



**GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN
ÖĞRENCİLERE UYARLANMIŞ BİLİŞSEL
STRATEJİ PAKETİ KULLANILARAK
ADRES YAZMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ**

Yüksek Lisans Tezi

Muhammet KESKİN

Eskişehir 2019

**GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE
UYARLANMIŞ BİLİŞSEL STRATEJİ PAKETİ KULLANILARAK
ADRES YAZMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ**

Muhammet KESKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Programı

Danışman: Prof. Dr. Emine Sema BATU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2019



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Muhammet KESKİN'in "Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Uyarlanmış Bilişsel Strateji Paketi Kullanılarak Adres Yazma Becerisinin Öğretimi" başlıklı tezi 13.06.2019 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. E.Sema BATU	
Üye	: Prof.Dr. Elif TEKİN İFTAR	
Üye	: Doç.Dr. Serhat ODLUYURT	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Aysun ÇOLAK	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Emre ÜNLÜ	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE UYARLANMIŞ BİLİŞSEL STRATEJİ PAKETİ KULLANILARAK ADRES YAZMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ

Muhammet KESKİN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2019

Danışman: Prof. Dr. E. Sema BATU

Bu çalışmada gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretimi için uyarlanmış T-M-S-N-İ-İ (Tabloyu incele-Mahalleyi yaz-Sokağı yaz-Kapı numarasını yaz-İlçeyi yaz-İli yaz) bilişsel strateji paketinin etkililiği araştırılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların öğrendikleri bu beceriyi öğretimin ardından sürdürme ve başka ortam ve kişilere genelleme düzeyleri ile katılımcıların ebeveynlerinin görüşleri alınarak sosyal geçerliğin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu yaşları 9-10 arasında değişen öğrenimlerine ilkokulda devam eden üç gelişimsel yetersizliği bulunan birey oluşturmuştur. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, tüm katılımcıların ev adreslerini öğrendiklerini ve öğretimin üzerinden beş, on ve on beş gün geçmesinden sonra ev adreslerini bağımsız olarak yazmayı sürdürdüklerini göstermektedir. Katılımcılar okulda öğrendikleri bu beceriyi şehirde bulunan postanede, farklı kişilerle ve farklı araçlarla gerçekleştirerek genellemişlerdir. Çalışmanın sosyal geçerliği hem öznel değerlendirme hem de sosyal karşılaştırma boyutuyla değerlendirilmiştir. Çalışma sonrası katılımcıların ebeveynlerinden elde edilen öznel değerlendirme bulguları ebeveynlerin bu çalışmaya olumlu bakış açısı geliştirdiklerini gösterirken, normal gelişim gösteren akranlar ile gerçekleştirilen yoklama oturumu sonrası elde edilen sosyal karşılaştırma bulguları ise katılımcıların akranlarının düzeyinde ev adreslerini bağımsız yazdıklarına işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilişsel stratejiler, gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler, güvenlik becerileri, adres yazma becerisi, doğal öğretim ortamı.

ABSTRACT

TEACHING ADDRESS WRITING SKILL TO STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES USING ADAPTED COGNITIVE STRATEGY PACKAGE

Muhammet KESKİN

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June 2019

Advisor: Proffessor E. Sema BATU

In the present study, the effectiveness of applied T-M-S-N-I-I (investigate the table-write the name of district-write the name of street-write the number of the house-write the county-write the city) cognitive strategy package which was applied for teaching writing home address to individuals with developmental disabilities was examined. Besides, maintenance of the acquired skills after the training was completed, generalization of the skill to different setting and individuals by the participants and collecting social validity data regarding the opinions of parents of the participants were also targeted in the study. Participant group of the study included three students with developmental disabilities who were enrolled to a primary school and aged 9-10 years old. The study was conducted using the multiple probe design with probe conditions which is one of the single-subject research designs. The results of the study revealed that all participants learned to write their home addresses independently and continued to write the addresses five, ten and fifteen days after the training was completed. Participants also generalized the acquired skill to different people and materials in the post-office in the city center. Social validity of the study was evaluated by subjective evaluation and also by social comparison. The subjective evaluation results which were collected from the parents of the participants showed that parents had a positive point of view about the study and the results of the social comparison revealed that participants of the study could write their home addresses with the same level of their typically developing peers.

Keywords: Cognitive strategies, students with developmental disabilities, safety skills, address writing skill, in-situ.

TEŞEKKÜR

Yalnızca tez danışmanlığımı yürütmekle kalmayıp mesleki yaşantıma çok önemli katkılar sağlayan, emeğini, zamanını ve güler yüzünü hiçbir zaman esirgemeyen, öğrencisi olmaktan onur duyduğum, kendisi ile çalışarak kendimi şanslı hissetmemi sağlayan çok değerli danışman hocam Prof. Dr. E. Sema BATU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü öğrenim sürecimde derslerini alarak bilgi ve birikimlerinden yararlandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR, Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR ve Doç. Dr. Serhat ODLUYURT'a teşekkürü borç bilirim.

Lisans öğrenim sürecimde mesleki yaşantıma her anlamda katkılarını sunan ve lisansüstü öğrenime devam etme kararı almamın en büyük etkenlerinden olan Dr. Öğr. Üyesi Emre ÜNLÜ'ye teşekkürü borç bilirim.

Lisansüstü öğrenim sürecimde tanışmaktan mutluluk duyduğum değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Ezgi ALAGÖZOĞLU-YILDIRIM, Arş. Gör. Salih NAR, Arş. Gör. Göksel CÜRE, Arş. Gör. Büşra SERTEL, Arş. Gör. Ayşe KAYMAKÇI, Muhyiddin ÜNVER, Esra DÖNMEZ, Duygu GÖVERCİN, Olcay HORZUM ve Burak GÜRPINAR'a bu süreçte yol arkadaşım oldukları ve gereksinim duyduğumda yardımlarını esirgemedikleri için teşekkür ederim.

Çalışmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirlik verilerini toplayan ve çalışmam süresince yardımlarını esirgemeyen abim Arş. Gör. Volkan ŞAHİN ile değerli arkadaşım Arş. Gör. Simla ÇOBANOĞLU'na en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışma sürecinde görüntü kayıtlarından ortam düzenlemesine kadar yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşım Fatih Buğra AYDİLEK'e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın değerli minik katılımcılarına, çalışma sürecinde bana desteklerini sağlayıp bana güvenerek çocuklarını çalışma sürecinde bana emanet eden değerli ebeveynlerine teşekkür ederim.

Çocukluğumun çok erken zamanlarında ve azımsanmayacak kadar uzun bir süresinde onlardan ayrı kalmak zorunda kalsam da varlıklarıyla her zaman güç bulduğum, bana desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, eğitimim için kendilerini düşünmeden birçok fedakârlıkta bulunmuş olan, aldığım kararlar ne olursa olsun hep arkamda duran, “Senin okulunun bittiğini ne zaman göreceğiz?” sorusu ile öğrenme

sevgimi belki de en iyi şekilde özetleyen annem Elmas KESKİN, babam Abdi KESKİN ve kardeşim Mesut KESKİN'e çok teşekkür ederim.

Evliliğimizin ilk yıllarında lisansüstü öğrenim sürecimden dolayı onunla geçirmek istediğim zamanları masa başında geçirmeme rağmen beni her zaman destekleyen, yüzümü güldüren, ellerimi hiç bırakmayan, her düştüğümde ayağa kaldırmaya çalışan, bu süreçte bana olan desteği ve güveni ile beni cesaretlendiren, varlığı yüzümü güldüren sevgili eşim, güneşim Elvan KESKİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bu tez çalışması örnek aldığım, yaşadığı kısa ömründe dünyada eşi benzeri bulunmayan güzel kalbini anımsamama sebep olmuş, her aklıma geldiğinde gözlerimi dolduran sevgili Derya KISA AKGÜN'ün şahsında tüm özel annelere ithaf olunmuştur.

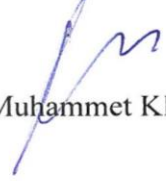
Muhammet KESKİN

Eskişehir 2019

28.06.2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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


Muhammet KESKİN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET... ..	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Güvenlik Becerileri	1
1.1.1. Güvenlik becerilerinde kullanılan öğretim uygulamaları.....	2
1.1.2. Güvenlik becerileri ve öğretim programları	3
1.2. Bilişsel Strateji Öğretimi	5
1.3. İlgili Araştırmalar	7
1.4. Araştırma Gereksinimi.....	19
1.5. Araştırmanın Amacı	22
1.6. Araştırmanın Önemi.....	22
2. YÖNTEM.....	26
2.1. Katılımcılar	26
2.1.1. Katılımcıların özellikleri	27
2.1.2. Uygulamacı	29
2.1.3. Gözlemciler.....	30
2.2. Ortam ve Zaman	31

2.3. Kullanılan Araçlar	32
2.4. Araştırma Modeli.....	32
2.4.1. İç ve dış geçerliği etkileyen etmenlerin kontrol altına alınması	33
2.5. Bağımlı Değişken.....	36
2.5.1. Olası katılımcı tepkileri	36
2.6. Bağımsız Değişken.....	36
2.7. Genel Süreç	37
2.7.1. Pilot uygulama.....	38
2.7.2. Toplu yoklama oturumları.....	39
2.7.3. Uygulama oturumları	40
2.7.4. İzleme oturumları	42
2.7.5. Genelleme oturumları.....	43
2.7.6. Sosyal karşılaştırma yoklama oturumları	44
2.8. Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi	45
2.8.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analiz edilmesi.....	45
2.8.2. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analiz edilmesi	46
2.8.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analiz edilmesi	48
3. BULGULAR VE YORUM	50
3.1. Etkililik Bulguları	50
3.1.1. Emin'in ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin bulgular.....	52
3.1.2. Kadir'in ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin bulgular.....	53
3.1.3. Derya'nın ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin bulgular	56
3.2. Genelleme Bulguları	58
3.3. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	60
3.3.1. Öznel değerlendirme bulguları.....	60
3.3.2. Sosyal karşılaştırma bulguları	61
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	64

4.1. Sonuç.....	64
4.2. Sınırlılıklar.....	70
4.3. Öneriler	70
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	70
4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	71
KAYNAKÇA.....	72

EKLER

ÖZGEÇMİŞ



TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. İlgili Araştırmalar.....	8
Tablo 2.1. Katılımcı Demografik Özellikleri.....	29
Tablo 2.2. Olgunlaşma Etmeninin Kontrol Altına Alınması.....	34
Tablo 2.3. Pilot Çalışma Sonrasında Yapılan Değişiklikler.....	39
Tablo 2.4. Normal Gelişim Gösteren Akranların Demografik Özellikleri.....	45
Tablo 2.5. Uygulama Güvenirliği Verileri	47
Tablo 2.6. Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	48
Tablo 2.7. Ebeveynlerin Demografik Özellikleri Verileri.....	49
Tablo 3.1. Emin'in Uygulama Oturumları Süresi.....	53
Tablo 3.2. Kadir'in Uygulama Oturumları Süresi.....	56
Tablo 3.3. Derya'nın Uygulama Oturumları Süresi.....	58
Tablo 3.4. Öznel Değerlendirme Bulguları.....	61
Tablo 3.5. Normal Gelişim Gösteren Akranların Doğru Tepki Yüzdeleri.....	62

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1.	Genel süreç uygulama akışı.....	38
Şekil 3.1.	Katılımcıların ev adresini bağımsız yazma becerisindeki başlama düzeyi (BD), uygulama (U), toplu yoklama (TY) ve izleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....	51
Şekil 3.2.	Katılımcıların ev adresini bağımsız yazma becerisi genelleme ön-test ve son-testine ilişkin doğru tepki yüzdeleri.....	59
Şekil 3.3.	Gelişimsel yetersizliği bulunan katılımcıların ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin performansları.....	63
Şekil 3.4.	Normal gelişim gösteren akranların ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin performansları.....	63

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AAIDD	: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Amerika Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlik Birliği)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ORGM	: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
PTT	: Posta ve Telgraf Teşkilatı
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
T-M-S-N-İ-İ	: Tabloyu İncele-Mahalleyi Yaz-Sokağı Yaz-Numarayı Yaz-İlçeyi Yaz-İli Yaz Bilişsel Strateji Paketi
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

1. GİRİŞ

Uluslararası alanyazında en yaygın kabul gören zihin yetersizliği tanımı Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD) tarafından yapılmıştır. 2010 yılında son halini almış olan tanıma göre zihin yetersizliği, “Zihinsel işlevlerde ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal beceriler olarak ifade edilen uyumsal davranışlarda önemli derecede sınırlılıklar olarak karakterize olan yetersizliktir. Bu yetersizlik, on sekiz yaşından önce ortaya çıkmaktadır” (http-1). Tanımın temel öğelerinden uyumsal davranışlarda sınırlılıklara yönelik yapılacak olan çalışmalar gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yetersizliklerinin engel haline dönüşmesinin önüne geçmek için ve bağımsız bir yaşam sürdürebilmelerinin sağlanması yolunda büyük önem taşımaktadır. Bağımsız yaşam sürdürebilmek için gerekli becerilerden bir tanesi de hiç şüphesiz güvenlik becerileridir. Ev adresinin öğrenilmesi erken yaşlarda kazanılması gereken en önemli kişisel bilgilerimiz arasında yer almaktadır. Ayrıca ev adresini biliyor olmamız sosyal ortamlarda gezinirken uygun güvenlik becerilerini sergilememiz için önemli ön koşul becerilerden biridir. Güvenlik becerileri arasında yer alan gezinme becerilerinden ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretimine yönelik yapılan bu çalışmanın daha iyi anlaşılabilmesi adına temel kavramların bilinmesi gerekmektedir. Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminde geliştirilen uyarlanmış T-M-S-N-İ-İ (Tabloyu incele-Mahalleyi yaz-Sokağı yaz-Numarayı yaz-İlçeyi yaz-İli yaz) bilişsel strateji paketinin etkililiğini ortaya koymayı amaç edinen çalışmanın bu bölümünde, güvenlik becerileri, güvenlik becerilerinde kullanılan öğretim uygulamaları, öğretim programları ve bilişsel strateji öğretimi başlıkları altında temel kavramlar açıklanmaya çalışılarak problem durum ortaya konacaktır. Ayrıca bu bölümde, ilgili araştırmalar, araştırmanın gereksinimi, amacı ve önemi yer almaktadır.

1.1. Güvenlik Becerileri

Güvenlik becerileri; ev, okul veya sosyal yaşamda karşılaşılması olası tehlikeli uyaranları fark etme ve bu uyaranlara uygun tepkiler geliştirmektir (Dixon vd., 2010, s. 992; Taber vd., 2003, s. 105; Zager ve Shamow, 2011, s. 316). Bir başka tanıma göre ise güvenlik becerileri, bir bireyin büyümesi ve gelişimini sürdürmesiyle birlikte öğrendiği, kendisine zarar vermesi olası durum ve unsurlardan kaçınma ya da bu unsurları zararsız hale getirmesinin sağlanmasıdır (Jang, Mehta ve Dixon, 2016, s. 923). Gelişimsel yetersizliği bulunan bireyler özelinde güvenlik becerileri betimlenecek

olursa, bu bireylerin günlük yaşam içerisinde karşılaşmaları olası sözlü ve sözsüz davranışlardan kendilerini koruyabilmeleri ya da çevresindeki yetişkinleri bilgilendirerek bu durumun üstesinden gelebilmeleri güvenlik becerileri olarak ifade edilmektedir (Clees ve Gast, 1994, s. 165).

Güvenlik becerilerinin alanyazında birçok farklı bakış açısı altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalar incelendiğinde, Meching (2008, s. 312) güvenlik becerilerini; (1) sokakta yaya güvenliği, (2) evde yaşanabilecek kazaları önleme, (3) ilkyardım becerileri, (4) yabancı bireylerin tuzaklarından korunma, (5) yangın güvenliği, (6) ivedilik gerektiren anlarda telefon kullanma olmak üzere altı ana başlık altında sınıflandırmaktadır. Bir diğer sınıflandırmada ise Miltenberger ve Gross'a, (2011, s. 417) göre güvenlik becerileri; (1) karşılaşılma olasılığı yüksek olan durumlar ve (2) karşılaşılma olasılığı düşük ancak yaşam tehlikesi barındıran durumlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Karşılaşılma olasılığı yüksek olan durumlarda birey o duruma ait güvenlik becerisini günlük yaşam içerisinde birden çok kez tekrar etmek durumunda kalmaktadır. Örneklendirmek gerekcek olursa, yaya becerilerinin alt becerileri arasında yer alan kırmızı ışıktaki durma, yeşil ışıktaki geçme becerileri karşılaşılma olasılığı yüksek olan durumlar içerisinde değerlendirilmektedir. Karşılaşılma olasılığı düşük ancak yaşam tehlikesi barındıran durumlar doğal afetler veya kaçırma girişimiyle karşı karşıya kalma gibi günlük yaşamda karşılaşma olasılığının az olduğu, karşılaşıldığında ise o duruma ait güvenlik becerisinin sergilenmediğinde yaşam tehlikesi barındıran becerilerdir. Jang, Mehta ve Dixon (2016, s. 923-941) ise güvenlik becerilerini, (1) yangın ve kazalardan korunma, (2) ilkyardım becerileri, (3) kazaları önleme becerileri, (4) düşmeyi önleyici beceriler, (5) yaya becerileri, (6) cinsel istismarı önleme becerileri, (7) yabancı kişi kaynaklı tehlikelerden korunma (kaçırılma vb.) becerileri, (8) akran zorbalığından korunma, (9) ivedi durumlarda gerekli telefon numaralarını kullanma becerisi olmak üzere farklı şekillerde sınıflandırmaktadır.

1.1.1. Güvenlik becerilerinde kullanılan öğretim uygulamaları

Normal gelişimini sürdüren bireyler güvenlik becerilerini yaşları ilerledikçe gelişimlerine paralel olarak edinirken, gelişimsel yetersizliği bulunan bireyler güvenlik becerilerini edinme noktasında yetersizliklerinden kaynaklı birçok farklı sorunla karşılaşabilmektedirler (Jang, Mehta ve Dixon, 2016, s. 923; Kıyak, Tuna ve Tekin-İftar, 2018, s. 2). Bunun yanı sıra gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin normal

gelişim gösteren akranlarına göre şiddet ya da taciz gibi güvenlik becerilerini sergilemeleri gereken durumlarla daha fazla karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir (McCabe, Cummins ve Reid, 1994, s. 297). Bu konuda yapılan çalışmaların sonuçları gelişimsel yetersizliği bulunan çocukların istismara maruz kalma oranının, normal gelişim gösteren akranlarına göre çok daha fazla olduğunu göstermektedir. Çalışmalar gelişimsel yetersizliği bulunan çocukların her türlü istismara normal gelişim gösteren akranlarından neredeyse dört kat daha fazla uğradıklarını göstermektedir (Foster ve Sandel, 2010, s. 181; Stewart, 2012, s. 702). Bu doğrultuda gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin güvenlik becerilerini edinmeleri son derece önemlidir. Güvenlik becerilerini edinmelerini sağlamak adına çeşitli öğretimsel uyarlamalar yapılması gerekmektedir. Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin bağımsız olarak bir yaşam sürdürmelerinin en önemli ön koşullarından olan güvenlik becerilerinin öğretimi için farklı öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanılan bu öğretim yöntemlerinin bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer alması büyük önem taşımaktadır (Horner vd., 2005, s. 166).

Alanyazın incelendiğinde gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine yönelik geçtiğimiz son 30 yılda kapsamlı çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Jang, Mehta ve Dixon, 2016, s. 937). Bu çalışmalar incelendiğinde, sosyal öykü, video modelle öğretim, yanlışsız öğretim yöntemleri (sabit bekleme süreli öğretim, eşzamanlı ipucu ile öğretim, artan bekleme süreli öğretim, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim), doğrudan öğretim, toplum temelli öğretim, davranışsal beceri öğretimi ve bilgisayar temelli öğretim yöntemleri gibi birçok bilimsel dayanaklı uygulamanın kullanıldığı görülmektedir (Jang, Mehta ve Dixon, 2016, s. 938-939; Kıyak, Tuna ve Tekin-İftar, 2018, s. 16-17).

1.1.2. Güvenlik becerileri ve öğretim programları

Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ORGM) tarafından 8 Mayıs 2018 tarihinde tanıtımı yapılan ve 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konmak üzere “Özel Eğitim Öğretim Programları” adı altında özel olarak hazırlanmış özel programlar geliştirilmiştir. Tüm öğretim kademelerinin dersleri için özel eğitim programları alanda çalışan akademisyen ve öğretmenler tarafından hazırlanmıştır (http-2). Bu bölümde okul öncesi ve ilkokul

dönemi için geliştirilen özel eğitim öğretim programlarında güvenlik becerilerinin yer alma durumu incelenmiştir.

Erken çocukluk özel eğitim öğretim programı (0-36 ay): Bu öğretim programında, (a) bilişsel gelişim alanı, (b) dil gelişim alanı, (c) motor gelişim alanı, (d) sosyal-duygusal gelişim, (e) uyumsal beceriler gelişim alanı olmak üzere toplamda beş gelişim alanı bulunmaktadır. Söz konusu gelişim alanlarında toplamda 621 adet kazanım yer almaktadır. 621 kazanımın 57 tanesi uyumsal beceriler gelişim alanı içerisinde bulunmaktadır. Uyumsal beceriler gelişim alanında, yeme içme becerileri, giyinme soyunma becerileri, tuvalet becerileri ve kişisel bakım becerilerine yönelik kazanımlar bulunmakta iken güvenlik becerilerine yönelik bir kazanım bulunmamaktadır (MEB, 2018a, s. 16).

Okul öncesi özel eğitim öğretim programı (37-78 ay): Bu öğretim programında erken çocukluk özel eğitim öğretim programında olduğu gibi, (a) bilişsel gelişim alanı, (b) dil gelişim alanı, (c) motor gelişim alanı, (d) sosyal-duygusal gelişim, (e) uyumsal beceriler gelişim alanı olmak üzere toplamda beş gelişim alanı bulunmaktadır. Söz konusu gelişim alanlarında toplamda 453 adet kazanım yer almaktadır. 453 kazanımın 49 tanesi uyumsal beceriler gelişim alanı içerisinde bulunmaktadır. Uyumsal beceriler gelişim alanında, yeme içme becerileri, giyinme soyunma becerileri, tuvalet becerileri, kişisel bakım becerileri ve günlük yaşam becerilerine yönelik kazanımlar bulunmakta iken güvenlik becerileri adı altında bir alt gelişim alanı bulunmamaktadır (MEB, 2018b, s. 15). Ancak günlük yaşam becerileri alt gelişim alanı içerisinde sadece 3 tane güvenlik becerisine ilişkin kazanım yer almaktadır. Güvenlik becerileri içinde değerlendirilebilecek bu kazanımlar; “(a) tehlike yaratacak durumları sözel ve sözel olmayan davranışlarla ifade eder, (b) güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçer ve (c) arabaya bindiğinde emniyet kemerini takar.” kazanımlarından oluşmaktadır (MEB, 2018b, s. 43).

Beslenme, sağlık ve güvenlik dersi öğretim programı: İlkokul döneminde yer alan bu ders için geliştirilen özel eğitim öğretim programı kapsamında sekiz hedefin tehlikeleri fark etme ve beş hedefin güvenliği sağlama öğrenme alanı içerisinde yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018c, s. 15). Söz konusu hedefler şunlardır:

Tehlikeleri Fark Etme Öğrenme Alanı Hedefleri: (1) Yaralanmalara sebep olabilecek durumları fark eder. (2) Yaralanmalara sebep olabilecek durumlarda önlem alır. (3) Yaralanmalara sebep olabilecek durumlar karşısında önlem alır. (4) Tehlikeli nesneleri ayırt

eder. (5) Tehlikeli nesneleri belirleyerek güvenli davranışlar sergiler. (6) Acil / doğal afet durumlarını ayırt eder. (7) Suyun güvenli / tehlikeli olup olmadığını ayırt eder. (8) Su bulunan yerlerde güvenli davranışlar sergiler (MEB, 2018c, s. 19).

