüşmeler sonrasında elde edilen bilgileri daha formal hale sokup görüşmelerle elde edilen bilgilerin güvenirliğini test etmektir.

Uygulama yönergesi: Tercih sıralama listesi her öğrenci için ayrı ayrı doldurulacaktır. En çok tercih edilen madde 5, tercih edilen madde 4, az tercih edilen madde 3, çok az tercih edilen madde 2, hiç tercih edilemeyen maddeler ise 1 ile derecelendirilecektir. Bu derecelendirmeler sırasında extra sunulacak bilgiler açıklamalar sütununa yazılacaktır.

Deneğin adı soyadı:
Annenin adı-soyadı:
Tarih:
Saat:

Tercih maddeleri	5	4	3	2	1	Açıklamalar
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						

EK-7. TEK UYARANLI TERCİH DEĞERLENDİRMESİ KAYIT FORMU

Amaç: Tek uyaranlı tercih değerlendirmesi yapılırken sunulan maddelere deneğin tepkilerini kaydetmek amacıyla geliştirilmiştir.

Uygulama yönergesi: Tek uyaranlı tercih değerlendirme kayıt formunu araştırmacı, tek uyaranla tercih değerlendirmesi yaparken deneğin sergilediği tepkileri gözleyerek ilgili sütuna kaydedecektir.

Öğrencinin Adı-Soyadı:
Uygulayıcının Adı-Soyadı:
Tarih:
Öğrencinin Tepkisi:
Yakama ( ) Kaçma (**)** Jest- mimik= Var ( ) Yok ( )
Bakma= 5 sn ( ) Daha Az ( )

Maddeler	Yedi	Yemedi	2.kez yedi	Açıklama
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

EK-8: İKİ UYARANLI TERCİH DEĞERLENDİRME KAYIT FORMU

Amaç: İki uyaranlı tercih değerlendirmesi yapılırken sunulan madde çiftlerine yönelik deneğin tepkilerini kaydetmek amacıyla geliştirilmiştir.

Uygulama yönergesi: İki uyaranlı tercih değerlendirme kayıt formunu araştırmacı, iki uyaranlı tercih değerlendirmesi yaparken deneğin sergilediği tepkileri gözleyerek ilgili sütuna kaydedecektir.

Öğrencinin Adı-Soyadı:
Uygulayıcının Adı-Soyadı:
Tarih:
Öğrencinin Tepkisi:
Yakama( ) Kaçma (**)** **j**est- mimik= Var ( ) Yok ( )
Bakma= 5 sn ( ) Daha Az ( )

No	Maddeler	Yerleştirme		Seçti	Seçmedi	Açıklama
		Sağ	Sol			
1.	1					
	2					
2.	1					
	2					
3.	1.					
	2.					
4.	1					
	2					
5.	1					
	2					

EK-9. ÇOK UYARANLI TERCİH DEĞERLENDİRME KAYIT FORMU

Amaç: Çok uyaranlı tercih değerlendirmesi yapılırken sunulan maddelere deneğin tepkilerini kaydetmek amacıyla geliştirilmiştir.

Uygulama yönergesi: Çok uyaranlı tercih değerlendirme kayıt formunu araştırmacı, çok uyaranlı tercih değerlendirmesi yaparken deneğin sergilediği tepkileri gözleyerek ilgili sütuna kaydedecektir.

Tarih:

Öğrencinin Adı-Soyadı: **Uygulayıcının Adı-Soyadı:**

Öğrencinin Tepkisi: Yakama( ) Kaçma ( ) **j**est- mimik= Var ( ) Yok ( )
Bakma= 5 sn ( ) Daha Az ( )

No	Maddeler	Seçti	Seçmedi	Açıklama
.	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
.	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
.	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
.	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
.	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			

FOTOĞRAFLAR ARASINDAN SABİT BEKLEME İŞLEM SÜRECİYLE ÖĞRETİMDE KULLANILAN FORMLAR

EK-10: Yoklama, Süreklilik ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu

Öğrencinin adı soyadı : Tarih:
Uygulayıcının adı-soyadı: Hedef Uyaran:

D. S.	Tercih Maddeleri	D.T.	Y.T.	Tepki Yok
1	1			
	2			
2	1			
	2			
3	1			
	2			
4	1			
	2			
5	1			
	2			
1	1			
	2			
2	1			
	2			
3	1			
	2			
4	1			
	2			
5	1			
	2			
1	1			
	2			
2	1			
	2			
3	1			
	2			
4	1			
	2			
5	1			
	2			

EK-11: 0 Sn Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Fotoğraflar Arasından Seçim Yapma Becerisi Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin adı soyadı :
Tarih:
Hedef uyaran:
Kullanılan ipucu türü:

Tercih Maddeleri	Doğru Tepki	Yanlış Tepki	Tepki Yok
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

İpucundan önce doğru tepki sayısı, yüzdesi:
İpucundan sonra doğru tepki sayısı, yüzdesi:
Tepkide bulunmama sayısı, yüzdesi:
İpucundan Önce Doğru tepkide bulunma sayısı/ Deneme sayısı x100
İpucundan Sonra Doğru tepkide bulunma sayısı/ Deneme sayısı x100
Tepkide bulunmama sayısı/ Deneme sayısı x100

EK-12: 4 sn Sabit Bekleme Süreli İşlem Süreciyle Fotoğraflar Arasından Seçim Yapma Becerisi Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin adı-soyadı:
Hedef uyaran:
Kontrol edici ipucu:
İpucundan önceki D.T.sayısı:.. İpucundan önceki D.T. yüzdesi

D. S.		**İpucundan Önce**		**İpucundan Sonra**		**Tepki Yok**
	Tercih Maddeleri	DT	YT	DT	YT	
1	1					
	2					
2	1					
	2					
3	1					
	2					
4	1					
	2					
5	1					
	2					
1	1					
	2					
2	1					
	2					
3	1					
	2					
4	1					
	2					
5	1					
	2					
1	1					
	2					
2	1					
	2					
3	1					
	2					
4	1					
	2					
5	1					
	2					

EK-13: Yoklama (Başlama, Süreklilik, Genelleme) Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Öğrencinin adı-soyadı:
Oturumun sayısı:
Tarih:

Doğru tepki sayısı: **yüzdesi:**

Sıra No	**Basamaklar**	**Yaptı**	**Yapmadı**
Ön Hazırlıklar			
1	Materyalleri ortamda hazır bulundurur		
2	Ortamı sesiz hale getirir.		
3	Kamerayı uygun şekilde konumlandırır.		
Öğretime Hazırlık			
4	Çalışma yapılacağı söylenir.		
5	Kuralları söyler		
6	Dikkati Çekici uyaranı sunar		
Öğretim süreci			
7	Hedef Uyaranı Sunar		
9	Öğrencinin tepkilerine tepkisiz kalır.		
10	4 sn bekleme süresini kullanır.		
11	Öğrencinin çalışma davranışlarını pekiştirir.		
12	Materyallerin yerlerini değiştirerek sunar.		
13	Öğrenci katılımını pekiştirir.		

Yanlış tepki sayısı: **yüzdesi:**

EK-14: Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Öğrencinin adı-soyadı:
Oturumun sayısı:
Tarih:

Sıra No	Basamaklar	Yaptı	Yapmadı
Ön Hazırlıklar			
1	Materyalleri ortamda hazır bulundurur		
2	Ortamı sesiz hale getirir.		
3	Kamerayı uygun şekilde konumlandırır.		
Öğretime Hazırlık			
4	Çalışılacak konuyu söyler		
5	Kuralları söyler		
6	Dikkati Çekici uyaranı sunar		
Öğretim süreci			
7	Hedef Uyaranı Sunar.		
8	4sn sonra kontrol edici ipucunu sunar.		
9	Öğrencinin tepkilerine uygun tepkide bulunur.		
10	4 sn bekleme süresini kullanır.		
11	Materyallerin yerlerini değiştirerek sunar.		
12	Öğrenci katılımını pekiştirir.		