Güvenliği Sağlama Öğrenme Alanı Hedefleri: (1) Acil / doğal afet durumlarında güvenliği sağlamak için iş birliği yapar. (2) Trafik bilgi ve kurallarını ayırt eder. (3) Trafikte güvenli davranışlar sergiler. (4) İlk yardım hakkında temel kavramları ayırt eder. (5) Hafif yaralanmalarda ilk yardım uygular (MEB, 2018c, s. 20).

Hayat bilgisi dersi öğretim programı: Bu ders için geliştirilen özel eğitim programı kapsamında “Aile ve Yakın Çevresini Tanıma” öğrenme alanında “Kişisel bilgilerini edinir.” hedefi içerisinde yer alan hedef davranışların güvenlik becerileriyle ilişkili olduğu görülmektedir (MEB, 2018, s. 23). Söz konusu ilişkili hedefler şunlardır: “(1) Ev adresinin yazılı olduğu kartı gösterir. (2) Ebeveynlerinin telefon numaralarının yazılı olduğu kartı gösterir. (3) Ev adresini söyler. (4) Ebeveynlerinin telefon numaralarını söyler” (MEB, 2018d, s. 23).

Ülkemizde şu an hali hazırda yürürlükte bulunan öğretim programları incelendiğinde, güvenlik becerilerine yönelik kazanımların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretim programlarında yer alan kazanımlardan birisinin de ev adresini yazma becerisi olduğu ve bununla birlikte ev adresini yazma becerisinin ilkökul kademesinde yer alan hayat bilgisi dersi içeriğinde yer aldığı görülmektedir. İlkokul kademesinde bu kazanımın yer alması gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere erken yaşlarda ev adresini yazma becerisinin öğretiminin gerçekleştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda ev adresini yazma becerisinin öğretiminin çeşitli düzenlemeler ve uyarlamalar yapılarak gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

1.2. Bilişsel Strateji Öğretimi

Bilişsel stratejiler, öğrenenin öğrenmeyi öğrenme ve bilişi etkilemek için farkında olarak gerçekleştirdiği bilişsel süreçler (bilgiyi kodlama-anımsama-geri çağırma) olarak tanımlanmaktadır (Gagne, 1985, s. 138; Peat, Mulcahy ve Darko-Yeboah, 1989, s. 96; Mayer, 2001, s. 86). Bilişsel stratejilerin amacı, bireylerin belirlenen bilgileri nasıl öğreneceklerini öğretmek, öğrenene öğrenmelerini denetlemesini ve yönlendirmesini edindirmektir (Gagne, 1985, s. 180; Gajria vd., 2007, s. 216). Diğer deyişle öğrenilen bilginin öğrenen tarafından içselleştirilmesini sağlamaktır. Öğrenenler, birçok öğrenme konusu ya da durumu için farklı bilişsel stratejiler kullanmaya gereksinim duyabilir. Bu da bilişsel stratejilerin çeşitlendirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir (uyarlanabilir)

nitelikte olduklarını göstermektedir (Erdem, 2005, s. 1). Bilişsel stratejiler, belirli görevler ile bir dizi adımın izlenmesiyle tamamlandığında genel bir öğrenme yapısı sağlayacaktır (Öztürk, 1995, s. 46). Öğrenenlerin öğrenilen üzerinde başarılı olabilmek için içeriğin nasıl öğrenileceğini bilmesi gerekmektedir. Öğrenenin bir içeriği nasıl öğreneceği içeriğe uygun olarak tasarlanmış stratejinin öğretimi yoluyla gerçekleştirilebilmektedir. Bu doğrultuda bilişsel strateji öğretiminde dolaylı (yönlendirmeli) ve doğrudan olmak üzere iki temel yaklaşım bulunmaktadır (Özer, 1998, s. 152):

Dolaylı (Yönlendirmeli): Bilişsel stratejinin öğretimi, öğrenilen içerikle birlikte yeri geldikçe gerçekleştirilmektedir. Dolaylı yaklaşım öğreten, bilişsel stratejilerin öğretimini gerçekleştirirken model işlevi görmektedir. Bunun yanı sıra öğreten stratejiyle ilgili bilgiler sunmakta ve öğrenenlerin de bilişsel stratejiyi doğru biçimde doğru sıra ile uygulamasını yaptırmaktadır.

Doğrudan: Strateji bağımsız program ya da ders etkinliği olarak ele alınıp öğretilmektedir. Bu amaçla, genellikle eğitim programlarında bilişsel strateji öğretimine bağımsız bir ders olarak yer verilir. Kimi okullarda da bilişsel strateji öğretimi ile ilgili kısa süreli kurslar düzenlenir.

Bilişsel stratejinin öğretimini gerçekleştirilirken dikkat edilmesi gereken temel yapı taşları bulunmaktadır. Bu doğrultuda bilişsel strateji öğretiminin yüksek sesle düşünme, etkileşimsel diyalog ve destekleyici/işlemsel kolaylaştırıcılar olmak üzere üç temel ögeden oluştuğu görülmektedir (Englert vd., 1991, s. 365; Güzel-Özmen, 2006, s. 51):

Yüksek sesle düşünme: Bu ögede öğreten öğretilen içeriğe yönelik uyarlanmış stratejiyi yüksek sesle düşünerek model olmaktadır. Burada öğrenen uyarlanmış stratejinin nasıl uygulandığını görmesinin yanı sıra öğretenin iç konuşmasını duymaktadır. Öğreten, uyarlanmış bir stratejiyi uygulamalı olarak gösterirken strateji adımlarını yüksek ses ile betimlediğinde kendi bilişsel stratejini görünür kılmaktadır.

Etkileşimsel diyalog: Bu ögede uyarlanmış bilişsel stratejinin öğrenen tarafından kullanılmasına olanak tanınmaktadır. Öğreten ise öğrenen bu stratejiyi adım adım uygularken ona uygun ipuçları sunarak destek sağlamaktadır.

Destekleyiciler/işlemsel kolaylaştırıcılar: Öğreten etkileşimsel diyalog ögesindeki destekleri bu öge sayesinde gerçekleştirmektedir. Destekleyiciler öğreten ve öğrenen

arasında köprü görevi görmektedir. Çalışma kâğıtları, sunulan ipuçları ile yararlanılan öğretim yöntem ve teknikleri destekleyicilerdir.

Uygulamacı stratejinin öğretimini gerçekleştirirken yukarıdaki öğeleri kolaylıkla sunabileceği doğrudan öğretim yönteminden yararlanabilmektedir. Doğrudan öğretim yönteminin basamaklarından yararlanarak strateji öğretimini betimleyecek olursak, uygulamacı önce öğrenciye model olur, rehberli uygulamalarda öğrenciye uygun ipuçlarıyla öğretim sunar, bağımsız uygulamalar basamağı ile öğrencinin stratejiyi yeterli düzeyde kullanmasına olanak tanır. Tüm bu süreç boyunca uygulamacı sesli düşünme yaparak öğrenciye stratejinin nasıl kullanılacağına yönelik açıklamaları ile model olur. Süreç ilerledikçe uygulamacı öğrencinin bağımsız olarak stratejiyi gerçekleştirmesine olanak tanımak için daha az model olur. Öğrenci stratejiyi kullanırken tüm basamaklarda yeterlilik düzeyine ulaştığında strateji öğretiminin yapıldığı materyal üzerinde bağımsız uygulamalar yapması beklenir (Gerstern vd., 2001, s. 280; Özak, 2017, s. 18). Öğretim sürecinin başlangıcında görüldüğü üzere öğretmen ön planda yer alırken süreç ilerledikçe kendini geri çekmekte, öğrenciyi ön plana çıkarmaya çalışmakta ve gerektiği durumlarda ipuçları sunarak öğretim sürecine katılımını sürdürmektedir. Süreç boyunca öğretmen sürekli öğrenci performansını değerlendirmekte ve bu değerlendirmeler sonrasında doğrudan öğretim basamakları arası geçişlere karar vermektedir. Öğrenci beceriyi bağımsız olarak yaptığında ise süreci sonlandırarak öğretim oturumunu tamamlamaktadır (Güzel, 1998, s. 33).

1.3. İlgili Araştırmalar

Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin, yaşamlarını büyük oranda sürdürdükleri evlerinin adresini bilmesi, toplumsal ortamlarda gezinme becerilerini sergilerken yalnız başlarına kaldıklarında ya da kaybolduklarında güvenliklerini sağlayabilmeleri için çevredeki insanlardan yardım almalarını kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda ev adresini bağımsız yazma becerisi önleyici görev üstlenerek gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin yabancı ve kötü niyetli kişilerden kendilerini bağımsız olarak koruyabilmeleri ile cinsel istismardan korunmalarına olanak tanıyacaktır. Alanyazın incelediğinde doğrudan ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminin yapıldığı bir çalışmaya ulaşılamadığından bu bölümde gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere gezinme becerileri, yabancı ve kötü niyetli kişilerden korunma becerisi ile cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminin yapıldığı çalışmalara yer verilmiştir. Söz konusu çalışmalar Tablo 1.1.'de sunulmuştur.

Tablo 1.1. İlgili araştırmalar

Yazar /Yayımlanma Yılı	Katılımcı Sayısı /Çalışma Grubu /Yaş Grubu	Araştırma Modeli	Hedef Davranış/Beceri	Öğretim Yöntemi	Sonuç
Collins, Schuster ve Nelson/1992	3/Ağır Düzyde Zihin Yetersizliği /3-4	Çoklu Yoklama Modeli	Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisi	Sabit bekleme süreli öğretim	Öğretim oturumlarında her üç katılımcıda da istenen ölçüte ulaşılmış olmasına karşın yoklama oturumlarında aynı düzyde başarı elde edilemediği belirtilmiştir. Öğrenimin kalıcılığına bakıldığında ise ilk denemede iki katılımcının yabancı kişiden farklı yöne gitmelerine karşın ikinci denemede iki katılımcının yabancı kişiye inanarak onunla birlikte gittiği belirtilirken bir katılımcının yabancı kişiyle gitmeyi reddettiği belirtilmiştir.
Watson, Bain ve Houghton/ 1992	7/Hafif- Orta Düzyde Zihin Yetersizliği /6-8	Çoklu Yoklama Modeli	Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisi	Küçük grup öğretimi	Yedi katılımcıdan altısında istenen ölçüte ulaşarak becerinin edinimi gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Ancak çalışma sonucunda katılımcılara öğretilen becerinin genellemesi sağlanamamıştır.

[Tablo 1.1. (Devam) *İlgili araştırmalar*]

Gast ve diğerleri/1993	4/Çoklu Yetersizlik/3-5	Çoklu Yoklama Modeli	Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisi	Sabit bekleme süreli öğretim	Dört katılımcının tümü kaçırma girişimlerine uygun tepkiler vererek ölçütü karşılamıştır. Ancak edinimi sağlanan bu becerinin genelleme oturumlarında ise farklı yabancı kişiler tarafından sunulan kaçırma girişimlerine katılımcıların beklenen uygun tepkiyi sergilemedikleri görülmüştür.
Lumley ve diğerleri/1998	6/Zihin Yetersizliği /30-42	Çoklu Başlama Modeli	Cinsel istismardan korunma becerisi	Davranışsal beceri eğitim paketi	Tüm katılımcıların öğretim oturumlarında istenen ölçüte ulaşmalarına karşın yoklama oturumlarında aynı düzeye ulaşamadıkları ortaya konmuştur.
Miltenberger ve diğerleri/1999	5/Zihin Yetersizliği /33-57	Çoklu Başlama Modeli	Cinsel istismardan korunma becerisi	Model olma-geri bildirim-sözel ipuçları-rol oyun uygulamalarından oluşan öğretim paketi	Tüm katılımcıların öğrendikleri beceriyi aldıkları genelleme eğitimlerinin ardından genelledikleri görülmüştür.
Egemo-Helm ve diğerleri /2007	4/Zihin Yetersizliği /28-47	Çoklu Başlama Modeli	Cinsel istismardan korunma becerisi	Model olma-geri bildirim-sözel ipuçları-rol oyun uygulamalarından oluşan öğretim paketi	Dört yetişkin katılımcıdan üçünün cinsel istismardan korunma becerisini edindiği gözlemlenirken bir katılımcıda istenen ölçüte ulaşamamıştır.
Beck ve Miltenberger/2009	Otizm Spektrum Bozukluğu/6-8	Çoklu Başlama Modeli	Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisi	Video modelle öğretim	Bu çalışmanın sonuçları, ticari olarak temini sağlanan video kaydının güvenlik becerilerini öğretmede tek başına yeterli olmadığını göstermiştir. Sonrasında ebeveynleri tarafından sunulan doğal ortamında (toplumda) yapılan öğretim sonucunda tüm katılımcıların hedeflenen ölçütte beceriyi kazandığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların öğrendikleri beceriyi sürdürdükleri görülmüştür.

[Tablo 1.1. (Devam) *İlgili araştırmalar*]

Godish/2010	4/Otizm Spektrum Bozukluğu/ 6-7	Çoklu Başlama Modeli	Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisi	Video modelle öğretim	Tüm katılımcıların istenen ölçüt düzeyine başarıyla ulaştıkları ve çalışma sonrasında da sürdürdükleri ortaya konmuştur. Bu çalışmada genellemeye yönelik bir bulgu bulunmadığı görülmüştür.
Gunby, Carr ve Leblanc /2010	3/Otizm Spektrum Bozukluğu/ 6-8	Çoklu Başlama Modeli	Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisi	Hedef uyaran sunma-model olma-rol yapma-geri bildirim uygulamalarından oluşan öğretim paketi	Tüm katılımcıların öğretim süreci sonunda istenen ölçütte uygun tepkiler geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca çalışma sonrasında öğretilen beceriyi sürdürdükleri ortaya konmuştur. Katılımcılardan sadece biri buna ek olarak doğal ortamda genellemeyi sağlamıştır.
Akmanoğlu ve Tekin-İftar /2011	4/Otizm Spektrum Bozukluğu/ 6-11	Çoklu Yoklama Modeli	Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisi	Aşamalı yardımla öğretimin sunulduğu video modelle öğretim-toplum temelli öğretim	Üç katılımcının tümünde istenen ölçütte uygun tepkiler geliştiği görülmüştür. Bu bağlamda aşamalı yardımla öğretimin sunulduğu videoyla model olma ve toplum temelli öğretimin etkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca katılımcıların öğrendikleri becerini genellemesini başarıyla sağladıkları görülmüştür.
Summers ve diğerleri /2011	6/Otizm Spektrum Bozukluğu/ 4-8	Çoklu Başlama Modeli	Kapı zili çaldığında uygun güvenlik becerilerimi sergileme ve temizlik kimyasallarını güvenli kullanma becerisi	Davranışsal beceri eğitim paketi	Tüm katılımcıların istenen ölçütte kapı zili çaldığında uygun güvenlik becerisini sergiledikleri ortaya konmuştur.
Bergstrom, Najdowski ve Tarbox /2014	3/Otizm Spektrum Bozukluğu/ 10-12	Çoklu Başlama Modeli	Yabancı bir kişi ile görüşmekten kaçınma ve yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisi	Hedef uyaran sunma-sabit bekleme süreli öğretim-rol yapma-kural koyma uygulamalarından oluşan öğretim paketi	Tüm katılımcıların belirlenen ölçüt düzeyine ulaştıkları yani uygun güvenlik becerilerini sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcıların tümünün bu becerileri genelledikleri ortaya konmuştur. Bu çalışmada kalıcılığa yönelik bir bulgu bulunmadığı görülmüştür.

[Tablo 1.1. (Devam) *İlgili araştırmalar*]

Gunby ve Rapp /2014	3/Otizm Spektrum Bozukluğu/ 5-6	Çoklu Başlama Modeli	Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisi	Model olma-geri bildirim-sözel ipuçları-rol oyun uygulamalarından oluşan öğretim paketi	Tüm katılımcıların kaçırma girişimlerine uygun tepkiler geliştirdikleri ayrıca üç ay sonra gerçekleştirilen kalıcılık oturumunda öğrendikleri beceriye uygun tepkiler geliştirmeye devam ettikleri ortaya konmuştur. Bu çalışmada genellemeye yönelik bir bulgu bulunmadığı görülmüştür.
McMahon, Cihak ve Wright/2015	4/Zihin Yetersizliği -Otizm Spektrum Bozukluğu/ 20-24	Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli	Güvenli gezinme becerisi	Konum temelli artırılmış gerçeklik uygulaması ile Google Haritalar ve kâğıt harita kullanımının karşılaştırılması	Sonuçlar, katılımcıların Google Haritalar ve bir kâğıt haritaya kıyasla artırılmış gerçeklik kullanarak daha başarılı seyahat ettiğini göstermiştir.
Sünzer/2015	3/Otizm Spektrum Bozukluğu/ 10-17	Çoklu Yoklama Modeli	Cinsel istismardan korunma becerisi	Sosyal öykü aracılığıyla öğretim	Tüm katılımcıların öğretim sonunda ölçüt düzeyine ulaştıkları ve çalışma sonrasında da sürdürdükleri belirtilmiştir. Ayrıca tüm katılımcıların öğretilen beceriyi genelledikleri ortaya konmuştur.
Kutlu/2016	4/Otizm Spektrum Bozukluğu/ 10-13	Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli	Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisi	Sosyal öykü aracılığıyla öğretim ve video model ile sunulan sosyal öykünün karşılaştırılması	Her iki uygulamanın da (yalnız sunulan sosyal öykü ve video modelle sunulan sosyal öykü) etkili olduğu, buna karşın sosyal öykülerin yalnız sunulmasının daha verimli olduğu ortaya konmuştur.
Ledbetter-Cho ve diğerleri /2016	4/Otizm Spektrum Bozukluğu/ 9-12	Çoklu Başlama Modeli	Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisi	Davranışsal beceri eğitim paketi	Tüm katılımcılar hedeflenen ölçüt düzeyinde kaçırma girişimine uygun tepkiler gösterdikleri ortaya konmuştur.

[Tablo 1.1. (Devam) *İlgili araştırmalar*]

Godish, Miltenberger ve Sanchez/ 2017	4/Otizm Spektrum Bozukluğu/ 7-8	Çoklu Başlama Modeli	Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisi	Video modelle öğretim	Tüm katılımcılar için video modelle öğretimin kaçırma girişimlerinden korunma becerisi için etkili olduğu görülmüştür.
Price, Marsh ve Fisher/ 2018	4/Otizm Spektrum Bozukluğu -Down Sendromu- Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği /17-25	Çoklu Yoklama Modeli	Güvenli gezinme becerisi	Toplum temelli öğretim	Dört katılımcıdan üçü toplu taşıma kullanarak gezme becerisinde Google Haritalar uygulamasını bağımsız olarak kullanmayı öğrenmiştir.

Tablo 1.1.'de kısaca betimlenen çalışmalar ele alındığında şu şekilde özetlenebilirler. Collins, Schuster ve Nelson (1992), ağır düzeyde zihin yetersizliği tanısı bulunan, yaşları 3-4 arasında değişen üç katılımcıya yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisi öğretilmesinde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini ortaya koymayı amaç edinmişlerdir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, öğretim oturumlarında her üç katılımcıda da istenen ölçüte ulaşılmış olmasına karşın katılımcılar yoklama oturumlarında aynı düzeyde başarı elde edememişlerdir. Öğrenmenin kalıcılığına bakıldığında ise ilk denemede iki katılımcının yabancı kişiden farklı yöne gitmelerine karşın ikinci denemede iki katılımcının yabancı kişiye inanarak onunla birlikte gittiği gözlemlenirken bir katılımcının yabancı kişiyle gitmeyi reddettiği görülmüştür.

Watson, Bain ve Houghton (1992), yaptıkları çalışmada hafif ve orta düzeyde zihin yetersizliği tanısı bulunan, yaşları 6-8 arasında değişen yedi katılımcıya yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisinin öğretiminde küçük grup öğretiminin etkililiğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda yedi katılımcıdan altısında istenen ölçüte ulaşıldığı görülmektedir. Ancak çalışma sonucunda katılımcılara öğretilen becerinin genellemesinin sağlanamadığı ortaya konmuştur.

Gast ve diğerleri (1993), çoklu yetersizliği bulunan (gelişimsel yetersizlik ve dil ve konuşma bozukluğu), yaşları 3-5 arasında değişen dört katılımcıya gerçek ortamın bire bir aynısı olan benzetimler aracılığıyla sunulan kaçırma girişimlerine karşı koymanın öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini ortaya koymayı hedefleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda dört katılımcının tümü kaçırma girişimlerine uygun tepkiler vererek ölçütü karşılamıştır. Ancak edinimi sağlanan bu becerinin genelleme oturumlarında ise farklı yabancı kişiler tarafından sunulan kaçırma girişimlerine katılımcıların uygun tepki vermedikleri görülmüştür.

Lumley ve diğerleri (1998) zihin yetersizliği bulunan, yaşları 30-42 arasında değişen altı yetişkin kadın katılımcıya cinsel istismardan korunma becerisinin

kazandırılmasında davranışsal beceri eğitimi paketinin etkililiğini ortaya koymayı amaç edinmişlerdir. Model olma, geri bildirim, sözel ipuçları ve rol-oyun uygulamalarının sentezinden oluşan bir paket aracılığıyla öğretimler gerçekleştirilmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda tüm katılımcıların öğretim oturumlarında istenen ölçüte ulaşmalarına karşın yoklama oturumlarında aynı düzeye ulaşamadıkları ortaya konmuştur.

Miltenberger ve diğerleri (1999), zihin yetersizliği bulunan, yaşları 33-57 arasında değişen beş yetişkin kadın katılımcıya cinsel istismardan korunma becerisinin öğretimi yapılarak doğal ortamlarda genellemenin sağlanmasını amaçlamışlardır. Model olma, geri bildirim, sözel ipuçları ve rol-oyun uygulamalarının sentezinden oluşan bir paket aracılığıyla öğretimler gerçekleştirilmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda tüm katılımcıların öğrendikleri beceriyi, aldıkları genelleme eğitimlerinin ardından genelledikleri görülmüştür.

Egemo-Helm ve diğerleri (2007), zihin yetersizliği bulunan, yaşları 28-47 arasında değişen dört yetişkin kadın katılımcıya cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde doğal ortamlarda sunulan davranışsal beceri eğitimi paketinin etkililiğini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Model olma, geri bildirim, sözel ipuçları ve rol-oyun uygulamalarının sentezinden oluşan bir paket aracılığıyla öğretimler gerçekleştirilmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda dört yetişkin katılımcıdan üçünün cinsel istismardan korunma becerisini edindiği gözlemlenirken bir katılımcıda istenen ölçüte ulaşamamıştır.

Beck ve Miltenberger (2009), otizm spektrum bulunan, yaşları 6-7 arasında değişen altı katılımcıya yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisinde ticari olarak temini sağlanabilen video modelle öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonuçları, ticari olarak temini sağlanan video kaydının güvenlik becerilerini öğretmede tek başına yeterli olmadığını göstermiştir. Sonrasında ebeveynleri tarafından sunulan doğal ortamında (toplumsal yaşam içinde) yapılan öğretim sonucunda tüm katılımcıların hedeflenen ölçütte beceriyi kazandığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların öğrendikleri beceriyi sürdürdükleri de belirlenmiştir.

Godish (2010), otizm spektrum bozukluğu bulunan, yaşları 6-7 arasından değişen dört katılımcıya yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın bağımlı değişkenine yönelik sıfır ile beş puan aralığında bir puanlama cetveli oluşturulmuştur. Ölçüt olarak katılımcıların üç oturum üst üste dört puan almaları belirlenmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda tüm katılımcıların istenen ölçüt düzeyine başarıyla ulaştıkları ve çalışma sonrasında kazandıkları beceriyi sürdürdükleri ortaya konmuştur. Bu çalışmada genellemeye yönelik bir bulgu bulunmadığı görülmüştür.

Gunby, Carr ve Leblanc (2010), otizm spektrum bozukluğu bulunan, yaşları 6-8 arasında değişen üç katılımcıya yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisinin öğretiminde davranışsal beceri eğitimi paketi sunulmasının etkililiğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Hedef uyaran sunma, model olma, rol yapma ile geri bildirim uygulamalarının sentezinden oluşan bu uygulama paketi ile öğretimler gerçekleştirilmiştir. Bağımlı değişkene yönelik olarak sıfır ile dört puan aralığından oluşan bir puanlama cetveli oluşturulmuştur. Ölçüt olarak yoklama denemelerinin tümünden dört puan alınması belirlenmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, tüm katılımcıların öğretim süreci sonunda istenen ölçütte uygun tepkiler geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların çalışma sonrasında öğretilen beceriyi sürdürdükleri ortaya konmuştur. Katılımcılardan sadece biri buna ek olarak doğal ortamda genellemeyi sağlamıştır.

Akmanoğlu ve Tekin-İftar (2011), otizm spektrum bozukluğu bulunan, yaşları 6-11 arasında değişen dört katılımcıya yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisinin öğretiminde aşamalı yardımla öğretimin sunulduğu videoyla model olma ve toplum temelli öğretim düzenlemesinin etkililiğini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırma sürecinde katılımcılardan biri çeşitli nedenlerden dolayı araştırma dışında bırakılarak üç katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. Tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, üç katılımcının tümünde istenen ölçütte uygun tepkiler geliştiği görülmüştür. Bu bağlamda aşamalı yardımla öğretimin sunulduğu videoyla model olma

ve toplum temelli öğretimin etkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca katılımcıların öğrendikleri becerini genellemesini başarıyla sağladıkları görölmüştür.

Summers ve diğeri (2011), otizm spektrum bozukluğu bulunan, yaşları 4-8 arasında değışen altı katılımcıya kapı zili çaldığında uygun güvenlik becerilerini sergileme ve temizlik kimyasallarını güvenli kullanma becerisinin öğretiminde davranışsal beceri eğitim paketinin etkililiğini ortaya koymayı amaç edinmişlerdir. Katılımcılardan üçüne kapı zili çaldığında uygun tepki vermeleri (kapıyı açmayıp evin başka bölümünde bulunan güvenilir yetişkini bu konu hakkında bilgilendirmesi) öğretilir iken diğeri üçüne de ev temizlik kimyasallarının güvenli kullanımının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, tüm katılımcıların kendileri için hedeflenen güvenlik becerisini istenen ölçütte sergiledikleri ortaya konmuştur.

Bergstrom, Najdowski ve Tarbox (2014), otizm spektrum bozukluğu bulunan, yaşları 10-12 arasında değışen üç katılımcıya yabancılarla görüşmekten kaçınmak ve bir yabancıyla doğal ortamda kaçırma girişiminde bulunduğunda, çevresindeki bir yetişkinden yardım istemesinin öğretiminde davranışsal beceri eğitim paketinin etkililiğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Hedef uyaran sunma, sabit bekleme süreli öğretim, rol yapma ve kural koyma uygulamalarının sentezinden oluşan bu paket ile öğretimler gerçekleştirilmiştir. Bağımlı değışkene yönelik olarak bir puanlama cetveli oluşturulmuştur. Bu cetvel, sıfır ile üç puan arasında puan almaya olanak tanımıştır. Ölçüt, katılımcıların art arda iki oturumda üç puan alması olarak belirlenmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, tüm katılımcıların belirlenen ölçüt düzeyine ulaştıkları yani uygun güvenlik becerilerini beklenen ölçütte sergiledikleri ortaya konmuştur. Ayrıca katılımcıların tümünün bu becerileri genelledikleri ortaya konmuştur. Bu çalışmada kalıcılığa yönelik bir bulgu bulunmadığı görölmüştür.

Gunby ve Rapp (2014), otizm spektrum bozukluğu bulunan, yaşları 5-6 arasında değışen üç katılımcıya yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisinin öğretiminde davranışsal beceri eğitimi paketinin etkililiğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Model olma, geri bildirim, sözel ipuçları ve rol-oyun uygulamalarının sentezinden oluşan bir paket aracılığıyla öğretimler gerçekleştirilmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılarak

geçekleştirilen bu çalışma sonucunda, tüm katılımcıların kaçırma girişimlerine uygun tepkiler geliştirdikleri ayrıca üç ay sonra gerçekleştirilen kalıcılık oturumunda öğrendikleri beceriye uygun tepkiler geliştirmeye devam ettikleri ortaya konmuştur. Bu çalışmada genellemeye yönelik bir bulgu bulunmadığı görülmüştür.

McMahon, Cihak ve Wright (2015), bir katılımcının otizm spektrum bozukluğu, üç katılımcının ise zihin yetersizliği bulunduğu, yaşları 20-24 arasında değişen dört katılımcı ile güvenli gezinme becerisinde konum temelli artırılmış gerçeklik uygulaması ile Google Haritalar ve kâğıt harita kullanımının karşılaştırmayı amaçlamıştır. Tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonuçları katılımcıların Google Haritalar ve bir kâğıt haritaya kıyasla artırılmış gerçeklik kullanarak daha başarılı seyahat ettiğini göstermiştir.

Süzer (2015), otizm spektrum bozukluğu bulunan, yaşları 10-17 arasında değişen üç katılımcıya cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde sosyal öykü kullanımının etkililiğini ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmada bağımlı değişkene yönelik sıfır ile beş aralığında oluşan bir puanlama cetveli oluşturulmuştur. Ölçüt art arda üç yoklama denemesinden dört puan almak olarak belirlenmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, tüm katılımcıların öğretim sonunda ölçüt düzeyine ulaştıkları ve çalışma sonrasında da öğrendikleri beceriyi sürdürdükleri belirtilmiştir. Ayrıca tüm katılımcıların öğretilen beceriyi genelledikleri ortaya konmuştur.

Kutlu (2016), otizm spektrum bozukluğu bulunan, yaşları 10-13 arasında değişen dört katılımcı için yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız başına sunumu ile video modelle sunumu arasında etkililik ve verimlilik açısından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ortaya koymayı amaç edinmiştir. Sıfır ile beş puan aralığından oluşan bir puanlama cetveli oluşturulan çalışmada ölçüt, tüm yoklama denemelerinde beş puan almak olarak belirlenmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, her iki uygulamanın da etkili olduğu, buna karşın sosyal öykülerin yalnız sunulmasının daha verimli olduğu ortaya konmuştur.

Ledbetter-Cho ve diğerleri (2016), otizm spektrum bozukluğu bulunan, yaşları 9-12 arasında değişen dört katılımcıya yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisinin öğretiminde davranışsal beceri eğitiminin etkililiğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, hedeflenen ölçüt düzeyinde uygun tepkiler gösterdikleri ortaya konmuştur.

Godish, Miltenberger ve Sanchez (2017), otizm spektrum bozukluğu bulunan, yaşları 7-8 arasında değişen cinsiyetleri erkek olan dört katılımcıya yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisi üzerinde video modelle öğretimin etkililiğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Videolar hazırlanırken çoklu örnekler kullanılarak farklı ortamlarda kaçırma girişimlerine yer verilmiştir. Ayrıca video başlangıcında bir anlatıcı aracılığıyla hedef davranış betimlenmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucunda tüm katılımcılar için video modelle öğretimin bu beceri için etkili olduğu görülmüştür.

Price, Marsh ve Fisher (2018), otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği ve down sendromu bulunan, yaşları 17-25 arasında değişen üç kadın ve bir erkek toplamda dört katılımcıya toplum temelli öğretim ile Google Haritalar uygulamasını kullanımının öğretilerek güvenli gezinme becerisinin edindirilmesi amaçlamıştır. Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları katılımcılarının üçünün Google Haritalar uygulamasını bağımsız olarak kullanmayı öğrendiğini ve güvenli gezinmeyi gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Cinsel istismardan korunma becerisi ile yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisinin öğretiminin gerçekleştirildiği çalışmalar incelendiğinde farklı uygulamaların etkili olarak kullanıldığı görülmektedir. Sabit bekleme süreli öğretim (Collins, Schuster ve Nelson, 1992; Gast vd., 1993), küçük grupla öğretim (Watson, Bain ve Houghton, 1992), video modelle öğretim (Beck ve Miltenberger, 2009; Godish, 2010; Godish, Miltenberger ve Sanchez, 2017), sosyal öykü aracılığıyla öğretim (Kutlu, 2016; Süzer, 2015), aşamalı yardımla öğretim ile toplum temelli öğretim (Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011; Price, Marsh ve Fisher, 2018) ve model olma, sözel ipuçları, rol yapma vb. uygulamalardan oluşan davranışsal beceri eğitimi paketlerinin (Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2014; Egemo-Helm vd., 2007; Gunby, Carr ve

Leblanc, 2010; Gunby ve Rapp, 2014; Ledbetter-Cho vd., 2016; Lumbey vd., 1998; Miltenberger vd., 1999; Summers vd., 2011), bu çalışmalarda etkililiği ortaya konmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde farklı yetersizlik gruplarından (zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, çoklu yetersizlik) katılımcılarla öğretim gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalar içerisinde beş çalışmanın zihin yetersizliği bulunan katılımcılarla (Collins, Schuster ve Nelson, 1992; Egemo-Helm vd., 2007; Lumley vd., 1998; Miltenberger vd., 1999; Watson, Bain, Houghton, 1992), 11 çalışmanın otizm spektrum bozukluğu bulunan katılımcılarla (Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011; Beck ve Miltenberger, 2009; Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2014; Godish, 2010; Godish, Miltenberger ve Sanchez, 2017; Gunby, Carr ve Leblanc, 2010; Gunby ve Rapp, 2014; Kutlu, 2016; Ledbetter-Cho vd., 2016; Summers vd., 2011; Süzer, 2015) gerçekleştirilirken bir çalışmanın ise çoklu yetersizliği bulunan katılımcılarla (Gast vd., 1993) gerçekleştirildiği görülmektedir.

1.4. Araştırma Gereksinimi

Günümüzde toplum içerisinde yaşamını sürdüren her birey zamanı geldiğinde bağımsız yaşamaya başlamaktadır. Her birey gibi gelişimsel yetersizliği bulunan bireyler de zamanı geldiğinde kendi ayakları üzerinde durmalı yani bağımsız olarak yaşamını sürdürebilmelidir. Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere verilen eğitimin temel amacı bağımsız yaşam becerilerini edindirmek, kalıcılığını sağlamak ve genellemelerini gerçekleştirmektir (Collins, Wolery ve Gast, 1991, s. 305). Bir başkasına gereksinim duymadan bağımsız yaşamak için ön koşul becerilerden birisi ise kuşkusuz güvenlik becerileridir (Bakkaloğlu, 2009, s. 333). Gelişimsel yetersizliği bulunan bireyler için güvenlik sorununa neden olabilecek potansiyel tehditleri ortadan kaldırmak, en az düzeye indirmek ya da bireylere güvenliklerini artırıcı davranışlarda bulunmalarını öğretmek birincil bakımlarını üstlenen ebeveynler ile eğitimcilerin sorumluluğundadır (Miltenberger, 2008, s. 30). Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin özel yöntemlerle öğretilmediği sürece temel becerileri edinmemesi, ebeveynlerinde önemli kaygılar oluşmasına neden olmaktadır. Güvenlikle ilgili temel becerilerin geleneksel öğretim yöntemleri ile edinilmesi olası olmadığından her güvenlik becerisinin açıkça tanımlanması ve kritik beceri örüntülerini edinmesi için gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin büyük çoğunluğuna öğretimlerin doğrudan gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Garcia, 2013, s. 4). Bu konuda Agran ve Krupp (2010), yaptıkları çalışmada 121 ebeveyn ile görüşmeler gerçekleştirmiştir.

Ebeveynlerin, %93'ü gelişimsel yetersizliği bulunan çocukları için güvenlik becerilerinin öğretiminin çok büyük önem arz ettiğini düşündüklerini ve söz konusu bu becerilerin okulda öğretilmesinin yanı sıra ev ortamında da öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak aynı araştırmada ebeveynlerin %81'i çocuklarının bireyselleştirilmiş eğitim programlarının içeriğinde güvenlik becerilerine hiçbir zaman yer verilmediğini hatta öncesinde öğretmenleriyle güvenlik becerileri ile ilgili herhangi bir görüşmeleri ya da öğretilmesine yönelik bir taleplerinin olmadığını belirtmişlerdir. Benzer başka bir çalışmada Ivey (2004), ebeveynlerle odak grup görüşmesi tekniğini kullanarak ebeveynlerin gelişimsel yetersizliği bulunan çocuklarının güvenlik becerisi kazanma konusundaki beklentilerini araştırmıştır. Yirmi beş ebeveyn ile yürütülen çalışmanın sonuçları, ebeveynlerin çocuklarının güvenliği ve korunması konusunda ciddi şüpheleri olduğunu ve gelecekteki güvenlikleri konusunda son derece endişelendiklerini göstermiştir. Ivey (2007) yaptığı bir başka çalışmada gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin derslerine girmekte olan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Öğretmenler, üzerinde önemle durulması ve öğretiminin gerçekleştirilmesi gereken en önemli konunun güvenlik becerileri olduğunu belirtmişlerdir. Bir diğer benzer çalışmada ise Şirin ve Tekin-İftar (2016), ebeveynlerin ve öğretmenlerinin çok büyük önem teşkil ettiğini ifade etmelerine rağmen gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerle güvenlik becerilerine yönelik herhangi bir çalışma gerçekleştirmediklerini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada ebeveyn ve uzmanlarla gerçekleştirilen görüşmelerde hiçbir çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programında güvenlik becerilerine yönelik amaçlara daha önce yer verilmediğini belirtmişler ve ebeveynler bu konuya yönelik öğretmenlerle herhangi bir görüşmeleri olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynler ve uzmanlar güvenlik becerilerine yönelik herhangi bir öğretim uygulaması bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları, ülkemizde gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin en önemli gereksinimleri arasında yer alan güvenlik becerilerinin durumunu yansıtmaktadır. Bu bağlamda, gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimini gerçekleştirebilmek için etkililiği bilimsel çalışmalarla ortaya konulmuş olan programların geliştirilmesi, uygulanması ve yaygınlaştırılması çok büyük önem taşımaktadır (Kıyak, Tuna ve Tekin-İftar, 2018, s. 2; Miltenberger, 2008, s. 30). Güvenlik becerileri içinde değerlendirilmesi gereken önemli becerilerden birisi de ev adresini bağımsız yazma becerisine sahip olmaktır. Bu doğrultuda ev adresini bağımsız yazma becerisine sahip olmanın güvenli gezinme ile doğrudan, yabancı

bireylerin tuzaklarından korunma ile cinsel istismardan korunma noktasında dolaylı yoldan çok önemli olduğu görülmektedir. İvedilik gerektiren durumlarda ne yapılacağını bilmek, sorulduğunda ev adresini yazabilmek gibi güvenlik becerilerini kullanma becerisi günlük hayatta kullanma olasılığı az da olsa, gereksinim duyulduğu zamanlarda hayat kurtarıcı olabilmektedir (Dixon vd., 2010, s. 986). Ev adresini bağımsız yazma becerisi gibi önemli güvenlik becerilerini edinmemiş gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin ciddi zarara uğrama tehlikesine rağmen bu becerilerin öğretimi ihmal edilebilmektedir (Dixon vd., 2010, s. 986). Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin ebeveynleri ve derslerine giren öğretmenlerinin güvenlik becerilerine yönelik görüş ve önerilerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar incelendiğinde güvenlik becerilerinin öğretime yönelik bir gereksinim olduğu ve bu öğretimin bağımsız yaşamın sağlanması yolunda çok büyük önem arz ettiği görülmektedir (Agran vd., 2012; Agran ve Krupp, 2010; Brown-Lavoie, Viecilli ve Weiss, 2014; Cavalari ve Romanczyk, 2012; Collins, Wolery ve Gast, 1991; Howard-Barr vd., 2005; Ivey, 2004; Ivey, 2007; Şirin ve Tekin-İftar, 2016). Ayrıca ulusal alanyazına bakıldığında güvenlik becerileriyle ilgili az sayıda çalışma bulunduğu ve bu çalışmaların farklı güvenlik becerileriyle ilgili olduğu görülmektedir. Örneğin, karşıdan karşıya geçme becerileri (Ağrı, 2017; Batu vd., 2004; Yavuz, 2017), ilkyardım becerileri (Ergenekon, 2012; Özen, 2008), yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine karşı koyma becerisi (Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011; Kutlu 2016), cinsel istismardan korunma becerisi (Süzer, 2015) ve tehlike uyarı sembollerini ayırt etme becerisi (Bozak ve Eldeniz-Çetin, 2018) gibi güvenlik becerilerinin öğretiminin gerçekleştirildiği görülmektedir. Söz konusu bu araştırmalar incelendiğinde güvenlik becerilerinin çeşitli boyutlarının ele alındığı ancak ev adresinin öğretime yönelik bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Ulusal alanyazında bilişsel strateji paketi kullanılarak yapılan çalışmalara bakıldığında okuma-yazma becerileri (Cüre, 2018; Doğanay-Bilgi, 2009; Güzel-Özmen, 2006; Güzel-Özmen, Selimoğlu ve Şimşek, 2015; Güzel-Özmen ve Vayiç, 2007; Işıkdoğan ve Kargın, 2010; Özak, 2017; Özbay ve Tağa, 2014) ve matematik becerileri (Aydemir, 2017; Baki, 2014; Nar, 2018; Özlü, 2016; Özsoy, 2007; Tuncer, 2009) gibi genellikle işlevsel akademik becerilerin öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. Yalnızca iki çalışmada ise (Deveci ve Karabulut, 2017; Kalaycı, 2014), günlük yaşam becerilerine uyarlandığı görülürken, güvenlik becerileri ya da güvenlik becerilerinin alt becerilerinde kullanılmaya yönelik bir uyarlamanın yapılmadığı

görülmüştür. Bu bağlamda ev adresinin öğretimi ele alınarak gerçekleştirilecek bu çalışmanın alanyazına katkı sunacağı ve gelişimsel yetersizliği bulunan bireyler için güvenlik becerilerine yönelik yapılacak çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerde ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji paketinin (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) etkililiğini ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara yanıtlar aranmıştır?

1. Uyarlanmış bilişsel strateji paketi (T-M-S-N-İ-İ stratejisi), gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere ev adresini bağımsız yazma becerisinin edindirilmesinde etkili midir?
2. Gelişimsel yetersizliği bulunan bireyler edinmiş oldukları bu beceriyi öğretimin ardından beş, on ve on beşinci gün sonunda sürdürmekte midir?
3. Gelişimsel yetersizliği bulunan bireyler edindikleri bu beceriyi farklı kişilerle, farklı ortamlarda ve farklı araç-gereçlerle genellediler mi?
4. Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin ebeveynlerinin bu beceriye ve bu becerinin öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Çalışma sonunda gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin öğretimi hedeflenen ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin doğru tepki düzeyleri, normal gelişim gösteren akranlarına yaklaşabilir mi?

1.6. Araştırmanın Önemi

Örnek Olay

Ali 12 yaşında gelişimsel yetersizliklerden, otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip ve özel eğitimden yararlanmakta olan bir öğrencidir. Ebeveyni ile birlikte bir gün dışarı çıkıp dolaştıkları sırada ebeveynin bir anlık dalgınlığı sonrası kaybolmuştur. Ali sokakta tek başına dolanırken bir apartmanın içine girmiş ve içerde gezinmeye başlamıştır. Bu sırada apartmanda bir çocuğun tek başına gezindiğini fark eden duyarlı bir vatandaş, hemen polisi bu konuda bilgilendirerek apartmana bir polis ekibi talep etmiştir. Ali ile özel eğitim desteği aldığı okulunda daha önce “kaybolduğunda ne yaparsın” adlı bir program içinde çalışma yapılmış ve ev adresinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Polis apartmana ulaşarak Ali’yi karakola götürmüştür. Ali’nin

kaybolmasının üzerinden 45 dakika geçmiştir. Bu 45 dakikalık süre içerisinde ebeveynleri çok büyük bir kaygı ve korku içerisinde onu sokaklarda panikle aramaya koyulmuşlardır. Ali karakolda daha önce kendisiyle çalışıldığı için evlerinin adresini polislere sakın bir şekilde vermiştir. Ali'nin ebeveynleri, kendilerine ulaşılmasının üzerinden çok geçmeden karakola gelmişler ve Ali'yi bulmanın mutluluğunu yaşamışlardır (23 Ekim 2018 tarihinde yaşanmış gerçek bir olaydan alıntı yapılmıştır).

Örnek olayda da görüldüğü üzere gelişimsel yetersizliği bulunan bireyler ebeveynlerinin yardımı olmadan yaşamlarını sürdürürken, toplumsal yaşamın yadsınamayacak bir gerçeği olan kendi güvenlikleriyle ilgili zaaf gösterebilmektedirler. Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına göre günlük yaşamlarında şiddetli zararlara neden olabilecek olayları yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir (Xiang vd., 2005, s. 1971; Lee vd., 2008, s. 251-252). Engelli Çocuklar Raporu (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2013, s. 41), gelişimsel yetersizliği bulunan çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre 3.7 kat daha fazla şiddete, 3.6 kat daha fazla fiziksel şiddete ve 2.9 kat daha fazla cinsel şiddet ile karşı karşıya kalmakta olduklarını ortaya koymaktadır. Benzer başka bir çalışmada Jain ve diğerleri (2014, s. 392), gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarına göre günlük yaşamda %12 daha fazla zarar gördüğü olaylar ile karşılaştığını bildirmektedir. Benzer olarak Mouridsen ve diğerleri (2008, s. 406), gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin ölüm oranlarının, aynı yaş ve cinsiyetli Danimarka nüfusunun tam iki katı olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda ülkemizde yapılan bir araştırmada 2005-2015 yılları arasında ulusal basında yer alan haberler incelenmiştir. Bu bağlamda incelenen haberlerden, 278 haberin içeriğine göz atıldığında gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin duygusal, cinsel veya fiziksel istismar ile karşı karşıya kaldığı görülmektedir (Bulut ve Karaman, 2018, s. 282). Bununla birlikte ülkemizde yayımlanan Engelli Bireylere Yönelik Fiziksel-Cinsel Şiddet, İstismar ve Kötü Muamele Olayları İzleme Raporu (Toplumsal Haklar ve Araştırma Derneği [TOHAD], 2016, s. 50) ulusal medyada 2012-2016 arasında yer almış haberleri inceleyerek aşağıdaki verileri ortaya koymaktadır:

Engellilere yönelik fiziksel/cinsel şiddet, kötü muamele olaylarının geneli bakımından 391 engelli mağdurdan 141'nin (%36), 18 yaş ve altı engelli çocuktan oluştuğu görülmektedir.

112 olayda medya haberi üzerinden bir yaş tespiti yapılamamıştır. Ancak medya haberlerine yansıyan (mağdur resmi, olayın zaman bazında geçmişi vb.) göstergeler,

mağdurların önemli bir kısmının 18 yaşın altında engelli çocuklar olduğuna işaret etmektedir.