Doğru tepki sayısı: **yüzdesi:**
Yanlış tepki sayısı: **yüzdesi:**

EK-15: SOSYAL GEÇERLİK FORMU

1.Çocuğunuzun bu çalışmamız sonunda, seçenekler sunulduğunda kendi istediği şeyi seçebileceğini düşünüyor musunuz?

Evet, düşünüyorum	Hayır,düşünmüyorum	Kararsızım
( )	( )	( )

Cevabınızsa evet ise,

Seçim yapma becerisini kazanmasının önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet, düşünüyorum	Hayır, düşünmüyorum	Kararsızım
( )	( )	( )

2. Seçim yapma becerisini kazanmasının ileriki hayatında seçimlerini belirtme konusunda daha becerikli yapacağını düşünüyor musunuz?

Evet, düşünüyorum	Hayır, düşünmüyorum	Kararsızım
( )	( )	( )

3. Seçim yapma becerisini çocuğunuzun günlük hayatında kullanmayı düşünür müsünüz? (Örneğin; yiyecek ambalajlarını göstererek)

Evet, düşünüyorum	Hayır, düşünmüyorum	Kararsızım
( )	( )	( )

4. Seçim yapma becerisinin öğretimi sonunda çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikleri birkaç cümle ile açıklar mısınız?

5. Seçim yapma becerisinin öğretimi sonunda kendinizde gördüğünüz değişiklikleri birkaç cümle ile açıklar mısınız?

6. Seçim yapma becerisi öğretim çalışmasının en hoşunuza giden tarafını birkaç cümle ile açıklar mısınız?

6. Seçim yapma becerisi öğretim çalışmasının hoşunuza gitmeyen tarafını birkaç cümle ile açıklar mısınız?

EK-16: SIFIR SANİYE BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİM PLANI

Öğrenci için belirlenen Hedef uyaran: Hangisini istersin?
Öğrenci için belirlenen kontrol edici ipucu: İşaret ve sözel ipucu

Kullanılacak materyaller:

- Hoşagiden ve gitmeyen 5 uyaran çiftinin (10x10) fotoğrafı
- Hoşagiden uyaranların tüketim maddeleri
- Siyah dosya

Öğretime Hazırlık:

Öğretime başlamadan önce, ortamda gerçek uyaranlar, fotoğraflar, dosya ve kayıt formu araştırmacının rahatça işaretleyebileceği ve öğrencinin dikkatini dağıtmayacak yerde durmaktadır. Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce, bu gün seninle fotoğraflar arasından seçim yapmayı öğreneceğiz. Çalışma sırasında uymanı istediğim kurallar var. Göster dediğimde göstereceksin, beni sessizce bekleyeceksin. Bu kurallara uyarsan hoşuna giden tercihlerinden yiyebilirsin ve …… diyerek denek için etkili olan pekiştireç söylenir. Daha sonra deneğe "çalışmak için hazır mısın?" diye sorulur. Deneğin kullandığı iletişim türüne göre bu cevap "ııı", "baş sallama" olabileceği gibi "hazırsan çak" ifadesi kullanılarak denekten gelecek tepki kabul edilip "peki o zaman çalışmaya başlayalım" denilerek öğretim sürecine başlanır.

Öğretim Süreci:

Öğretim sürecinde, araştırmacı önceden belirlenen sırayla fotoğraf uyaran çiftlerini dosyada uygun yerlere yapıştırıp deneğin görme alanında tutarak, hedef uyaranı sunar. "Hangisini istersin" der. Araştırmacı hemen ardından kontrol edici ipucunu (işaret ve sözel ipucu) hoşa giden tercihin fotoğrafı parmağıyla gösterip sözel ipucunu …….. bunu ister der. Sonra şimdi sen göster der. Öğrenci doğru tepki verdiğinde aferin çok güzel gösterdin der ve o tüketim maddesinden tüketmesine izin verir. Yanlış tepki gösterdiğinde ise dosyayı deneğin önünden alıp fotoğrafların yerini değiştirir ve hedef uyaranı sunup hemen ardından kontrol edici ipucunu verir. Ve deneğin göstermesini ister. Öğrenci doğru tepki verdiğinde aferin çok güzel gösterdin der ve o tüketim maddesinden

tüketmesine izin verir. Öğrenci hiçbir şey yapmadan beklerse ve yanlış göstermekte ısrar ederse uygulamacı öğrencinin tepki vermeyişini görmezden gelir ve diğer denemeye geçer. Bu şekilde araştırmacı, 5 tüketim maddesi çiftini aynı sıra ile üçer kez deneğe sunarak tüm basamakları tamamlar. Denek, tüm denemelerde belirlenen ipucu bir kez verildiğinde hoşa giden tercihin fotoğrafını gösterince dört saniye bekleme süreli öğretim sürecine geçilir.