Cinsel istismar bağlamında en çok olay, çocuk engellilere karşı gerçekleştirilmiştir. Buna göre toplam 141 olan cinsel istismar olayının 43'ü 15 yaşından küçük, 26'sı 16-18 yaş arası olmak üzere toplam 69'u (%48,9) engelli çocuğa karşı gerçekleşmiştir.

Yaş tespiti yapılan vakalar bazında dahi, engelli çocukların yaşadığı olay sayısı 19 yaşın üzerindeki engellilerin yaşadığı (52) olaydan fazladır.

24 cinsel taciz/tecavüz saldırısının beş tanesi 15 yaşından küçük, iki tanesi ise 16-18 yaş arası olmak üzere toplam yedi engelli çocuğa karşı gerçekleşmiştir.

İçinde cinsel saldırı olan çoklu olayların alt gruplarıyla birlikte düşünüldüğünde toplamda 194 olan cinsel içerikli saldırının 55'i 15 yaş altı, 34'ü ise 16-18 yaş arası olmak üzere toplamda 89'u (%45,9) engelli çocuklara karşı gerçekleştirilmiştir.

Tüm bu veriler güvenlik becerilerinin öğretiminin ihmal edilmemesi gerektiğini aksi durumda çok kötü sonuçlarla karşılaşılacağını göstermektedir. Bu bağlamda güvenlik becerilerinin alt becerileri arasında yer alan ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretilmesinin çok büyük öneme sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminin gerçekleştirilmesi ile toplum içerisinde bağımsız yaşamının en önemli ön koşullarından biri ortadan kaldırılmış olacak, böylece gelişimsel yetersizliği bulunan birey bağımsız yaşam yolunda önemli bir adım atmış olacaktır.

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminin gerçekleştirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra güvenlik becerileri ya da alt becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji paketlerinin kullanıldığı bir çalışmanın bulunmadığı da görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, alanyazında üzerine çalışma gerçekleştirilmemiş bir beceri olan ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminde daha önce herhangi bir güvenlik becerisinde kullanılmamış olan uyarlanmış bilişsel strateji paketinin (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) etkililiği incelenmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışmanın alanyazına farklı bir bakış açısı ile katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca MEB tarafından gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere ilköğretim döneminde okutulan derslerden biri olan hayat bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde, yapılan çalışmada öğretimi gerçekleştirilen ev adresini bağımsız yazma becerisinin bu programın kazanımları arasında yer aldığı görülmektedir. Bu kazanımda ilköğretim dönemindeki gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin ev adresini bilmesi gerektiği belirtilmektedir. Yapılan

Çalışmanın, ğretim programında yer alan bir kazanımı içermesi ile birlikte gelişimsel yetersizliğı bulunan bireylerin kendi güvenliklerini sağlayabilecekleri, bağımsız bir yaşam sürdürmeleri yolunda katkıda bulunacağı düşünölmektedir.



2. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada yer alan katılımcılara, çalışmanın gerçekleştirildiği ortama, çalışma sırasında kullanılan araçlara, araştırma modeline, çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine, uygulama sürecine ve verilerin toplanması ile analiz edilmesine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

2.1. Katılımcılar

Çalışma öncesinde araştırmanın yapılabilişine ilişkin herhangi bir etik sorunla karşılaşılması adına etik kurul izni alınmıştır (EK-1). Bunun yanı sıra çalışmada yer alacak katılımcıların ebeveynlerinden bireylerin çalışmaya katılımına engel olacak bir durum olmadığına yönelik izinler alınmıştır (EK-2). Ayrıca çalışmanın Batman'da bulunan MEB'e bağlı bir okulun özel eğitim sınıfında gerçekleştirilebilmesi için gerekli izinler yetkili resmi kurumlardan alınmış (EK-3) ve tüm izinlerin alınması ile bu sınıfta uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada ve uygulama sürecinde yer alan öğrenciler, uygulamacı, gözlemciler, katılımcıların ebeveynleri ve akranları bu çalışmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın pilot uygulamasında gelişimsel yetersizliği bulunan bir katılımcı ve uygulama sürecinde gelişimsel yetersizliği bulunan üç katılımcı olmak üzere toplam dört katılımcı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ayrıca uygulamayı gerçekleştiren bir uygulamacı, uygulama sürecinin güvenilirliği için gözlem yapan iki gözlemci ile sosyal geçerliğin ortaya konması adına görüşme gerçekleştirilen üç çift ebeveyn ve normal gelişim gösteren altı akranı yer almaktadır.

Katılımcılarda aranan ön koşul beceriler:

Çalışmaya katılacak katılımcıların belirlenmesi aşamasında bazı ön koşul becerilere sahip olma durumları değerlendirilmiştir. Tüm ön koşul becerilerin değerlendirilmesi için Ön Koşul Beceriler Kontrol Listesi (EK-4) oluşturulmuştur. Bu bağlamda söz konusu ön koşul becerilere ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir:

- a. *Katılımcıların ilkökul veya ortaokul çağında olması:* Katılımcının takvim yaşının 7-13 aralığında olması ve şu anda eğitimine ilkökul veya ortaokul kademesinde devam ettiği anlamına gelmektedir.
- b. *Okuma yazma becerisine sahip olması:* Katılımcının tüm sesleri ayırt ettiği, en az iki sözcükten oluşan cümleleri bağımsız olarak okuyabildiği, kendisine

söylenen sözcüğü bağımsız olarak yazabildiği anlamına gelmektedir. Bu becerinin sınanması için katılımcıya üç farklı sözcük söylenmiş ve boş kâğıda yazması istenmiştir.

c. *Gelişimsel yetersizlik tanısı bulunması*; Katılımcının Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından yapılan değerlendirme sonucunda eğitsel tanısının “hafif düzeyde zihin yetersizliği” ya da “özel öğrenme güçlüğü” olması anlamına gelmektedir.

d. *Adreslerini bilmiyor olması*; Katılımcının ev adresini bilme durumu ifade edilmektedir. Bu ön koşul becerinin sınanması için katılımcıdan ev adresini yazması istenmiştir.

2.1.1. Katılımcıların özellikleri

Önkoşul becerilere sahip olan ve çalışmaya dâhil edilen katılımcıların demografik özellikleri ayrıntılı şekilde Tablo 2.1.’de sunulmuştur. Katılımcıların özellikleri sunulurken kişisel bilgilerin gizliliği ilkesi doğrultusunda gerçek adları yerine kendi adlarını çağrıştırmayacak olan kod adlar kullanılmıştır. Çalışmanın tüm katılımcıları öğrenimlerine bir ilkokul özel eğitim sınıfında devam etmektedir. Ayrıca katılımcıları özellikleri aşağıda betimlenirken uyumsal davranış ve zekâ puanlarına yönelik bilgiler sunulamamıştır. Bu durum katılımcılara ait bu bilgilerin ülkemizdeki mevzuat çerçevesinde yetkili kurumlardan alınamamasından kaynaklanmaktadır.

Emin; 4. sınıfa devam etmekte olan, hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısının yanı sıra doğum sırasında meydana gelmiş kalça çıkıklığı nedeniyle ortopedik yetersizliği bulunan 9 yaşında bir erkek öğrencidir. Emin, öz bakımına yönelik gerçekleştirmesi gereken davranışları bağımsız olarak yapabilmektedir. Emin, alfabede yer alan tüm sesleri bağımsız olarak tam doğrulukla ayırt etmektedir. Bağımsız olarak kuralına uygun olacak şekilde birden fazla sözcükten oluşan cümleleri okuyabilmekte ve dinlediği cümleleri yazabilmektedir. Kendi ve yakın çevresinde yer alan bireylerin adlarını tam doğrulukla bağımsız olarak yazabilmektedir. Okuduğu cümle, paragraf ve kısa metinlerle (üç-dört paragraftan oluşan) ilgili olarak kendine yöneltilen 5N1K (ne, neden, nasıl, nerede, ne zaman, kim) sorularına bağımsız olarak yanıt verebilmektedir. Adını ve soyadını bağımsız olarak yazabilmektedir. Varlıklar arası ilişkileri (büyük-küçük, dolu-boş, uzun-kısa vb.) bağımsız olarak ayırt edebilmektedir. Bağımsız bir şekilde 1 ile 99 arasındaki sayıları ritmik sayabilmekte ve yazılı olarak gördüğünde ayırt edebilmektedir. Ayrıca 0 rakamını ayırt edebilmektedir. İki basamaklı sayı ile iki

basamaklı bir sayıyı eldesiz ve eldeli toplayabilmektedir. Emin'in ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik herhangi bir sistematik öğretim geçmişi bulunmamaktadır. Tüm bunların yanı sıra Emin'in ebeveynlerinin çocuklarının ev adresini öğrenmesine yönelik istekleri ve talepleri bulunmaktadır.

Kadir; 4. Sınıfa devam etmekte olan, hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısına sahip buna ek olarak dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bulunan 10 yaşında bir erkek öğrencidir. Kadir 3. sınıfa geçene kadar bulunduğu bölgede özel eğitim sınıfı bulunmadığından ve kaynaştırma öğrencisi olarak yerleştirildiği akranlarının eğitim gördüğü sınıflarda uyumsuz davranışları neden gösterilerek okula devam etmemiş ancak sınıf atlaması gerçekleştirilmiştir. Kadir bu süreçte sadece özel bir kurumda haftalık dört saat özel eğitim hizmetlerinden yararlanmıştır. 3. Sınıfa geçtiğinde özel eğitim sınıfına yerleştirmesi gerçekleştirilmiştir. İlk başlarda problem davranışları (yerinde oturmama, dikkatini bir dakikadan fazla bir etkinliğe verememe, arkadaşlarına vurma vb.) bulunurken geçen sürede tüm bu davranışları uygulamalı davranış analizi teknikleri kullanılması sonucu sönmüştür. Kadir'in bir etkinliğe dikkatini verme süresi yirmi dakika düzeyine gelmiştir. Kadir, öz bakımına yönelik gerçekleştirilmesi gereken davranışları bağımsız olarak yapabilmektedir. Kadir, alfabede yer alan tüm sesleri bağımsız olarak tam doğrulukla ayırt etmektedir. İki sesli, üç sesli heceler ve dört sesli heceler ile bu hecelerden oluşturulan sözcükleri bağımsız olarak okuyabilmekte ve yazabilmektedir. Üç sözcükten oluşan cümleleri bağımsız olarak okuyabilmekte ve yazabilmektedir. Üçten fazla sözcükten oluşan cümleleri kendisine sözel ipucu sunulduğunda okuyabilmekte ve yazabilmektedir. Üç sözcükten oluşan cümleler ile ilgili kendine yöneltilen 5N1K (ne, neden, nasıl, nerede, ne zaman, kim) sorularına bağımsız olarak yanıt verebilmektedir. Bağımsız olarak 1 ile 15 arasındaki sayıları ritmik sayabilmekte ve yazılı olarak gördüğünde ayırt edebilmektedir. Ayrıca 0 rakamını ayırt edebilmektedir. Kadir'in ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik herhangi bir sistematik öğretim geçmişi bulunmamaktadır. Tüm bunların yanı sıra Kadir'in ebeveynlerinin çocuklarının ev adresini öğrenmesine yönelik istekleri ve talepleri bulunmaktadır.

Derya; 4. sınıfa devam etmekte olan, hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı bulunan 10 yaşında bir kız öğrencidir. Derya, öz bakımına yönelik sergilemesi gereken davranışları bağımsız olarak yapabilmektedir. Derya, alfabede yer alan tüm sesleri bağımsız olarak tam doğrulukla ayırt etmektedir. İki sesli ve üç sesli heceler ile bu

hecelerden oluşturulan sözcükleri bağımsız olarak okuyabilmekte ve yazabilmektedir. Üç sözcükten oluşan cümleleri kendisine sözel ipucu sunulduğunda okuyabilmekte ve yazabilmektedir. Derya, ince ve kaba motor becerilerde akranlarıyla benzer düzeyde performans göstermektedir. Varlıklar arası ilişkileri (büyük-küçük, dolu-boş, uzun-kısa vb.) bağımsız olarak ayırt edebilmektedir. Bağımsız olarak 1 ile 10 arasındaki sayıları ritmik sayabilmekte ve yazılı olarak gördüğünde ayırt edebilmektedir. Ayrıca 0 rakamını ayırt edebilmektedir. Derya'nın ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik herhangi bir sistematik öğretim geçmişi bulunmamaktadır. Tüm bunların yanı sıra Derya'nın ebeveynlerinin çocuklarının ev adresini öğrenmesine yönelik istekleri ve talepleri bulunmaktadır.

Tablo 2.1. *Katılımcı demografik özellikleri*

Adı	Tanısı	Cinsiyeti	Sınıfı	Yaşı	Özel Eğitim Süresi
Emin	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği/Ortopedik Yetersizlik	Erkek	4	9 yaş 9 ay	3 yıl
Kadir	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği/Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Erkek	4	10 yaş 6 ay	2 yıl
Derya	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Kız	4	10 yaş 7 ay	3 yıl

2.1.2. Uygulamacı

Çalışma sürecinde yer alan tüm uygulama basamakları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans diploması ile Okul Öncesi Öğretmenliği yan dal sertifikasına sahip bulunmaktadır. Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda yüksek lisans öğrenimine devam etmektedir. Batman'da bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulda özel eğitim öğretmeni olarak 2017 yılından bu yana görev yapmaktadır. Araştırmacı çalışma sürecinde aşağıdaki uygulama basamaklarını takip etmiştir:

- Özel eğitim öğretmenleri ile iletişim kurulması:* Katılımcılara ulaşabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında ve özel okullarda ilkokul kademesinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerine ulaşılmıştır. Ulaşılan

öğretmenlere çalışma hakkında bilgilendirme yapılmış ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda “Ön Koşul Beceri Kontrol Listesi (EK-4)” uygulanarak katılımcılar belirlenmiştir.

- b. *Öğrencilere Ön Koşul Beceriler Kontrol Listesi uygulanması:* Öğretmenlerle yapılan görüşmenin ardından önerilen öğrencilere Ön Koşul Beceriler Kontrol Listesi uygulanmıştır. Kontrol listesinde yer alan yönergeler işaretlenerek tüm ön koşullara sahip öğrenciler belirlenmiştir.
- c. *Ön koşul becerilere sahip öğrencilerin ebeveynleri ile iletişim kurulması:* Belirlenen öğrencilerin ebeveynleri ile iletişime geçilerek söz konusu öğrencilerin araştırmaya katılmaları için gerekli izinler alınmış ve çalışma hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır.
- d. *Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi:* Belirlenen katılımcılardan biri ile pilot uygulama gerçekleştirildikten sonra uzman görüşlerinden yararlanılıp öğretim sürecine son hali verilmiştir.
- e. *Öğretimin gerçekleştirilmesi:* Öğretim sürecine geçilmeden önce katılımcıların bu beceriye ait performans düzeylerinin belirlenmesi için başlama düzeyi verileri toplanarak başlanmıştır. Öğretim sürecinde uygulama, yoklama, izleme ve genelleme oturumları yapılmıştır. Oturumların tümünde katılımcı davranışları kayıt altına alınmıştır.
- f. *Verilerin toplanması ve analiz edilmesi:* Öğretim sürecinde kayıt altına alınan tüm davranışlar veri kayıt formuna işlenmiştir. Toplanan bu veriler grafik üzerinden görsel analiz yoluyla sunulmuştur.

2.1.3. Gözlemciler

Çalışma sürecinde güvenirlik verilerinin toplanması için özel eğitim alanında lisans mezunu olan ve Anadolu Üniversitesi’nde görev yapmakta olan iki araştırma görevlisinden yardım alınmıştır. Güvenirlik verisi toplayan gözlemcilerin biri Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda 4 yıl, biri ise 10 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Gözlemciler bu çalışmada uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik olmak üzere iki güvenirlik verisi toplamıştır.

Uygulama güvenirliği verileri gözlemcilerden 4 yıllık öğretmenlik deneyimi bulunan araştırma görevlisi tarafından toplanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu (EK-5) hakkında bilgilendirme yapılarak gözlemciye tanıtım gerçekleştirilmiştir. Gözlemciye uygulama sırasında kayda alınan

görüntüler izletilerek tanıtımı yapılan EK-5 doğrultusunda değerlendirmeler yapması sağlanmıştır. Gözlemcinin yapmış olduğu değerlendirmeler ile uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri her iki gözlemcinin birbirinden bağımsız olarak görüntü kayıtlarını izlemeleri yoluyla toplanmıştır ve Adres Öğretimi Veri Kayıt Formu'na (EK-6) işlenmiştir.

2.2. Ortam ve Zaman

Çalışmanın başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumları katılımcıların eğitimine hali hazırda devam ettikleri özel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Bu okul ilkokul ve ortaokul kısımlarından oluşan yaklaşık 200 öğrencinin eğitim gördüğü bir eğitim kurumudur. Bu okulun ilkokul kısmında yer alan bir özel eğitim sınıfı bulunmaktadır. Özel eğitim sınıfında öğrenimine devam eden dört gelişimsel yetersizliği bulunan öğrenci bulunmaktadır. Söz konusu özel eğitim sınıfının fiziki özelliklerine bakıldığında, 27 metre karelik bir büyüklüğe sahip olduğu görülmektedir. Uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için sınıfın içinde dikkat dağıtıcı uyaranların en az düzeye indirildiği bir bölüm oluşturulmuştur. Bu bölüme katılımcı ve uygulamacının oturması için yerden yüksekliği 45 cm olan ve 46x40 cm boyutlarında bir sandalye ve uygulamanın gerçekleştirilmesi için yerden yüksekliği 75 cm olan ve 60x120 cm boyutlarında bir dikdörtgen masa yerleştirilmiştir. Oluşturulan bu bölümün görselleri EK-7'de sunulmuştur. Katılımcının video çekimleri sırasında dikkatinin dağılmaması adına bu bölümü gören bir noktaya bir adet sandalye yerleştirilmiştir. Sandalyede oturan bir kişinin telefon kamerası kullanarak çekimleri yapması ile oturumlar kayıt altına alınmıştır. Oturumlar sırasında gereksinim duyulma olasılığı bulunan tüm araçlar masada hazır halde bulundurulur iken gereksinim duyulmayan araçlar dikkat dağıtıcı uyaran özelliği kazanmasının önüne geçmek adına masadan kaldırılmıştır. Uygulama oturumları katılımcı ve uygulamacının yan yana oturması ile gerçekleştirilirken, başlama düzeyi, toplu yoklama, izleme ve sosyal karşılaştırma yoklama oturumları karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumlar yukarıda betimlenen ortamda katılımcılarla bire bir (1:1) öğretim düzenlemesi ile hafta içi günlerde 09.00 ile 09.30 saatleri arasında yürütülmüştür.

Çalışmanın genelleme oturumları katılımcıların yaşadığı bölgede bulunan Posta ve Telgraf Teşkilatı (PTT) şubesinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumunun

gerçekleştirildiği ortamda çalışanların oturduğu cam ile birbirinden ayrılmış bir adet masa ve işlem yapmak için gelen bireylerin gerekli dokümanları doldurması için ayrı bir masa yer almaktadır. Genelleme oturumlarının gerçekleştirildiği ortamın görselleri EK-8’de sunulmuştur.

2.3. Kullanılan Araçlar

Çalışma sürecinde çeşitli araçlar kullanılmıştır. Kullanılan araçlar; öğretim oturumlarında kullanılan araçlar, yoklama ve izleme oturumlarında kullanılan araçlar, genelleme oturumlarında kullanılan araçlar ve diğer kullanılan araçlar olmak üzere dört başlık altında aşağıda sunulmuştur:

- a. *Öğretim oturumlarında kullanılan araçlar:* Öğretim oturumlarında görüntü kaydı alınması için bir adet telefon, adres öğretimi veri kayıt formu, çalışma kâğıdı ile bir adet kalem ve silgi kullanılmıştır.
- b. *Yoklama-izleme oturumlarında kullanılan araçlar:* Bu oturumlarda görüntü kaydı için kullanılmak üzere bir adet telefon, adres öğretimi veri kayıt formu ile bir adet kalem ve silgi kullanılmıştır.
- c. *Genelleme oturumlarında kullanılan araçlar:* Genelleme oturumunda görüntü kaydı için kullanılmak üzere bir adet telefon, öğretim oturumlarında çekilmiş bir adet fotoğraf, katılımcılar tarafından kaleme alınmış bir adet mektup ve mektup ile fotoğraf konması amacı ile bir adet zarf kullanılmıştır.
- d. *Diğer kullanılan araçlar:* Araştırma sürecinde uygulama güvenilirliği veri kayıt formu ve ebeveyn sosyal geçerlilik veri kayıt formu kullanılmıştır.

2.4. Araştırma Modeli

Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerde ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji paketinin (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) etkililiğini ortaya koymayı amaç edinen bu araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Yoklama evreli çoklu yoklama modeli önceden belirlenmiş olan uygulamanın (bağımsız değişken), en az üç farklı durum (bağımlı değişken) üzerindeki etkisini sınamak üzere kullanılan bir modeldir. Bu çalışmada bağımsız değişkenin her bir katılımcı üzerindeki etkisi sınanmıştır. Bu çalışmada kullanılan bu modelde:

- a. Her katılımcı (durum) için eş zamanlı olacak şekilde başlama düzeyi verisi toplanır.

- b. Başlama düzeyi evresinde kararlı veriye (beş oturum üst üste benzer veriler elde edilmesi) ulaşılmasının ardından çalışmanın ilk katılımcısı ile bağımsız değişkenin uygulandığı uygulama evresine geçilir.
- c. Uygulama evresinde bağımlı değişkende hedeflenen ölçüte ulaşınca değin öğretime devam edilerek kayıt altına alınır.
- d. Birinci katılımcıda kararlı veriye ulaşılmasının ardından tüm katılımcılarla toplu yoklama evresi eş zamanlı olarak düzenlenir ve veriler toplanır.
- e. Toplu yoklama evresinde kararlı veriye ulaşılmasının sonrasında ikinci katılımcı ile uygulama evresine geçilir.
- f. İkinci katılımcı için de hedeflenen ölçüte ulaşıp kararlı verinin elde edilmesi sonrası yine eş zamanlı olarak toplu yoklama evresi düzenlenerek veriler toplanır.
- g. Kararlı verinin elde edilmesinin ardından üçüncü katılımcı ile uygulama evresine geçilir. Üçüncü katılımcı için hedeflenen ölçüte ulaşıp kararlı verinin elde edilmesi sonrası son kez toplu yoklama evresi düzenlenerek veriler toplanır ve süreç tamamlanır (Tekin-İftar, 2012, s. 227).

Yukarıda tüm sürecin betimlendiği bu modelde deneysel kontrol bir katılımcının performansındaki değişimin yalnızca bağımsız değişkenin o katılımcı üzerindeki etkisinin sınıandığı durumlarda gözlemlenmesi, bağımsız değişkenin uygulanmadığı diğer katılımcılarda ise herhangi önemli bir değişimin gözlemlenmiyor olması ile diğer katılımcılarda da bu durumun yinelenmesi yoluyla sağlanmaktadır (Tekin-İftar, 2012, s. 228). Bu çalışmada yukarıda betimlenen süreç izlenerek deneysel kontrol sağlanmıştır.

2.4.1. İç ve dış geçerliği etkileyen etmenlerin kontrol altına alınması

Deneysel olarak yürütülen çalışmalarda bağımlı değişkende meydana gelen değişimin yalnızca bağımlı değişkenden kaynaklı olduğunun ortaya konması iç geçerlik olarak ifade edilmektedir (Gast, 2014, s. 96; Tekin-İftar, 2012, s. 142). Çoklu yoklama modelleri birden çok yinelemeyi içinde barındırdığından ve bu yinelemelerin hem katılımcı içi hem de katılımcılar arasında kurulmasından dolayı iç geçerlik güçlü bir şekilde kontrol altına alınmaktadır (Tekin-İftar, 2012, s. 227). Tüm deneysel modellerde olduğu üzere çoklu yoklama modelinde de iç geçerlilik için bazı tehdit unsurları bulunmaktadır. Bu modelde söz konusu tehdit unsurları ölçme, olgunlaşma, olası katılımcı kaybı, sınanma etkisi, verilerin kararsızlığı ve dış etmenler olarak göze çarpmaktadır. Art-zamanlı olarak uygulamanın gerçekleştiriliyor olması bu tehdit

unsurlarının kolaylıkla fark edilerek önlem alınmasına olanak tanımaktadır (Tekin-İftar, 2012, s. 227). Aşağıda tüm bu etmenlerin nasıl kontrol altında tutulduğu betimlenmiştir.

Ölçme etkisi, başlama düzeyi, toplu yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarının tümünde görüntü kayıtlarının alınması ile bu oturumların en az %40'ında görüntü kayıtlarının izlenerek uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması yoluyla kontrol altında tutulmuştur. Ayrıca öğretim süreci boyunca hiçbir ölçme aracında değişiklik yapılmamış ve ölçmeyi gerçekleştiren çalışma ekibinde bir değişim yaşanmamıştır.

Olgunlaşma etkisi, öğretim sürecinin mümkün olan en kısa sürede tamamlanması ile kontrol altına alınmıştır. Katılımcılarla hafta içi günlerde veriler toplanırken hafta sonu günlerinde veri toplanmamıştır. Bu çalışma her gün bir öğretim oturumu gerçekleştirilerek yürütülmüştür. Katılımcıların toplamda kaç öğretim oturumunda edinimi gerçekleştirdikleri ve öğretime başlanan gün ile bitirilen gün arasında toplam kaç gün olduğu Tablo 2.2.'de sunulmuştur. Sunulan tabloda görüldüğü üzere katılımcılarla gerçekleştirilen oturumların süresi 8 ile 16 gün arasında farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda çalışma sürecinde katılımcılarda meydana gelen büyüme bağımlı değişkeni etkileyecek düzeye ulaşmamış ve olgunlaşma etkisi kontrol altında tutulmuştur.

Tablo 2.2. *Olgunlaşma etmeninin kontrol altına alınması*

Adı	Öğretim Oturumu Sayısı	Öğretimin Toplam Süresi
Emin	6 (Altı) Öğretim Oturumu	8 (Sekiz) Gün
Kadir	12 (On iki) Öğretim Oturumu	16 (On altı) Gün
Derya	9 (Dokuz) Öğretim Oturumu	12 (On iki) Gün

Olası katılımcı kaybı, uygulama öncesi ve uygulama süreci olmak üzere iki aşamalı olarak kontrol altına alınmıştır. Uygulama süreci tasarlanırken çalışmanın pilot uygulaması içinde olmak üzere toplam dört katılımcı ile yürütüleceği düşünülmüştür. Uygulama öncesi ön koşul becerileri sağlayan toplamda 7 (yedi) katılımcı belirlenmiştir. Uygulama sürecine geçilmeden önce iki katılımcının ebeveynleri uygulamaya katılmaya sıcak bakmamıştır. Bunun üzerine bu katılımcılar çalışma sürecine dâhil edilmemiştir. Ayrıca uygulama öncesinde çalışmanın katılımcıları

belirlenirken katılımcıların okula devam durumları incelenerek devamsızlığı en az düzeyde olan 3 katılımcı uygulama sürecine alınmıştır. Uygulama sürecinde ise yedek bir katılımcının bekletilmesi yoluyla olası katılımcı kaybı kontrol altında tutulmuştur. Bu yedek katılımcıya ve ebeveynlerine çalışmadan hiç söz edilmemiştir. Olağanüstü bir olay yaşanması sonucu katılımcı kaybına önlem olarak araştırmacının aklında bulunmuştur.

Sınanma etkisi, uygulama güvenilirliğinin mümkün olan en yüksek düzeyde gerçekleştirilmesi ve uygulamanın özenle yapılmış olması yoluyla kontrol altında tutulmuştur. Uygulama güvenilirliğini olabilecek en yüksek düzeye çıkarabilmek adına ayrıca pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bir başka iç geçerliliği etkileyen etmen olan verilerin kararsızlığı, bağımlı değişkene yönelik toplanan verilerin kararlılık gösterinceye değin uygulamanın devam ettirilmesi yoluyla kontrol altında tutulmuştur. İç geçerliliği etkilemesi olası son etmen olan dış etmenler ise, uygulamaya başlanmadan önce ebeveynler ile görüşülerek ev adresini yazma becerisine yönelik herhangi bir çalışmada bulunmamaları istenerek kontrol altında tutulmuştur.

İç geçerliliği etkileme olasılığı bulunan çoklu uygulamalar etkisi, bu çalışmada yalnızca bir bağımsız değişkenin bulunmasından dolayı bir tehdit oluşturmaz iken, katılımcı seçimi yanlılığı ise tüm tek denekli araştırma modellerinde başlama düzeyi verisinin toplanmasından dolayı bir tehdit unsuru olarak değerlendirilmemiştir.

Çalışma sonucunda ortaya konan bulguların çalışma kapsamı dışında kalan diğer durumlara genellenebilirlik düzeyi ise dış geçerlik olarak ifade edilmektedir (Tekin-İftar, 2012, s. 148). Bu çalışmada dış geçerlik tercih edilen çoklu yoklama modelinin, her katılımcının kendi içinde ve katılımcılar arasında yinelemeye olanak tanınması aracılığıyla kontrol altında tutulmuştur. Bu modelde araştırmanın katılımcılarının eğitsel performans düzeyi, yaş ve cinsiyet gibi birçok özelliklerinin birbirlerinden farklılık göstermesinin yanı sıra modelin kendi içinde birçok yineleme barındırıyor olması dış geçerliğin güçlenmesine neden olduğu ifade edilmektedir (Tekin-İftar, 2012, s. 227). Ayrıca katılımcıların ev adresini bağımsız yazma becerisini farklı kişiler ile farklı bir ortamda farklı materyaller kullanarak gerçekleştirmesine olanak tanınması da dış geçerliğe katkıda bulunmuştur. Diğer deyişle çalışmada genelleme oturumunun

gerçekleştirilmiş olması uygulamanın etkililiğinin yinelenmesi anlamına gelmekte ve dış geçerliğin artmasını sağlamaktadır.

2.5. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni ev adresini bağımsız yazma becerisidir. Ev adresini bağımsız yazma becerisi katılımcıdan ev adresini yazması istendiğinde;

- a. *Evinin bulunduğu mahalleyi yazması*
- b. *Evinin bulunduğu sokağı (ya da cadde) yazması*
- c. *Evinin kapı numarasını yazması*
- d. *Evinin bulunduğu ilçeyi yazması*
- e. *Evinin bulunduğu ili yazması* olarak tanımlanmıştır.

2.5.1. Olası katılımcı tepkileri

Uygulama sürecinde katılımcılardan doğru tepki ve yanlış tepki vermeleri ya da tepkide bulunmamaları beklenmektedir. Katılımcıların olası doğru ve yanlış tepkilerinin ya da tepkide bulunmamalarının tanımı aşağıda verilmiştir.

Doğru Tepki: Katılımcıdan ev adresini yazması istendiğinde ilini, ilçesini, mahallesini, sokağını ve kapı numarası bilgilerini bağımsız bir şekilde %100 doğrulukla yazması olarak tanımlanmıştır.

Yanlış Tepki: Katılımcıdan ev adresini yazması istendiğinde mahallesi, sokağı, kapı numarası, ili ve ilçesi bilgilerinden birini yanlış yazması olarak tanımlanmıştır.

Tepkide Bulunmama: Katılımcıdan ev adresini yazması istendiğinde katılımcının tepkisiz kalması olarak tanımlanmıştır. Katılımcının tepkide bulunmaması yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir.

2.6. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni ev adresinin öğretimi için hazırlanmış uyarlanmış bilişsel strateji paketidir (T-M-S-N-İ-İ stratejisi). Doğrudan öğretim yönteminin aşamalarından yararlanarak ev adresini öğretmeyi amaç edinen bu strateji paketine T-M-S-N-İ-İ (T-Tabloyu incele, M-Mahalleyi yaz, S-Sokağı yaz, N-Kapı numarasını yaz, İ-İlçeyi yaz, İ-İli yaz) adı verilmiştir. Geliştirilen bu strateji paketi ile gelişimsel yetersizliği bulunan bireyin ev adresini kolay bir şekilde kodlayabilmesi, kodladığı ev adresini çok daha kolay anımsayabilmesi, bu bağlamda yaşamını bağımsız ve güvenli bir şekilde sürdürebilmesi hedeflenmektedir. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni olan uyarlanmış bilişsel strateji paketi (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) daha önce

betimlenmiş olan ortamlarda doğrudan öğretim yöntemi aşamalarından yararlanılarak bire-bir (1:1) öğretim düzenlemesi ile uygulanmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkeni olan uyarlanmış bilişsel strateji paketinin (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) geliştirilme süreci aşağıda betimlenmiştir.

Öğretimi hedeflenen becerinin belirlenmesi: Bu çalışmada kullanılan strateji paketinin geliştirilmesi sürecinde ilk basamak öğretilecek becerinin belirlenmesi olmuştur. Katılımcıların ebeveynlerinin istekleri ve katılımcıların eğitsel gereksinimleri göz önünde bulundurularak ev adresini yazma becerisi öğretim yapılacak beceri olarak belirlenmiştir.

Belirlenen becerinin analizinin gerçekleştirilmesi: Normal gelişim gösteren bir bireyden evinin açık adresini yazması istenerek beceri gözlemlenmiştir.

Beceri analizinin oluşturulması: Normal gelişim gösteren bireyin gözlemlenmesi sonucunda ev adresini yazma becerisinin;

- a. Evinin bulunduğu mahalleyi yazar.
- b. Evinin bulunduğu sokağı yazar.
- c. Evinin kapı numarasını yazar.
- d. Evinin bulunduğu ilçeyi yazar.
- e. Evinin bulunduğu ili yazar, alt basamaklarından oluştuğu görülmüştür.

Strateji basamaklarının oluşturulması: Yapılan beceri analizine dayalı olarak gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin ev adreslerini anımsamasını kolaylaştıran ve doğru sıra ile yazmalarına ipucu niteliği taşıyan (T)-Tabloyu incele, (M)-Mahalleyi yaz, (S)-Sokağı yaz, (N)-Kapı numaranı yaz, (İ)-İlçeyi yaz, (İ)-İli yaz basamakları oluşturulmuştur. Gelişimsel yetersizliği bulunan bireyin ev adresini bağımsız yazma becerisinin basamaklarını doğru sırada anımsamasını kolaylaştırmak adına her bir basamağın baş harfi kullanılarak T-M-S-N-İ-İ strateji paketi geliştirilmiştir.

2.7. Genel Süreç

Çalışmanın genel süreci pilot uygulama, toplu yoklama, öğretim, izleme, genelleme ve sosyal karşılaştırma oturumlarından oluşmaktadır. Bu süreçteki her bir oturum bire-bir öğretim düzenlenmesiyle gerçekleştirilmiş olup, pilot uygulama dışında tüm oturumların görüntüleri kayıt altına alınmıştır. Uygulama sürecinde katılımcıların hali hazırda var olan ve takip ettikleri bireyselleştirilmiş eğitim programları

aksamayacak şekilde planlama yapılmıştır. Tüm süreç Şekil 2.1.'de betimlenmiş ve sonraki bölümlerde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.



Şekil 2.1. Genel süreç uygulama akışı

2.7.1. Pilot uygulama

Uygulama güvenilirliğini arttırmak, öğretim sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunların görülmesi ve görülen bu sorunlara önlemler alınabilmesi amacıyla öğretime başlanmadan önce pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada belirlenmiş olan ön koşul becerilerin tümünü karşılayan, öğretim sürecinde yer alacak katılımcılarla olabildiğince benzer özelliklere sahip olan bir başka katılımcı yer almıştır. Söz konusu katılımcının ebeveyni uygulama sürecinde görüntü kaydının yapılmasına onay vermemiştir. Bu doğrultuda katılımcı ile ev adresini yazma becerisinin öğretimi görüntü kaydı yapılmaksızın pilot uygulama ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrası öğretim sürecine yönelik planlamada yapılan değişiklikler Tablo 2.3.'de gösterilmiştir:

Tablo 2.3. Pilot uygulama sonrasında yapılan değişiklikler

Pilot Uygulamadan Önce	Pilot Uygulamadan Sonra
Pilot uygulama öncesinde Mahalle/Sokak/Numara/İlçe/İl formatında adres yazımı planlanmıştı.	Pilot uygulama sonrası bazı adreslerde sokak yerine cadde bilgisinin bulunduğu görülerek Mahalle/Sokak veya Cadde/Numara/İlçe/İl formatına dönüştürülerek uyarlaması yapılmıştır.
Pilot uygulama öncesi adresin sadece seslerden oluşacağı düşünülerek Ön Koşul Beceriler Kontrol Listesi'ne seslerle ilgili eğitsel performans düzeyini ortaya koyacak maddeler konulmuş ve değerlendirmeler bu şekilde gerçekleştirilmiştir.	Pilot uygulama sonrası adreslerde ek olarak sayıların kullanıldığı görülmüştür (Örn; 2510. Sok.). Katılımcının üç basamaklı ve dört basamaklı sayıları okuma becerisine sahip olamayacağı olasılığı göz önüne alınmıştır. Bu doğrultuda öğretim sürecinde adresinde üç veya dört basamaklı sayılar yer aldığı durumlarda rakamlara bölünerek öğretimi yapılacaktır (Örn: 2510. Sok. = iki-beş-bir-sıfır sokak). Katılımcının eğitsel performans düzeyi bu beceriye uygun olduğu durumlarda doğrudan söz konusu sayı okunacaktır.

2.7.2. Toplu yoklama oturumları

Katılımcıların her birinin var olan performans düzeylerinin tespit edilmesi için ilk olarak başlama düzeyi yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Alanyazında başlama düzeyinde katılımcının beceriye ilişkin eğitsel performans düzeyi ortaya konurken kararlı veri elde edilmesi gerektiği ve en az beş veri noktasının bulunmasının kabul edilebilir nitelikte olacağı ifade edilmektedir (Horner vd., 2005, s. 168). Bu doğrultuda her bir katılımcı için art arda beş başlama düzeyi yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Çok fırsat yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş olan bu oturumda katılımcı yanlış tepki verdiğinde oturum sona erdirilmemiş ev adresinde yer alan tüm paydaşları sırayla sorulmuştur. Beceri analizi kaydı yapılarak, Adres Öğretimi Veri Kayıt Formu'na (EK-6) “-” işareti konarak beceriye yönelik eğitsel performans düzeyi ortaya konmuştur. Beceri analizinde yer alan her bir hedef davranış için bir deneme gerçekleştirilmiştir.

Başlama düzeyi yoklama oturumu, toplu yoklama oturumlarının ilk oturumu niteliğindedir ve bu oturumun yanı sıra başka toplu yoklama oturumları da gerçekleştirilmiştir. İlk katılımcı ile gerçekleştirilen uygulama oturumu sonrası, ikinci katılımcı ile gerçekleştirilen uygulama oturumu sonrası ve üçüncü katılımcı ile gerçekleştirilen uygulama oturumu sonrası olmak üzere toplamda üç toplu yoklama

oturumu daha gerçekleştirilmiştir. Tüm bu toplu yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumunda olduğu gibi çok fırsat yöntemi kullanılarak, Adres Öğretimi Veri Kayıt Formu'na (EK-6) gerekli işaretlemeler yapılarak verilerin kaydı tutulmuştur. Beceri analizinde yer alan her bir hedef davranış için bir deneme gerçekleştirilmiştir.

Tüm toplu yoklama oturumlarına geçilmeden önce görüntü kaydı yapılacak telefon, veri kaydı tutmak için veri kayıt formu ve kalem hazır hale getirilmiştir. Katılımcıya, “Haydi çalışmaya başlayalım.” denilerek dikkati çekilmiş ve hazır olduğunda “Ev adresini yaz.” hedef uyararı sunulmuştur. Katılımcıya yanıt vermesi için beş saniye yanıt aralığı süresi tanınmıştır. Katılımcıların kendilerine tanınan beş saniye içerisinde “Ev adresini yaz.” hedef uyarısına, bağımlı değişken bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmış olan ev adresinin beş ögesini (mahalle, sokak, kapı numarası, ilçe, il) bağımsız olarak eksiksiz yazması doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Her bir öge için bir öğretim denemesi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların hedef uyarıdan sonra yanıt aralığı süresince yanlış, eksik yazmaları ya da tepkisiz kalmaları yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Eğer katılımcılar yanlış tepkide bulunmaya başarlarsa anında müdahalede bulunularak “Tamam. Bir sonraki sorumuza geçelim” denilerek ev adresinin bir sonraki paydaşına geçiş yapılmıştır. Toplu yoklama oturumlarında katılımcılardan toplanan veriler Adres Öğretimi Veri Kayıt Formu'na (EK-6) işlenmiştir.

2.7.3. Uygulama oturumları

Toplu yoklama oturumlarından ilki olan başlama düzeyi yoklama oturumunda kararlı verinin elde edilmesinin ardından birinci katılımcı ile öğretim oturumuna başlanmıştır. Tüm katılımcılarla bu süreç aynı şekilde uygulanmıştır. Doğrudan öğretim yönteminin özellikleri doğrultusunda uygulanacak uyarlanmış bilişsel strateji paketi (T-M-S-N-İ-İ stratejisi), her bir katılımcı ev adresini eksiksiz ve bağımsız olarak yazıncaya kadar sürdürülmüştür. Ev adresine öğelerine yönelik her hedef davranışa yönelik bir öğretim denemesi gerçekleştirilmiştir. Tüm veriler Adres Öğretimi Veri Kayıt Formu (EK-6) kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Bu süreçte geliştirilmiş olan strateji paketi model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama olmak üzere üç ana basamak ile uygulanmıştır. Aşağıda uygulama sürecinde bu basamakların uygulanışı betimlenmiştir: *Model olma:* Bu basamakta uygulamacı tarafından “Şimdi seninle ev adresimizi yazmamız gereken durumlarda ev adresimizi nasıl yazacağımızı öğreneceğiz.” denilerek

öğretilmesi amaçlanan beceri katılımcıya tanıtılır. Katılımcıya “Bazen evimizden uzakta hiç bilmediğimiz bir yere gidebiliyoruz. Gittiğimiz bu yerler çok kalabalık olabiliyor. Buralarda kaybolabiliriz. Kaybolduğumuzda ev adresimizi bilirsek kolaylıkla evimize geri dönebiliriz. Eğer sen de ev adresini gerektiğinde yazmayı öğrenirsen evine geri dönebilirsin. Şimdi dersimize başlayalım.” denilerek öğretime başlanır. “Şimdi seninle ev adresimizi yazmamız gerektiğinde nasıl yazacağımıza bakalım.” denir. Uygulamacı katılımcıya T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nu tanıtır (EK-9). “Bu form ev adresimizi yazmak için izlememiz gereken adımları göstermektedir. Buradaki stratejimizin adı T-M-S-N-İ-İ stratejisidir. Şimdi seninle stratejimizin basamaklarının birlikte inceleyelim. T-İ-İ-M-S-N stratejisi (a) tabloyu incele, (b) mahallenin yaz, (c) sokağını yaz, (d) kapı numaranı yaz, (e) ilçeni yaz, (f) ilini yaz, basamaklarından oluşuyor. Şimdi sana ev adresimizi yazmamız gerektiğinde hangi adımları seyreterek ev adresimizi yazacağımızı göstereceğim.” der. Öğretim sürecinde kalem, kâğıt ve silgi kullanılır. Uygulamacı çalışmaya başlamadan önce T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nu yanına koyar. Bu süreçte T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu (EK-9) kullanılarak stratejinin basamaklarını uygulanmasına model olur. Her bir davranış katılımcıya açık ve net biçimde ifade edilir. İlk olarak uygulamacı T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nun basamaklarının sırayla izlenmesi gerektiğini vurgular. “Şimdi ben bu forma göre ev adresimi yazacağım. Ev adresimizi yazarken neler yapmam gerektiği sırasıyla yazıyor. Şimdi başlayalım. Beni dikkatli bir şekilde izle.” denilerek öğretime başlanır. Uygulamacı “İlk basamak, *tabloyu incele*” basamağı, “Şimdi önümdeki kağıtta yer alan tabloyu inceliyorum” diyerek tabloyu inceler ve her bir tablo bölmesinde sırasıyla yer alan mahalle, sokak, numara, ilçe ve il yazan yerleri sesli olarak katılımcıya okur. Sonra T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nda (EK-9) yer alan ilk basamak olan “Tabloyu İncele” kısmına “+” işareti yapar. “Şimdi formda ikinci basamağa bakıyorum. Bu basamak *mahallenin yaz*, o zaman tablomuzda mahalle yazan bölmenin altına evimizin bulunduğu mahalleyi yazalım.” diyerek mahalleyi yazar ve yüksek sesle okur. “Mahalleyi yazdığımıza göre formumuza + koyabiliriz.” diyerek T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nda ilgili yere “+” işareti yapılır. “Bir sonraki basamağımız *sokağını yaz*, tablomuzda sokak yazan bölmenin altına evimizin bulunduğu sokağı yazalım.” diyerek sokağı yazar ve yüksek sesle okur. “Sokağı yazdığımıza göre formumuza + koyabiliriz.” diyerek T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nda ilgili yere “+” işareti yapılır. “Bir sonraki basamağımız *kapı numaranı yaz*,

tablomuzda numara yazan bölmenin altına evimizin kapı numarasını yazalım.” diyerek numarayı yazar ve yüksek sesle okur. “Numaramızı yazdığımıza göre formumuza + koyabiliriz.” diyerek T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nda ilgili yere “+” işareti yapılır. “Bir sonraki basamağımız *ilçeni* yaz, tablomuzda ilçe yazan bölmenin altına evimizin bulunduğu ilçeyi yazalım.” diyerek ilçeyi yazar ve yüksek sesle okur. “İlçemizi yazdığımıza göre formumuza + koyabiliriz.” diyerek T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nda ilgili yere “+” işareti yapılır. “Bir sonraki ve son basamağımız *ili* yaz, tablomuzda il yazan bölmenin altına evimizin bulunduğu ili yazalım.” Diyerek evin bulunduğu ili yazar ve yüksek sesle okur. “İlimizi yazdığımıza göre formumuza + koyabiliriz.” diyerek T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nda ilgili yere “+” işareti yapılır. Tüm bu süreçte öğrencinin çalışmaya dikkatini vermesi için “gördün mü?”, “ne yazdım şimdi?” gibi uyarılar sunulur. Bu adımların tümü uygulandıktan sonra model olma basamağına son verilerek. Rehberli uygulamalar basamağını geçiş yapılmıştır.

Rehberli uygulama: Bu basamakta katılımcıya “Ev adresini yaz.” hedef uyarısı sunulur T-M-S-N-İ-İ stratejisini kullanmasına fırsat tanınmıştır. Bu aşamada katılımcının stratejinin tüm öğelerini sırasıyla uygulayıp uygulayamadığı gözlemlenmiştir. Katılımcı stratejiyi uygularken uygulamacı tarafından gerekli görülmesi durumunda katılımcıya rehberlik edilmiştir. Uygulamacı stratejinin eksiksiz ve doğru bir sırayla yapılmasına yönelik uyarılar sunarak stratejinin tüm öğelerinin katılımcı tarafından yapılmasına olanak tanımıştır. Katılımcı stratejinin tüm öğelerini bağımsız bir şekilde yapmaya başladıktan sonra bağımsız uygulamalar basamağına geçilmiştir.