EK-17: DÖRT SANİYE BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİM PLANI

Öğrenci için belirlenen Hedef uyaran: Hangisini istersin?
Öğrenci için belirlenen kontrol edici ipucu: işaret ve sözel ipucu

Kullanılacak materyaller:

- Hoşagiden ve gitmeyen 5 uyaran çiftinin (10x10) fotoğrafı
- Hoşagiden 5 uyaran fotoğrafına ait tüketim maddeleri
- Siyah dosya

Öğretime Hazırlık:

Öğretime başlamadan önce, ortamda gerçek uyaranlar, fotoğraflar, dosya ve kayıt formu araştırmacının rahatça işaretleyebileceği ve öğrencinin dikkatini dağıtmayacak yerde durmaktadır. Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce, bu gün seninle fotoğraflar arasından seçim yapmayı öğreneceğiz. Çalışma sırasında uymanı istediğim kurallar var. Göster dediğimde göstereceksin, beni sessizce bekleyeceksin. Bu kurallara uyarsan hoşuna giden tercihlerinden yiyebilirsin ve …… diyerek denek için etkili olan pekiştireç söylenir. Daha sonra deneğe "çalışmak için hazır mısın?" diye sorulur. Deneğin kullandığı iletişim türüne göre bu cevap "ııı", "baş sallama" olabileceği gibi "hazırsan çak" ifadesi kullanılarak denekten gelecek tepki kabul edilip "peki o zaman çalışmaya başlayalım" denilerek öğretim sürecine başlanır.

Öğretim Süreci:

Öğretim sürecinde, araştırmacı önceden belirlenen sırayla fotoğraf uyaran çiftlerini dosyada uygun yerlere yapıştırıp deneğin görme alanında tutarak, hedef uyaranı sunar. "Hangisini istersin" der. Araştırmacı içinden 1001, 1002, 1003, 1004 diye sayarak deneğin hoşuna giden uyaranın fotoğrafını göstermesini bekler. Bu süre içinde gösterirse aferin çok güzel gösterdin der ve o tüketim maddesinden tüketmesine izin verir. Göstermezse yada yanlış gösterirse, dört saniyenin sonunda kontrol edici ipucunu sunar. Kontrol edici ipucu işaret ve sözel ipucu olup hoşa giden tercihin fotoğrafını parmağıyla gösterip …….. bunu ister der. Sonra şimdi sen göster der. Öğrenci doğru tepki verdiğinde aferin çok güzel gösterdin der. Yanlış tepki gösterdiğinde ise dosyayı deneğin önünden

alıp fotoğrafların yerini değiştirir ve hedef uyaranı sunup içinden 1001, 1002, 1003, 1004 diye sayar. Bu süre içinde denek hoşa giden uyaranın fotoğrafını gösterirse aferin çok güzel gösterdin der ve o tüketim maddesinden tüketmesine izin verir. Göstermezse yada yanlış gösterirse, dört saniyenin sonunda kontrol edici ipucunu sunar. Kontrol edici ipucu işaret ve sözel ipucu olup hoşa giden tercihin fotoğrafını parmağıyla gösterip …….. bunu ister der. Sonra şimdi sen göster der. Öğrenci doğru tepki verdiğinde aferin çok güzel gösterdin der. kontrol edici ipucundan sonra yanlış tepki gösterirse yada tepkisiz kalırsa bir sonraki denemeye geçilir. Bu şekilde araştırmacı, 5 tüketim maddesi çiftini aynı sıra ile üçer kez deneğe sunarak tüm basamakları tamamlar.