Bağımsız uygulama: Rehberli uygulamalar basamağında katılımcının T-M-S-N-İ-İ stratejisini bağımsızlığa yakın bir ölçütte yapabildiği gözlemlendiğinde bağımsız uygulamalar basamağına başlanmıştır. Bu basamakta katılımcının bağımsız olarak ev adresini yazması istenmiştir. Katılımcı ev adresini yazarken T-M-S-N-İ-İ öğelerini uygulayıp uygulamadığı gözlenerek gerekli görüldüğünde uyarılar sunulmuştur. Katılımcının stratejinin tüm öğelerini üst üste bağımsız uyguladığı üç denemeden sonra (kararlı verinin elde edilmesi sonrası) öğretim sona erdirilmiştir.

2.7.4. İzleme oturumları

Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerde ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji paketinin (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) etkililiğini

ortaya koymayı amaç edinen bu çalışmada uygulama sürecinin sona ermesini izleyen beşinci, onuncu ve on beşinci gün sonrasında katılımcıların ev adreslerini yazmaya devam edip etmedikleri yani edinimi sağlanan becerinin kalıcılığı değerlendirilmiştir. İzleme oturumlarında toplu yoklama oturumlarında betimlenen sürecin aynısı takip edilmiştir. İzleme oturumlarında katılımcılara hedef uyaran sunularak çok fırsat yöntemiyle değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeler Adres Öğretimi Veri Kayıt Formu (EK-6) kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

2.7.5. Genelleme oturumları

Genelleme oturumları, katılımcıların okulda ev adreslerini bağımsız bir şekilde yazmalarının sonrasında toplumsal hayatta ev adreslerini yazmaları gerektiğinde yazıp yazamayacaklarını değerlendirmek üzere yapılmıştır. Öğretimi gerçekleştirilen beceri toplumsal yaşamda kullanılması gereken bir beceri olduğunda genellemenin sağlanması büyük önem taşımaktadır (Snell ve Brown, 2014, s. 423). Bu çalışmada ön test ve son test genelleme yoklama oturumları gerçekleştirilerek genelleme verileri toplanmıştır. Genelleme ön test oturumu, katılımcılar ile başlama düzeyi oturumlarında kararlı verinin elde edilmesinin sonrasında toplanırken, genelleme son test oturumu ise ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik sürekliliğin sağlanıp sağlanmadığının ortaya konduğu izleme oturumlarının sonrası gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, katılımcıların öğrendiği bu beceriyi yapılandırılmamış toplumsal alanlarda (gerçek ortamlarda) sergilemesine olanak tanınmıştır. Katılımcılardan, başlama düzeyi oturumları sırasında çekilmiş olan fotoğraflarının ve annelerine yazdıkları mektubun bulunduğu zarfı yaşadıkları bölgede bulunan postane şubesine giderek bağımsız bir şekilde ev adreslerine göndermeleri istenmiştir. Bu zarfın arkasında yer alan gönderici bölümüne öğrenim gördükleri okulun adresi doldurulmuş, alıcı adresi bölümü ise katılımcının postane şubesinde doldurması için boş bırakılmıştır. Kullanılan zarfın görseli EK-11’de sunulmuştur. Katılımcılar, uygulama oturumlarında çekilen fotoğraflarını ve annelerine yazdıkları mektupları (EK-12, EK-13, EK-14) ebeveynlerine göndermek üzere PTT şubesine götürülmüştür. Ev adreslerini yazmaları gereken bu toplumsal alanlarda beceriyi yinelemeleri beklenmiştir. Bu sürecin görüntüleri kayıt altına alınmış ve sonrasında Adres Öğretimi Veri Kayıt Formu’na (EK-6) işlenmiştir.

2.7.6. Sosyal karşılaştırma yoklama oturumları

Sosyal geçerlik davranış değişikliğini ve sosyal kabul edilebilirliği bu bağlamda davranış değiştirme amacının, kullanılan yöntemin ve elde edilen bulguların sosyal açıdan uygunluğunu, önem düzeyini ve etkilerini incelemektedir (Kurt, 2012, s. 376). Sosyal geçerlik, öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma olmak üzere iki farklı yaklaşım ile ölçülebilmektedir. Öznel değerlendirme, gelişimsel yetersizliği bulunan bireyin öğretilen becerinin sosyal açıdan ne derece uygun ve gerekli olduğunun, gelişimsel yetersizliği bulunan bireyin yaşamında önemli bir yeri olan kişilere (ebeveynleri, akrabaları vb.) ya da uzmanlara (öğretmenleri vb.) sorularak değerlendirilmesidir. Sosyal karşılaştırma ise öğrenciye öğretimi yapılan becerinin normal gelişim gösteren akranları tarafından ne düzeyde yapıldığının ortaya konmasıdır (Kurt, 2012, s. 375). Bir başka deyişle sosyal karşılaştırma, çalışmada yer alan gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılmasıdır.

Bu çalışmada sosyal geçerlik, öznel değerlendirmenin yanı sıra sosyal karşılaştırma boyutuyla da değerlendirilmiştir. Sosyal karşılaştırma boyutunun incelenmesi adına çalışmanın tamamlanmasının ardından normal gelişim gösteren akranların yer aldığı sosyal karşılaştırma yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlardan elde edilen veriler ile gelişimsel yetersizliği bulunan çocukların ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik doğru tepkilerinin akranlarına ne düzeyde yaklaştığı incelenmiştir.

Bu oturumlarda yer alacak normal gelişim gösteren akranlar, çalışmada yer alan katılımcıların öğrenim gördüğü okulun 3. sınıfında öğrenimlerine devam eden öğrenciler arasından yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Her katılımcıya iki normal gelişim gösteren akran düşecek şekilde toplam altı normal gelişim gösteren akran sosyal karşılaştırma yoklama oturumlarında yer almıştır. Bu oturumda yer alan normal gelişim gösteren akranların demografik özellikleri Tablo 2.4.'de sunulmuştur. Akranlara gerçek adlarını çağrıştırmayacak kod adlar verilmiştir. Bu oturumlar katılımcılarla uygulamaların yapıldığı ve önceki bölümlerde betimlenmiş olan aynı ortamda gerçekleştirilmiştir. Oturumlar bire bir öğretim düzenlemesi ile karşılıklı oturarak gerçekleştirilir iken akranlara doğru tepkilerinde uygulamacı tarafından sözel pekiştireç sunulmuştur. Bu oturumlarda çalışmada yer alan katılımcılar ile düzenlenen toplu yoklama oturumlarında takip edilen sürecin aynısı izlenmiştir.

Tablo 2.4. Normal gelişim gösteren akranların demografik özellikleri

Adı	Cinsiyeti	Sınıfı	Yaşı
Tekin	Erkek	3	8 yaş 5 ay
Faruk	Erkek	3	8 yaş 9 ay
Kübra	Kız	3	8 yaş 6 ay
Süheyla	Kız	3	8 yaş 6 ay
Sanem	Kız	3	8 yaş 11 ay
Necati	Erkek	3	8 yaş 9 ay

2.8. Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Çalışma sürecinde; etkililik, güvenirlik ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere toplamda üç çeşit veri toplanmış ve sonrasında analiz edilmiştir.

2.8.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analiz edilmesi

Araştırmacı, bağımlı değişken olan ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretimine yönelik veriler toplayarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçümlemiştir. Bu veriler öğretim oturumlarının bağımsız uygulamalar basamağında toplanmıştır. Etkililik verileri çok daha sağlıklı olacağı düşünülerek görüntü kayıtları izlenerek ölçülmüştür. Tüm veriler beceri analizi kaydı yoluyla katılımcının yanlış tepkilerde “-” doğru tepkilerde “+” kodlama yapılarak toplanmıştır. Kayıt tekniklerinden beceri analizi kayıt tekniği kullanılarak doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi ise grafik üzerinde görsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Analizin gerçekleştirileceği grafikte yatay eksen zamanı, dikey eksen ise bağımlı değişkene yönelik verilen doğru yanıtın yüzdesini (doğru tepki yüzdesi=doğru tepki sayısı / toplam tepki sayısı) göstermektedir (Tekin-İftar, 2012, s. 416).

Alanyazın incelendiğinde tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı çalışmalarda yalnızca görsel analiz yapılmış olmasının sınırlılık meydana getireceği, bağımsız değişkenin beceri üzerindeki etkililiğinin daha açık hale gelebilmesi adına görsel analiz ile etki büyüklüğünün de hesaplanması gerektiği ifade edilmektedir (Olive ve Smith, 2005, s. 313). Bu doğrultuda bu çalışmanın etki büyüklüğü, parametrik

olmayan etki büyüklüğü hesaplama tekniklerinden Tau-U tekniği ile hesaplanmıştır. Hesaplama için Vannest ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiş çevrimiçi bir hesap makinesi kullanılmıştır (http-3). Tau-U hesap makinesi aracılığıyla yapılan hesaplamalar 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Hesaplama sonucunda etki büyüklüğü, 0 ile 0.20 arası küçük düzey, 0.20 ile 0.60 arası orta düzey, 0.60 ile 0.80 arası büyük düzey ve 0.80 ile 1 arası çok büyük düzey olmak üzere dört farklı biçimde yorumlanabilmektedir (Vannest ve Ninci, 2015, s. 408).

2.8.2. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analiz edilmesi

Çalışmada güvenirliliğin sağlanması adına uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlilik verileri toplanmıştır.

Uygulama güvenirliliği, bağımsız değişkene ilişkin veriler toplanırken uygulama öncesi hazırlanmış olan uygulama planına ne kadar uygun davranıldığına ortaya konmasıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 94). Uygulama güvenirliliği verileri öğretim oturumlarının %40'ında yansız atama yoluyla seçilerek toplanmıştır. Bu veriler Uygulama Güvenirliliği Veri Kayıt Formu (EK-5) kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Uygulama güvenirliliği basamakları:

- a. Öğretim için gerekli araç gereçleri hazırlar,
- b. Adresini bilmenin önemini açıklar,
- c. Stratejinin adını söyler,
- d. Strateji izleme formunu katılımcıya tanıtır,
- e. Strateji izleme formundaki öğretim sırasını doğru takip eder,
- f. Katılımcıya doğru tepkilerinde pekiştireç sunar,
- g. Katılımcının yanlış tepkilerinde hata düzeltmesi yapar, olmak üzere toplam yedi basamaktan oluşturulmuştur.

Uygulama güvenirliliği verileri analiz edilirken, “(Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı) x 100” formülü kullanılmaktadır (Gast, Lloyd ve Ledford, 2014, s. 256). Çalışma sonunda elde edilen uygulama güvenirliliği verileri bu formül kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmada gerçekleştirilmiş oturumların yansız atama yoluyla belirlenmiş olan %40'ında uygulama güvenirliliği için veriler toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği verileri Tablo 2.5.'de sunulmuştur.

Tablo 2.5. Uygulama güvenilirliği verileri

	Emin	Kadir	Derya
Yoklama Oturumları	% 100	% 100	% 100
Uygulama Oturumları	% 100	% 100	% 100
İzleme Oturumları	% 100	% 100	% 100
Genelleme Oturumları	% 100	% 100	% 100

Elde edilen veriler incelendiğinde araştırmacının katılımcılar ile gerçekleştirdiği oturumların tüm evrelerinde %100 doğru tepkide bulunarak uygulama gerçekleştirdiği görülmüştür.

Gözlemciler arası güvenilirlik, birbirinden tamamen bağımsız olan iki gözlemcinin eş zamanlı olarak, hedeflenen becerinin ne düzeyde gerçekleştirilebildiğine yönelik yaptıkları değerlendirmelerin birbiri ile karşılaştırılması işlemidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 66). Gözlemciler arası güvenilirlik verileri gözlemcilerin birbirinden bağımsız ve eş zamanlı olarak öğretim sırasında kayıt edilen görüntüleri izlemeleri yoluyla toplanmıştır. Gözlemciler kayıtları Adres Öğretimi Veri Kayıt Formu (EK-6) aracılığıyla tutmuştur

Gözlemciler arası güvenilirlik analizi, “[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100” formülü kullanılarak karşılaştırılır ve karşılaştırma sonrası en az %75’lik bir uyumun olması beklenmektedir (Alberto ve Troutman, 1990, s. 129). Çalışmada bu formül kullanılarak gözlemciler arası güvenilirlik verisi sunulmuştur.

Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerin ev adresini bağımsız yazma becerisini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri çalışmada yer alan tüm yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarının %40’ında toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanacak oturumlar yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Öncelikle tüm oturumlara sırayla numaralandırma yapılmış ve sonrasında kura çekilerek hangi oturumlardan veri toplanacağı belirlenmiştir. Oturumların belirlenmesinin sonrasında görüntü kayıtları bağımsız iki gözlemci tarafından izlenmiştir. Bağımlı değişkene ilişkin toplanan gözlemciler arası güvenilirlik verileri Tablo 2.6.’da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 2.6. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri

	Emin	Kadir	Derya
Yoklama Oturumları	%100	%100	%100
Uygulama Oturumları	%100	%100	%95
İzleme Oturumları	%100	%100	%100
Genelleme Oturumları	%100	%100	%100

Elde edilen veriler incelendiğinde Derya ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarının gözlemciler arası güvenilirlik analizi dışındaki tüm oturumlarda gözlemcilerin %100 düzeyinde gözlemciler arası güvenilirlik katsayısına ulaştığı görülmüştür. Derya'nın uygulama oturumlarında ise sadece bir tepkide iki gözlemci farklı görüş bildirmişlerdir.

2.8.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analiz edilmesi

Bu çalışmanın sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma boyutları ele alınarak sunulmuştur. Sosyal geçerliğin ortaya konması adına Ebeveynlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu (EK-15) kullanılarak katılımcıların ebeveynlerinin ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretimine yönelik görüşleri alınarak öznel değerlendirme boyutu incelenmiştir. Bu form her katılımcının anne ve babasına bağımsız bir şekilde uygulanmış ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Ebeveynlere sosyal geçerlik hakkında bilgilendirme yapılmasının ardından her birine bir form kapalı zarf içinde verilerek bir hafta sonrasında görüşlerini sundukları formu tekrar aynı zarf ile teslim etmeleri istenmiştir. Ebeveynler tarafından doldurulmuş olan formdan elde edilen veriler frekans hesaplaması yoluyla incelenmiştir. Bu form tüm ebeveynler tarafından yanıtlanmıştır. Öznel değerlendirme verisi toplanan ebeveynlerin demografik özellikleri Tablo 2.7.'de sunulmuştur.

Tablo 2.7. Ebeveynlerin demografik özellikleri

Katılımcı	Annesi			Babası		
	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek
Emin	51	İlkokul	Ev Hanımı	52	Lise	İşçi
Kadir	37	Ortaokul	Ev Hanımı	43	Ortaokul	Esnaf
Derya	34	Lise	Ev Hanımı	41	Lise	Kuaför

Bunun yanı sıra normal gelişim gösteren altı akranı ile sosyal karşılaştırma yoklama oturumları gerçekleştirilerek ev adresini yazma becerisine yönelik doğru tepki düzeyleri ortaya konmuştur. Böylece sosyal geçerlik, sosyal karşılaştırma boyutuyla da değerlendirilmiştir. Normal gelişim gösteren akranların belirlenmesi aşamasında bu çalışmada yer alan katılımcıların öğrenim gördükleri okulda eğitimlerini sürdüren üçüncü sınıf öğrencileri arasından yansız atama yoluyla altı akran belirlenmiştir. Belirlenen akranlar ile sosyal karşılaştırma yoklama oturumu düzenlenerek ev adreslerini yazmaları istenmiştir. Sosyal karşılaştırma yoklama oturumlarında toplu yoklama oturumlarında izlenen süreçte izlenen sürecin aynısı izlenerek oturumlar gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sosyal geçerliğini ortaya koymak adına akranlar ile gerçekleştirilen bu oturumların görüntüleri kayıt altına alınmıştır. Görüntü kayıtları izlenirken Adres Öğretimi Veri Kayıt Formu (EK-6) kullanılmış ve bu forma veriler işlenmiştir. İşlenen veriler sonrası akranların beceriye yönelik doğru tepki düzeyleri hesaplanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji paketinin (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) kullanılması sonrası etkililik, genelleme, güvenirlik ve sosyal geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

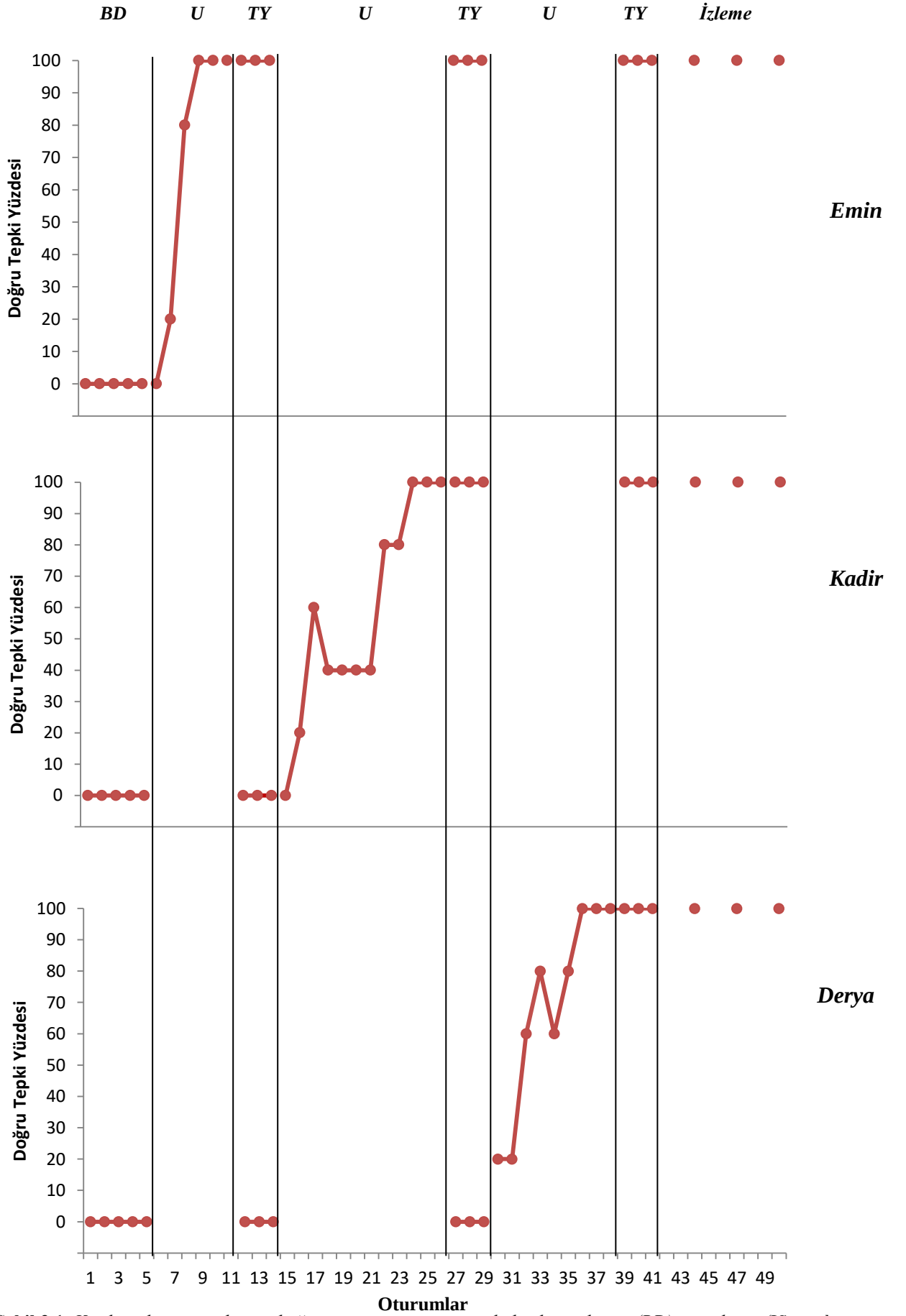
3.1. Etkililik Bulguları

Katılımcıların ev adreslerini bağımsız olarak yazma becerisinde uyarlanmış bilişsel strateji paketinin (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) etkililiğine ile ilişkin bulgular Şekil 3.1.'de sunulmuştur. Katılımcıların ev adreslerini bağımsız olarak yazma becerisini farklı ortam ve farklı kişilerle genellemelerine ilişkin bulgular ise Şekil 3.2.'de sunulmuştur.

Çalışmanın etkililik bulguları çizgi grafik, genelleme bulguları ise sütun grafik kullanılarak sunulmuştur. Etkililik bulgularının bulunduğu çizgi grafikte yer alan yatay eksen üzerinde başlama düzeyi oturumları, uygulama oturumları, toplu yoklama oturumları ve izleme oturumları yer alırken, dikey eksen üzerinde ev adresinin öğretimi sırasında katılımcının verdiği doğru tepki yüzdesi yer almaktadır. Başlama düzeyi oturumları katılımcının bağımlı değişkene ilişkin en az beş oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye değin toplanmıştır. Uygulama oturumlarında ise bağımlı değişkende en az %100 düzeyinde doğru tepkiye ulaşıp, bu doğru tepki düzeyinde kararlı veri elde edilinceye (üç oturum üst üste) değin toplanmıştır.

Genelleme bulgularının bulunduğu sütun grafikte, uyarlanmış bilişsel strateji paketi (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) ile ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminden önce gerçekleştirilen genelleme ön-test oturumu sonucunda elde edilen doğru tepki yüzdesi mavi, öğretimden sonra gerçekleştirilen genelleme son-test oturumu sonucunda elde edilen doğru tepki yüzdesi ise kırmızı renk ile gösterilmiştir.

Başlama düzeyi oturumlarında elde edilen veriler ile uygulama oturumlarında elde edilen veriler çizgi grafik üzerinden görsel analiz aracılığıyla analiz edilirken, Tau-U hesaplaması yapılarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğü değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen bu analizler ve etki büyüklüğü hesaplamalarıyla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkililiği ilerleyen bölümde ayrıntılı olarak incelenmiştir.



Şekil 3.1. Katılımcıların ev adresini bağımsız yazma becerisindeki başlama düzeyi (BD), uygulama (U), toplu yoklama (TY) ve izleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri

3.1.1. Emin'in ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin bulgular

Emin'in ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumlarında elde edilen bulguların sunumuna Şekil 3.1.'de yer verilmektedir. Uygulama oturumlarının öğretim sürelerine ilişkin bilgilerin sunumuna ise Tablo 3.1.'de verilmektedir.

Emin'in ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin başlama düzeyi oturumlarında elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcının beş oturum art arda %0 doğru tepki yüzdesine sahip olduğu görülmektedir. Beş oturum art arda %0 doğru tepki yüzdesi elde edilmesi ile birlikte kararlı veriye ulaşılarak uyarlanmış bilişsel strateji paketi (bağımsız değişken) kullanılarak gerçekleştirilecek uygulama oturumlarına geçiş kararı alınmıştır. Kadir ve Derya ise Emin ile uygulama oturumları gerçekleştirilirken beklemiştir.

Uygulama evresinde uyarlanmış bilişsel strateji paketi (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) ile ev adresini bağımsız yazma becerisinin çalışıldığı her uygulama oturumunun bağımsız uygulamalar basamağında veriler toplanmıştır. Emin'in bağımsız uygulamalar basamağında elde edilen verileri incelendiğinde; birinci oturum sonunda %0 (0/5), ikinci oturum sonunda %20 (1/5), üçüncü oturum sonrasında %80 (4/5), dördüncü oturum sonunda %100 (5/5), beşinci oturum sonrasında %100 (5/5) ve altıncı oturum sonunda %100 (5/5) doğru tepki yüzdesine ulaştığı görülmektedir. Emin'in uygulama oturumları içerisinde yer alan bağımsız uygulamalar basamağında elde edilen verileri incelendiğinde art arda üç oturum %100 doğru tepki düzeyine ulaşarak ev adresini bağımsız yazma becerisini altı uygulama oturumu sonrası edindiği görülmektedir.

Emin ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarının ardından kararlı verinin elde edilmesi sonrası çalışmaya uygun bulunarak tercih edilmiş olan model gereği tüm katılımcılar ile toplu yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Emin'in ilk toplu yoklama oturumlarında gerçekleştirilen üç oturumun tümünde art arda %100 doğru tepki düzeyinde ev adresini bağımsız yazdığı görülmektedir. Emin ilerleyen süreç içerisinde Kadir'in ev adresini bağımsız yazma becerisini edindikten sonra gerçekleştirilen ikinci toplu yoklama oturumlarından üç oturumun tümünde art arda %100 doğru tepki düzeyinde ev adresini bağımsız yazmayı sürdürmüştür. Emin, son katılımcı olan Derya'nın ev adresini bağımsız yazma becerisini edindikten sonra gerçekleştirilen

üçüncü ve son toplu yoklama oturumlarından üç oturumun tümünde art arda %100 doğru tepki düzeyinde ev adresini bağımsız yazmayı sürdürmüştür.

Emin'in ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik başlama düzeyi verileri ile uygulama verileri görsel analiz yoluyla incelendiğinde T-M-S-N-İ-İ strateji paketinin ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminde istendik yönde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Tau-U hesaplaması sonucunda T-M-S-N-İ-İ strateji paketinin etki büyüklüğü, Emin için 0,8333 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü hesaplamasının sonucu T-M-S-N-İ-İ strateji paketinin çok büyük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Tüm katılımcılar ile ev adresini bağımsız yazma becerisinin ediniminin sağlanmasının ardından bu becerinin kalıcılığının ortaya konması adına izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın üzerinden beş, on ve on beş gün geçmesiyle gerçekleştirilen izleme oturumlarında elde edilen veriler incelendiğinde Emin'in tüm oturumlarda %100 doğru tepki düzeyinde ev adresini bağımsız yazmayı sürdürdüğü görülmüştür.

Tüm bu verilere ek olarak, Emin ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarına bakıldığında uygulama oturumlarının 11-25 dakika arasında sürdüğü görülmektedir. Uygulama sürelerinin ayrıntılı sunumuna aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3.1. *Emin'in uygulama oturumları süresi*

Uygulama Oturumu	Dakika	Saniye
1. Oturum	25 dk.	48 sn.
2. Oturum	14 dk.	37 sn.
3. Oturum	12 dk.	57 sn.
4. Oturum	15 dk.	43 sn.
5. Oturum	12 dk.	07 sn.
6. Oturum	11 dk.	00 sn.

3.1.2. Kadir'in ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin bulgular

Kadir'in ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumlarında elde edilen bulguların sunumuna Şekil 3.1.'de

yer verilmektedir. Uygulama oturumlarının öğretim sürelerine ilişkin bilgilerin sunumuna ise Tablo 3.2.'de verilmektedir.

Kadir'in ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin başlama düzeyi oturumlarında elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcının beş oturum art arda %0 doğru tepki yüzdesine sahip olduğu görülmektedir. Model gereği Kadir başlama düzeyi oturumlarının ardından, ilk katılımcı olarak belirlenen Emin'in ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminin gerçekleştirildiği uygulama oturumlarının bitmesini beklemiştir. Bu süreçte Kadir ile herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Emin ile edinimin sağlanmasının ardından gerçekleştirilen ilk toplu yoklama oturumlarının ardından Kadir ile uygulama oturumuna geçilmiştir. Emin ve Derya ise Kadir ile uygulama oturumları gerçekleştirilirken beklemiştir.

Kadir ile uygulama evresine Emin ile kararlı veri elde edilmesi ve sonrasında tüm katılımcılarla ilk toplu yoklama oturumunun tamamlanması ile geçilmiştir. Uygulama evresinde uyarlanmış bilişsel strateji paketi (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) ile ev adresini bağımsız yazma becerisinin çalışıldığı her uygulama oturumunun bağımsız uygulamalar basamağında günlük yoklama verileri toplanmıştır. Kadir'in bağımsız uygulamalar basamağında elde edilen verileri incelendiğinde; birinci oturum sonunda %0 (0/5), ikinci oturum sonunda %20 (1/5), üçüncü oturum sonrasında %60 (3/5), dördüncü oturum sonunda %40 (2/5), beşinci oturum sonrasında %40 (2/5), altıncı oturum sonrasında %40 (2/5), yedinci oturum sonrasında %40(2/5), sekizinci oturum sonrasında %80 (4/5), dokuzuncu oturum sonrasında %80 (4/5), onuncu oturum sonrasında %100 (5/5), on birinci oturum sonrasında %100(5/5) ve on ikinci oturum sonrasında %100 (5/5) doğru tepki yüzdesine ulaştığı görülmektedir. Kadir'in uygulama oturumları içerisinde yer alan bağımsız uygulamalar basamağında elde edilen verileri incelendiğinde art arda üç oturum %100 doğru tepki düzeyine ulaşarak ev adresini bağımsız yazma becerisini on iki uygulama oturumu sonrası edindiği görülmektedir.

Kadir'in, Emin'in ev adresini bağımsız yazma becerisini edindikten sonra gerçekleştirilen ilk toplu yoklama oturumlarında gerçekleştirilen üç oturumun tümünde art arda %0 doğru tepki düzeyinde ev adresini bağımsız yazdığı görülmektedir. Kadir'in ev adresini bağımsız yazma becerisini edindikten sonra gerçekleştirilen ikinci toplu yoklama oturumlarından üç oturumun tümünde art arda %100 doğru tepki düzeyinde ev adresini bağımsız yazmayı sürdürmüştür. Kadir, Derya'nın ev adresini bağımsız yazma becerisini edindikten sonra gerçekleştirilen üçüncü ve son toplu yoklama

oturumlarından üç oturumun tümünde art arda %100 doğru tepki düzeyinde ev adresini bağımsız yazmayı sürdürmüştür.

Kadir'in ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik başlama düzeyi verileri ile uygulama verileri görsel analiz yoluyla incelendiğinde T-M-S-N-İ-İ strateji paketinin ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminde istendik yönde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Tau-U hesaplaması sonucunda T-M-S-N-İ-İ strateji paketinin etki büyüklüğü, Kadir için 0,9167 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü hesaplamasının sonucu T-M-S-N-İ-İ strateji paketinin çok büyük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Tüm katılımcılar ile ev adresini bağımsız yazma becerisinin ediniminin sağlanmasının ardından bu becerinin kalıcılığının ortaya konması adına izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın üzerinden beş, on ve on beş gün geçmesiyle gerçekleştirilen izleme oturumlarında elde edilen veriler incelendiğinde Kadir'in tüm oturumlarda %100 doğru tepki düzeyinde ev adresini bağımsız yazmayı sürdürdüğü görülmüştür.

Tüm bu verilere ek olarak, Kadir ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarına bakıldığında uygulama oturumlarının 9-21 dakika arasında sürdüğü görülmektedir. Uygulama sürelerinin ayrıntılı sunumuna aşağıdaki tabloda yer verilmiştir;

Tablo 3.2. Kadir'in uygulama oturumları süresi

Uygulama Oturumu	Dakika	Saniye
1. Oturum	21 dk.	08 sn.
2. Oturum	18 dk.	44 sn.
3. Oturum	18 dk.	35 sn.
4. Oturum	15 dk.	37 sn.
5. Oturum	15 dk.	23 sn.
6. Oturum	16 dk.	04 sn.
7. Oturum	15 dk.	07 sn.
8. Oturum	14 dk.	44 sn.
9. Oturum	14 dk.	08 sn.
10. Oturum	16 dk.	04 sn.
11. Oturum	09 dk.	04 sn.
12. Oturum	09 dk.	38 sn.

3.1.3. Derya'nın ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin bulgular

Derya'nın ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumlarında elde edilen bulguların sunumu Şekil 3.1.'de yer verilmektedir. Uygulama oturumlarının öğretim sürelerine ilişkin bilgilerin sunumu ise Tablo 3.3.'de verilmektedir.

Derya'nın ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin başlama düzeyi oturumlarında elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcının beş oturum art arda %0 doğru tepki yüzdesine sahip olduğu görülmektedir. Model gereği Derya, başlama düzeyi oturumlarının ardından, ilk katılımcı olarak belirlenen Emin ve ikinci katılımcı olarak belirlenen Kadir'in ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminin gerçekleştirildiği uygulama oturumlarının bitmesini beklemiştir. Bu süreçte Derya ile herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Emin ve Kadir ile edinimin sağlanmasının ardından gerçekleştirilen ikinci toplu yoklama oturumlarının ardından

Derya ile uygulama oturumuna geçilmiştir. Emin ve Kadir ise Derya ile uygulama oturumları gerçekleştirilirken beklemiştir.

Derya ile uygulama evresine Emin ve Kadir ile kararlı veri elde edilmesi ve Kadir'in uygulama evresi sonrası gerçekleştirilen ikinci toplu toplu yoklama (T-M-S-N-İ-İ) oturumunun ardından geçilmiştir. Uygulama evresinde uyarlanmış bilişsel strateji paketi (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) ile ev adresini bağımsız yazma becerisinin çalışıldığı her uygulama oturumunun bağımsız uygulamalar basamağında günlük yoklama verileri toplanmıştır. Derya'nın bağımsız uygulamalar basamağında elde edilen verileri incelendiğinde; birinci oturum sonunda %20 (1/5), ikinci oturum sonunda %20 (1/5), üçüncü oturum sonrasında %60 (3/5), dördüncü oturum sonunda %80 (4/5), beşinci oturum sonrasında %60 (3/5), altıncı oturum sonrasında %80 (4/5), yedinci oturum sonrasında %100 (5/5), sekizinci oturum sonrasında %100 (5/5) ve dokuzuncu oturum sonrasında %100 (5/5) doğru tepki yüzdesine ulaştığı görülmektedir. Derya'nın uygulama oturumları içerisinde yer alan bağımsız uygulamalar basamağında elde edilen verileri incelendiğinde art arda üç oturum %100 doğru tepki düzeyine ulaşarak ev adresini bağımsız yazma becerisini dokuz uygulama oturumu sonrası edindiği görülmektedir.

Derya ile Emin'in ev adresini bağımsız yazma becerisini edindikten sonra gerçekleştirilen ilk toplu yoklama oturumlarında gerçekleştirilen üç oturumun tümünde art arda %0 doğru tepki düzeyinde ev adresini bağımsız yazdığı görülmektedir. Kadir ile Emin ev adresini bağımsız yazma becerisini edindikten sonra gerçekleştirilen ikinci toplu yoklama oturumlarında üç oturumun tümünde art arda %0 doğru tepki düzeyinde ev adresini bağımsız yazmayı sürdürmüştür. Derya'nın ev adresini bağımsız yazma becerisini edindikten sonra gerçekleştirilen üçüncü ve son toplu yoklama oturumlarından üç oturumun tümünde art arda %100 doğru tepki düzeyinde ev adresini bağımsız yazdığı görülmektedir.

Derya'nın ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik başlama düzeyi verileri ile uygulama verileri görsel analiz yoluyla incelendiğinde T-M-S-N-İ-İ strateji paketinin ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminde istendik yönde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Tau-U hesaplaması sonucunda T-M-S-N-İ-İ strateji paketinin etki büyüklüğü, Derya için 1 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü hesaplamasının sonucu T-M-S-N-İ-İ strateji paketinin çok büyük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Tüm katılımcılar ile ev adresini bağımsız yazma becerisinin ediniminin sağlanmasının ardından bu becerinin kalıcılığının ortaya konması adına izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Öğretimin üzerinden beş, on ve on beş gün geçmesiyle gerçekleştirilen izleme oturumlarında elde edilen veriler incelendiğinde Derya'nın tüm oturumlarda %100 doğru tepki düzeyinde ev adresini bağımsız yazmayı sürdürdüğü görülmüştür.

Tüm bu verilere ek olarak, Derya ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarına bakıldığında uygulama oturumlarının 7-15 dakika arasında sürdüğü görülmektedir. Uygulama sürelerinin ayrıntılı sunumuna aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

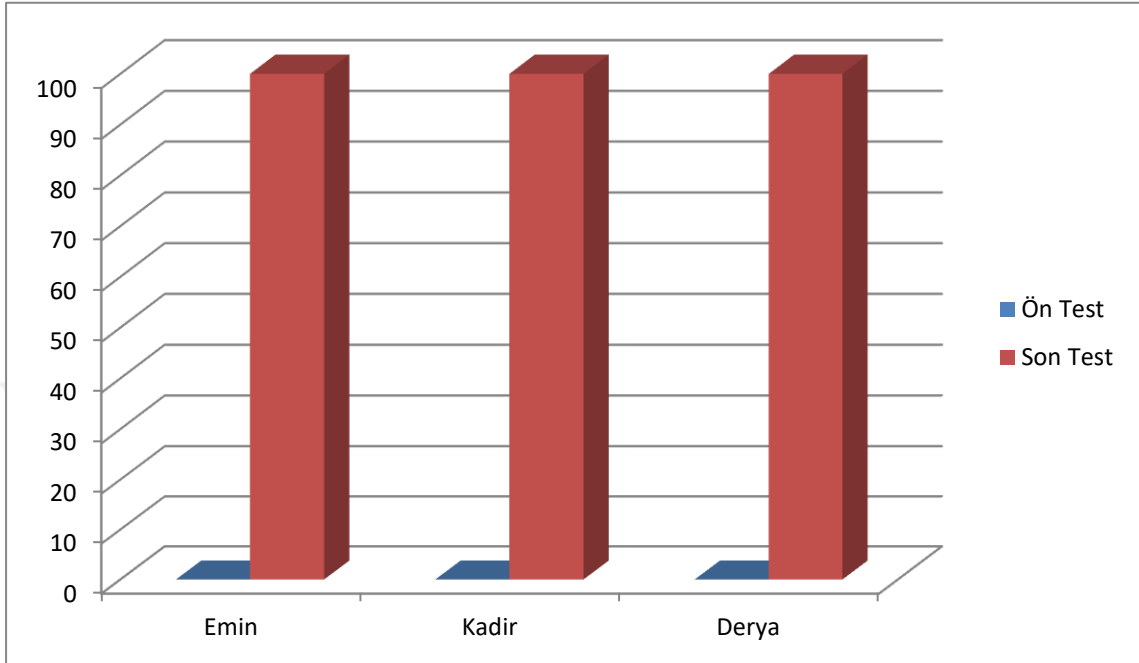
Tablo 3.3. *Derya'nın uygulama oturumları süresi*

Uygulama Oturumu	Dakika	Saniye
1. Oturum	15 dk.	35 sn.
2. Oturum	16 dk.	42 sn.
3. Oturum	13 dk.	46 sn.
4. Oturum	12 dk.	28 sn.
5. Oturum	12 dk.	29 sn.
6. Oturum	08 dk.	18 sn.
7. Oturum	07 dk.	48 sn.
8. Oturum	07 dk.	42 sn.
9. Oturum	07 dk.	57 sn.

3.2. Genelleme Bulguları

Çalışmada tüm katılımcılar için ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik genelleme verisi toplanmıştır. Tüm katılımcılardan başlama düzeyi oturumları sırasında çekilmiş olan fotoğraf ve annelerine yazdıkları mektuplarının bulunduğu zarfın üzerine ev adreslerini bağımsız bir şekilde yazmaları istenmiştir. Genelleme ön-test oturumu, başlama düzeyi oturumlarının sonrasında gerçekleştirilmiştir. Ön-test oturumlarında tüm katılımcılar %0 düzeyinde doğru tepki göstermiştir. Genelleme son-test oturumu ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik sürekliliğin sağlanıp sağlanmadığının ortaya konduğu izleme oturumlarının sonrasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası

yapılan son-test oturumunda tüm katılımcıların %100 düzeyinde bağımsız olarak ev adreslerini doğru yazarak fotoğraf ve mektuplarının bulunduğu zarfı ev adreslerine gönderdikleri görülmüştür. Katılımcıların genelleme verileri Şekil 3.2.'de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Katılımcıların ev adresini bağımsız yazma becerisi genelleme ön-test ve son-testine ilişkin doğru tepki yüzdeleri

Emin uygulama oturumlarından önce gerçekleştirilen genelleme ön-test oturumunda ev adresini %0 doğruluk düzeyinde yazmıştır. Tüm katılımcılar ile ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik sürekliliğin sağlanıp sağlanmadığının ortaya konduğu izleme oturumlarının sonrası gerçekleştirilen genelleme son-test oturumunda ev adresini %100 doğruluk düzeyinde yazmıştır.

Kadir uygulama oturumlarından önce gerçekleştirilen genelleme ön-test oturumunda ev adresini %0 doğruluk düzeyinde yazmıştır. Tüm katılımcılar ile ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik sürekliliğin sağlanıp sağlanmadığının ortaya konduğu izleme oturumlarının sonrası gerçekleştirilen genelleme son-test oturumunda ev adresini %100 doğruluk düzeyinde yazmıştır.

Derya uygulama oturumlarından önce gerçekleştirilen genelleme ön-test oturumunda ev adresini %0 doğruluk düzeyinde yazmıştır. Tüm katılımcılar ile ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik sürekliliğin sağlanıp sağlanmadığının ortaya konduğu izleme oturumlarının sonrası gerçekleştirilen genelleme son-test oturumunda ev adresini %100 doğruluk düzeyinde yazmıştır.

3.3. Sosyal Geçerlik Bulguları

Çalışmanın sosyal geçerliği ebeveynlerin görüşlerini alınması ile öznel değerlendirme, normal gelişim gösteren akranların ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik doğru tepki düzeylerinin belirlenerek sosyal karşılaştırma boyutlarıyla ele alınmıştır. Çalışmanın sosyal geçerliğinin ortaya konması adına incelenmiş olan her iki boyuta yönelik elde edilen bulgular aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.3.1. Öznel değerlendirme bulguları

Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere güvenlik becerilerinden ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminde bu beceriye uygun olacak şekilde uyarlanmış bilişsel strateji paketinin (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) etkililiğine ilişkin katılımcıların ebeveynlerinden Ebeveynlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu (EK-9) aracılığıyla çalışmanın etkililiği ile elde edilen bulguların uygunluğunun incelenmesi için öznel değerlendirme verileri toplanmıştır. Ebeveynlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu yedi adet kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Ebeveynlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu ile aşağıda yer alan noktalara ilişkin sorularla ebeveynlerin;

- a. Öğretimi gerçekleştirilen ev adresini bağımsız yazma becerisinin çocukları açısından önemini,
- b. Çocuklarının ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminin yapıldığı bu çalışmaya katılımına olan memnuniyetlerini,
- c. Çocuklarının ev adresini öğrenip öğrenmediğini,
- d. Çocuklarının daha sonra katılması olası diğer bilimsel çalışmalara katılımına ilişkin bakış açılarını,
- e. Çocuklarının ev adresini öğrenmesinin günlük yaşamda güvenliklerini sağlaması açısından önemine ilişkin görüşlerini,
- f. Çocuklarının katıldığı bu çalışmanın kendilerine verilen taahhütler doğrultusunda gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine ilişkin düşüncelerini,
- g. Çocuklarının katıldığı bu çalışmayı diğer ebeveynlere önermek isteyip istemeyeceklerine yönelik düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda katılımcıların ebeveynlerin form aracılığıyla Tablo 3.4.'de yer alan sorulara yanıt vermeleri sağlanmıştır. Bu sorulara her ebeveyn çifti

yanıt vermiştir. Toplamda üç ebeveyn çiftinin yanıtladığı sorular sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.4.'de sunulmuştur.

Tablo 3.4. Öznel değerlendirme bulguları

Sosyal Geçerlik Soruları	Evet	Hayır
Çocuğunuzun ev adresini öğrenmesinin çocuğunuz açısından önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	3	-
Çocuğunuzun ev adresinin öğretilmesine yönelik bir çalışmaya katılmasından memnun musunuz?	3	-
Çocuğunuzun ev adresinizi öğrendiğini düşünüyor musunuz?	3	-
Çocuğunuzun bilmediği farklı becerilerle ilgili benzer bir çalışmaya tekrar katılmasını ister misiniz?	3	-
Çocuğunuzun bu uygulamada öğrendiği ev adresini yazma becerisi sayesinde, günlük yaşamını daha güvenli bir biçimde geçireceğini düşünüyor musunuz?	3	-
Uygulama sürecinin bilgilendirmede size söz verildiği (gizlilik vb.) üzere yürütüldüğünü düşünüyor musunuz?	3	-
Çocuğunuzun katıldığı bu çalışmayı diğer ebeveynlere önerir misiniz?	3	-

Bu doğrultuda sosyal geçerliğin öznel değerlendirme boyutunun ortaya konması adına gerçekleştirilen bu görüşmeler sonucunda ebeveynlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, ebeveynlerin tümü yukarıda yer alan yedi alana ilişkin sorulara “evet” yanıtı vermiştir. Bu bağlamda ebeveynlerin, uygulamaya ve uygulama sonuçlarına ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu görülmektedir.

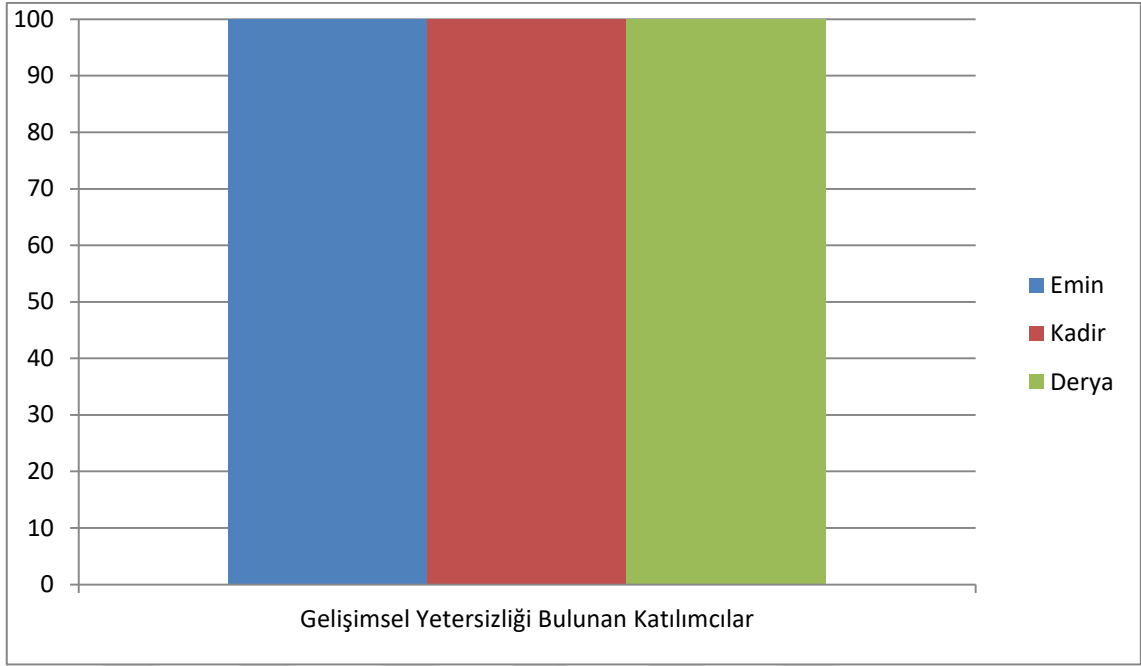
3.3.2. Sosyal karşılaştırma bulguları

Uyarlanmış bilişsel strateji paketinin (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) kullanıldığı bu çalışmada, ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin, gelişimsel yetersizliği bulunan katılımcılar ile normal gelişim gösteren akranların performans düzeyleri karşılaştırılarak incelenmiştir. Çalışmanın tüm öğretim ve toplu yoklama oturumlarının tamamlanması ile birlikte normal gelişim gösteren katıldığı sosyal karşılaştırma yoklama oturumu düzenlenmiştir. Sosyal karşılaştırma yoklama oturumlarında, toplu yoklama oturumlarındaki sürecin aynısı izlenerek normal gelişim gösteren akranların ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik performans düzeyleri ortaya konmuştur. Normal gelişim gösteren akranların ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin doğru tepki yüzde Tablo 3.5.'de sunulmuştur.

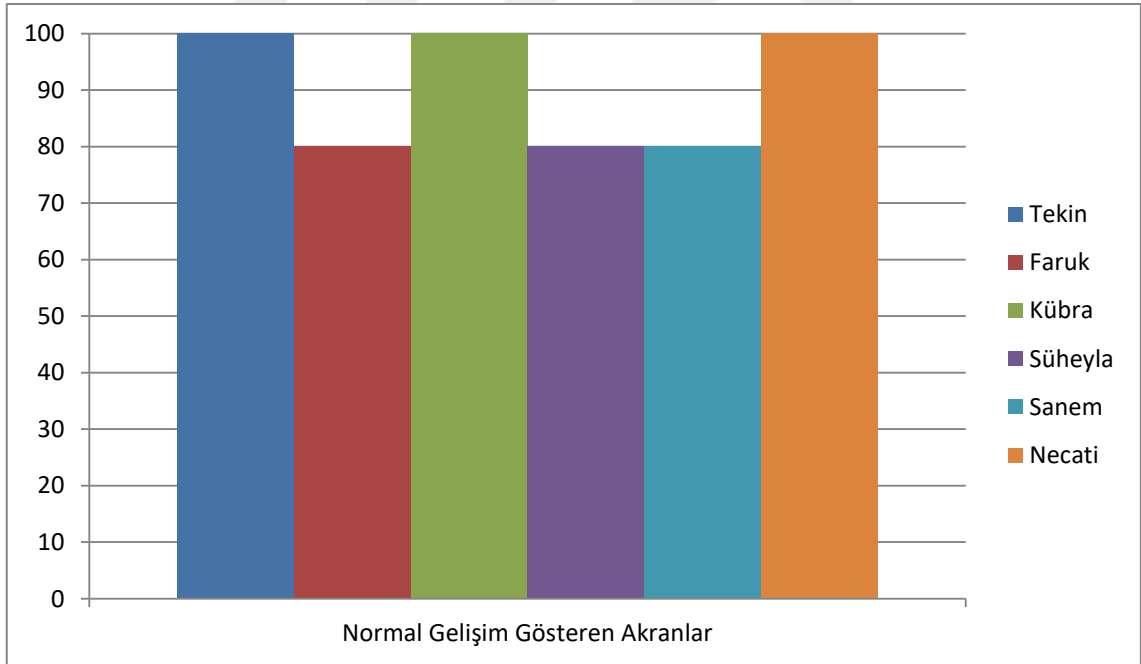
Tablo 3.5. *Normal gelişim gösteren akranların doğru tepki yüzdeleri*

Katılımcı	Doğru Tepki Yüzdesi
Tekin	%100 (5/5)
Faruk	%80 (4/5)
Kübra	%100 (5/5)
Süheyla	%80 (4/5)
Sanem	%80 (4/5)
Necati	%100 (5/5)

Normal gelişim gösteren akranların ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik sosyal karşılaştırma yoklama oturumunda elde edilen doğru tepki yüzdeleri incelendiğinde bu beceriye yönelik yüksek düzeyde performans sergiledikleri görülmektedir. Çalışma başlamadan önce gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında gelişimsel yetersizliği bulunan tüm katılımcılar ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik %0 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmektedir. Ancak çalışmanın ardından gelişimsel yetersizliği bulunan katılımcıların ev adresini bağımsız yazma becerisini %100 doğrulukla sergiledikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgu ışığında gelişimsel yetersizliği bulunan katılımcıların çalışmada öğretimi amaçlanan ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin performanslarının, normal gelişim gösteren akranlarının performansına ulaştığı hatta daha iyi performans sergiledikleri söylenebilir. Normal gelişim gösteren akranlar ile gelişimsel yetersizliği bulunan katılımcıların izleme oturumlarında sergiledikleri ev adresini yazma becerisine ilişkin performanslarını karşılaştıran grafikler Şekil 3.3. ve Şekil 3.4.'de sunulmuştur.



Şekil 3.3. *Gelişimsel yetersizliği bulunan katılımcıların ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin performansları*



Şekil 3.4. *Normal gelişim gösteren akranların ev adresini bağımsız yazma becerisine ilişkin performanslar*

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerle gerçekleştirilen bu çalışmada ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji paketinin (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) etkililiği, sürdürülebilirliği ile farklı ortam, farklı araç-gereçler ve farklı kişilerle genellemesi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaç edinilmiştir. Bunun yanı sıra çalışmada yer alan katılımcıların ebeveynlerinden öğretimi gerçekleştirilen ev adresini bağımsız yazma becerisinin işlevselliğine ilişkin görüşleri alınmış ve normal gelişim gösteren akranlarının bu beceriye yönelik performansları ile katılımcıların uygulama sonrası performansları karşılaştırılarak sosyal geçerliği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular incelendiğinde, çalışmada yer alan tüm katılımcıların ev adresini bağımsız yazma becerisini edindikleri görülmektedir. Ayrıca, çalışma sonunda ev adresini bağımsız yazma becerisini edinen katılımcıların uygulamanın sonlandırılmasının ardından da bu beceriyi sürdürdükleri, öğretim sürecinde yer almamış olan farklı kişi ve öğretimin gerçekleştirildiği ortamdan farklı bir ortamda farklı araç-gereçler kullanarak beceriyi sergileyerek genellemeyi sağladıkları görülmüştür. Katılımcıların ebeveynlerinin görüşlerinden faydalanarak toplanan sosyal geçerlik verileri, ebeveynlerin gelişimsel yetersizliği bulunan çocuklarına ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretimi hakkında olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren akranlarının ev adresini bağımsız yazma becerisine sahip oldukları ve katılımcıların uygulama sonrası bu beceride akranlarının düzeyine ulaştıkları görülmektedir.

Alanyazında gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere güvenlik becerileri ya da güvenlik becerilerinin alt becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji paketi (T-M-S-N-İ-İ stratejisi) kullanımının etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere işlevsel akademik becerilerin ve günlük yaşam becerilerinin öğretiminde çeşitli bilişsel strateji paketleri uyarlanarak etkililiklerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda uyarlanan bilişsel strateji paketlerinin etkili olduğu görülmektedir (Baki, 2014; Cüre, 2018; Deveci ve Karabulut, 2017; Doğanay-Bilgi, 2009; Güzel-Özmen,

2006; Güzel-Özmen, Selimoğlu ve Şimşek, 2015; Güzel-Özmen ve Vayıcı, 2007; Kalaycı, 2014; Nar, 2018; Özak, 2017; Özbay ve Tağa, 2014; Özsoy, 2007; Tuncer, 2009). Bu çalışma sonucunda grafik üzerinde gerçekleştirilen görsel analiz T-M-S-N-İ-İ uyarlanmış bilişsel strateji paketinin etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan Tau-U etki büyüklüğü hesaplaması tüm katılımcılar için strateji paketinin çok büyük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışma sonucunda elde edilen bulguların işlevsel akademik becerilerin ve günlük yaşam becerilerinin öğretiminde uyarlanan bilişsel strateji paketlerinin etkililiklerinin incelendiği çalışmaların sonucunda elde edilen bulgularla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere gezinme becerileri, yabancı ve kötü niyetli kişilerden korunma becerisi ile cinsel istismardan korunma becerisi ile bu becerilerin alt becerilerine yönelik daha önce gerçekleştirilmiş olan çalışmalara bakıldığında (Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011; Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2014; Collins, Schuster ve Nelson, 1992; Egemo-Helm vd., 2007; Gast vd., 1993; Godish, 2010; Godish, Miltenberger ve Sanchez, 2017; Gunby, Carr ve Leblanc, 2010; Gunby ve Rapp, 2014; Kutlu, 2016; Ledbetter-Cho vd., 2016; Lumley vd., 1998; McMahon, Cihak ve Wright, 2015; Miltenberger vd., 1999; Price, Marsh ve Fisher, 2018; Summers vd., 2011; Süzer, 2015; Watson, Bain ve Houghton, 1992), sabit bekleme süreli öğretim, küçük grupla öğretim, video modelle öğretim, sosyal öykü, aşamalı yardımla öğretim, toplum temelli öğretim ve model olma gibi öğretim yöntemlerinin etkili olarak kullanıldığı ve olumlu sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bir bireyin ev adresini bağımsız olarak yazma becerisini edinmiş olması gezinme becerisi sergilerken sosyal yaşamda kaybolduğunda yabancı ve kötü niyetli kişilerden korunması ile birlikte cinsel istismardan da korunmasını sağlayabilecektir. Bu çalışmanın bulguları bu becerilerin öğretiminde yukarıda yer verilen etkililiği ortaya konmuş öğretim yöntemlerinin yanı sıra uyarlanmış bilişsel strateji paketlerinin de etkili olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Ulusal alanyazında uyarlanmış bilişsel strateji paketlerinin etkililiğinin işlevsel akademik beceriler dışında kullanıldığı yalnızca iki araştırmaya ulaşılmıştır (Deveci ve Karabulut, 2017; Kalaycı, 2014). Kalaycı (2014), yapmış olduğu çalışmada gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere, günlük yaşam becerilerinden alışveriş yapma becerisi kapsamında yer almakta olan bir ürünün para ile satın alınması becerisinin öğretiminde “sonraki lira” adlı stratejiyi kullanmıştır. Çalışma bulguları sonraki lira stratejisinin para

ile ürün alma becerisinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Deveci ve Karabulut (2017) ise, yapmış oldukları çalışmada gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere, günlük yaşam becerilerinden alış veriş yapma becerisi kapsamında yer almakta olan ambalajlı ürünlerde son tüketim tarihini kontrol etme becerisinde geliştirmiş oldukları T-A-Y-A-G (Tabloyu Oluştur-Ayı Yaz-Yıla Bak-Aya Bak-Güne Bak) stratejisini kullanmışlardır. Çalışma bulguları son tüketim tarihini kontrol etme becerisinde geliştirilen strateji paketinin etkili olduğunu göstermektedir. Ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminin gerçekleştirildiği bu çalışmanın bulguları, Kalaycı (2014) ile Deveci ve Karabulut (2017) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Her üç çalışmada da uyarlanmış bilişsel strateji paketlerinin etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışma, Kalaycı (2014) ile Deveci ve Karabulut (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile paralel olarak uyarlanmış bilişsel strateji paketlerinin sadece işlevsel akademik becerilerde değil farklı becerilerde de etkili sonuçlar verebileceğini göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada yapılan etki büyüklüğü hesaplamaları yapılmış ve uygulamanın çok büyük düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Bu noktadan bakıldığında gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere güvenlik becerileri ve günlük yaşam becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji paketlerinin etkililiğini inceleyen daha fazla çalışma tasarlanabileceğini göstermektedir.

Çalışmanın sona ermesinin üzerinden beş, on ve on beş gün geçmesiyle birlikte düzenlenen izleme oturumlarında elde edilen izleme verileri katılımcıların ev adresini bağımsız yazma becerisini sergilemeyi sürdürdüklerini yani öğrendikleri becerinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Güvenlik becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji paketlerinin etkililiğini inceleyen pek çok çalışmada da katılımcılardan izleme verisi toplandığı ve katılımcıların edinimini sağladıkları becerileri uygulama sonrası sürdürmeye devam ettikleri görülmüştür (Baki, 2014; Cüre, 2018; Deveci ve Karabulut, 2017; Doğanay-Bilgi, 2009; Güzel-Özmen ve Vayiç, 2007; Kalaycı, 2014; Karabulut, 2015; Nar, 2018; Özak, 2017; Özlü, 2016; Tuncer, 2009). Bu çalışmada elde edilen izleme verileri, öğretilen beceriye yönelik sürekliliğin incelendiği çeşitli uyarlanmış bilişsel strateji paketlerinin etkililiğini ortaya koyan diğer çalışmalarda elde edilmiş olan izleme verileriyle tutarlılık göstermektedir. Bu doğrultuda çalışmada elde edilen izleme verileri alanyazındaki izleme verilerini desteklemektedir.

Tek denekli çalışmaların niteliklerini değerlendirmek üzere belirlenen ölçütlerden biri de deneysel etkinin kişiler arası, ortamlar arası ya da araç-gereçler arasında

yinelenmiş olması gerektiğidir (Horner vd., 2005, s. 171; Kırcaali-İftar, 2012, s. 498). Bu çalışmanın genelleme bulguları incelendiğinde katılımcıların yaşadıkları bölgede bulunan bir postane şubesine giderek önceden hazırladıkları zarfın üzerinde ev adreslerine bağımsız bir şekilde yazarak ebeveynlerine göndermeyi başardıkları görülmektedir. Bu bulgu katılımcıların ev adresini bağımsız yazma becerisini farklı ortamlarda, farklı kişilerle ve farklı materyaller kullanarak sergilediklerini göstermektedir. Çalışma sonucunda elde edilmiş olan genelleme bulguları çalışmanın güçlü yanlarından biri olarak göze çarpmaktadır.

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise sosyal geçerliğe yönelik bulgulardır. Bir bağımsız değişkenin sosyal açıdan ne düzeyde kabul edilebilir olduğunu ortaya koymak adına toplanan sosyal geçerlik verileri genellikle öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma olmak üzere iki yaklaşımla değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Hem öznel değerlendirme hem de sosyal karşılaştırma olmak üzere her iki yaklaşımın birlikte kullanıldığı çalışmalar gerçekleştirilebileceği gibi tek başına bir yaklaşımın kullanıldığı çalışmalar da gerçekleştirilebilir (Vuran ve Sönmez, 2008, s. 57). Bu noktadan hareketle bu çalışmada sosyal geçerlik hem öznel değerlendirme hem de sosyal karşılaştırma boyutlarıyla incelenmiştir. Katılımcıların ebeveynleriyle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler, ebeveynlerin çocuklarının bu çalışmada yer almasından memnuniyet duyduklarını ve ev adreslerini öğrenmelerinin katılımcıların güvenliklerine katkıda bulunacağını ifade etmeleri çalışmanın sosyal açıdan önemini göstermektedir. Normal gelişim gösteren akranlar ile gerçekleştirilen sosyal karşılaştırma yoklama oturumları sonrası elde edilen veriler, normal gelişim gösteren akranların ev adresini bağımsız yazma becerisine sahip olduklarını göstermektedir. Bu doğrultuda katılımcılara öğretimi gerçekleştirilen ev adresini bağımsız yazma becerisinin, katılımcıların akranlarına göre geride kaldıkları beceriler arasında yer aldığı söylenebilir. Uygulama sonrası elde edilen veriler ise katılımcıların ev adresini bağımsız yazma becerisinde normal gelişim gösteren akranlarını yakaladıklarını işaret etmektedir. Ulusal alanyazın incelendiğinde son yıllarda yapılan lisansüstü çalışmalarda araştırmacıların sosyal geçerlik verisi sundukları ancak bu verilerin genellikle öznel değerlendirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Lisansüstü çalışmalar incelendiğinde sosyal karşılaştırma boyutunu inceleyen çalışmalara, öznel değerlendirme boyutunu inceleyen çalışmalara oranla çok daha az rastlanıldığı görülmektedir. (Aldemir, 2011; Aldemir, 2017; Doğan, 2016; Görgün, 2018; İşcen Karasu, 2017; Kurnaz, 2018; Olçay Gül, 2012; Sönmez, 2012;

Uysal, 2017). Bu çalışmalar incelendiğinde bir lisansüstü çalışmada öznel değerlendirme boyutunun ele alınmayarak yalnızca sosyal karşılaştırma boyutunun değerlendirildiği (Aldemir, 2011), diğer lisansüstü çalışmalarda (Aldemir, 2017; Doğan, 2016; Görgün, 2018; İşcen Karasu, 2017; Kurnaz, 2018; Olçay Gül, 2012; Sönmez, 2012; Uysal, 2017) ise her iki boyutunda değerlendirilerek sosyal geçerliğin ortaya konduğu görülmektedir. Ayrıca bu lisansüstü çalışmalar incelendiğinde Aldemir (2011), Bilmez (2014) ve Uysal (2017)'in yapmış oldukları çalışmaların yüksek lisans tezi olarak kaleme alındığı, Aldemir (2017), Doğan (2016), Görgün (2018); İşcen Karasu (2017), Kurnaz (2018), Olçay Gül (2012) ve Sönmez'in (2012) ise doktora tezi olarak kaleme alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın sosyal geçerliğin iki boyutunun bir arada incelendiği lisansüstü çalışmaların arasına katılacak olması bakımından ulusal alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Özel eğitim alanında gelişimsel yetersizliği bulunan bireylerle gerçekleştirilecek her türlü öğretim etkinliğinin bilimsel dayanaklı uygulamalar çerçevesinde gerçekleştirilmesi son yıllarda önem verilen konuların başında gelmektedir. Alanyazında bir uygulamanın bu çerçeve içerisinde değerlendirilmesinin hangi ölçütleri sağlaması ile olanaklı olacağı tartışılmakta ve belli standartları oturtulmaya çalışılmaktadır (Aydın, Tekin-İftar ve Rakap, 2019, s. 4). Bu bağlamda Horner ve diğerleri (2005), yaptıkları çalışma ile tek denekli araştırmaların niteliklerinin neler olması gerektiğini ayrıntılı olarak açıklamıştır. Bu niteliklerden bir tanesi de başlama düzeyi oturumunda en az beş oturumun çalışma içerisinde gerçekleştirilmesi ve verilerinin sunulması gerektiğidir (Horner vd., 2005, s. 168). Ulusal alanyazında uyarlanmış strateji paketlerinin kullanıldığı tek denekli çalışmalar incelendiğinde başlama düzeyi evrelerinde genelde üç veri noktası bulunduğu (Aydemir, 2017; Baki, 2014; Doğanay-Bilgi, 2009; Güzel-Özmen ve Vayış, 2007; Kalaycı, 2014; Özak, 2017; Özlü, 2016; Tuncer, 2009) ve bununla birlikte son yıllarda beş veri noktası bulunan sınırlı sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir (Cüre, 2018; Nar, 2018). Bu çalışmanın güçlü yanlarından biri, başlama düzeyi oturumlarının beş oturum olacak şekilde uygulanarak tek denekli araştırmaların nitelik göstergelerinden göz ardı edilen bir noktaya dikkat edilmiş olmasıdır.

Çalışmanın etkililiğine yönelik elde edilen bulguların olumlu olmasının yanı sıra, çalışma sürecinde gözlenen bazı durumların tartışılmasının önemli olacağı düşünülmektedir. Çalışma sonucunda bulgular incelendiğinde katılımcıların tümünde

stratejinin, öğretilmesi hedeflenen ev adresini bağımsız yazma becerisine yönelik belirlenen ölçütü karşıladığı ve bununla birlikte etkili olduğu ortaya konmaktadır. Çalışmada üç katılımcı ile toplam 27 uygulama oturumu gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ev adresinin öğretiminde, ölçüte ulaşıncaya değin gerçekleştirilen oturum sayısı ile oturum süresi katılımcılar arasında farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmada ev adresini öğretmek üzere en fazla oturum Kadir ile en az oturum ise Emin ile yapılmıştır. Emin 6 uygulama oturumu, Kadir 12 uygulama oturumu ve Derya 9 uygulama oturumu sonrasında ev adreslerini ölçütü karşılar düzeyde bağımsız bir şekilde yazmıştır. Bu veriler incelendiğinde, Kadir ev adresini öğrenmek için diğer katılımcılardan daha fazla uygulama oturumuna gereksinim duymuştur. Ayrıca Kadir'in becerinin edinimi sırasında doğru tepki düzeyinde iniş çıkışlar sergilediği görülmektedir. Bu durum, katılımcının dikkat dağınıklığının bulunmasına bağlanabilir. Bununla birlikte Kadir ile uygulama oturumlarının gerçekleştirildiği tarihlerde abisinin ameliyat olmuş olmasının edinim sürecini uzattığı düşünülebilir. Derya'nın grafiği incelendiğinde ise üçüncü ve altıncı oturumlar arasında iniş çıkışlar olduğu görülmektedir. Bu durum tartışılacak olursa, Derya'nın ev adresinde yer alan sokak üç basamaklı bir sayıdan ve kapı numarası ise iki basamaklı bir sayıdan oluşmaktadır. Derya'nın eğitsel performans düzeyine göz atıldığında 1 ile 10 arası sayıları 0 dâhil olmak üzere ayırt ettiği görülmektedir. Derya'ya sokak ve kapı numarasının öğretimi her bir rakam tek başına söylenerek gerçekleştirilmiştir. Bu durumda Derya için edinimi sağlanacak birim sayısını arttırmış ve bu doğrultuda güçlük düzeyinin artmasına neden olmuş olabileceği düşünülebilir. Bu duruma benzer olarak Emin'in oturum sayısının diğer katılımcılara oranla az olmasının ev adresinin güçlük düzeyi ve eğitsel performansı arasındaki bağıntının benzer olması ile açıklanabilir.

Bir diğer üzerinde kısaca durulup tartışılması gereken nokra ise uygulama süreleri ile ilgilidir. Katılımcılar ile gerçekleştirilen uygulama oturumu süreleri incelendiğinde ilk oturumların süresinin diğer oturumlara oranla uzun olduğu, oturumlar ilerledikçe sürenin azaldığı ve son oturumlara gelindiğinde ise en az düzeye geldiği görülmektedir. Örnek verilecek olursa, Emin'in ilk uygulama oturumu süresi 25 dakika 48 saniye iken son uygulama oturumunda ise bu sürenin 11 dakikaya düştüğü görülmektedir. Kadir'in ilk uygulama oturumu süresi 21 dakika 8 saniye iken son uygulama oturumunda ise bu sürenin 9 dakika 38 saniyeye düştüğü görülmektedir. Derya'nın ilk uygulama oturumu süresi 15 dakika 35 saniye iken son uygulama oturumunda ise bu sürenin 7 dakika 57

saniyeye düştüğü görölmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında farklı etmenlerin etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların süreç ilerledikçe beceriye yönelik edinimi sağlamaları ve uygulamaya alışmaları ile birlikte hedef uyarılara daha kısa sürelerde tepkide bulunmalarıyla sürenin giderek kısalması açıklanabilir. Ayrıca uyarlanmış bilişsel strateji paketinin doğrudan öğretim yöntemi aracılığıyla sunulmuş olması ve bu yöntemin uygulamacıya yöntem basamakları arasında geçişi ve uygulamacının uygun gördüğünde bazı basamakları atlamasına olanak tanınması uygulama oturumlarının sürelerinin farklılaşmasının en büyük etkeni olarak düşünülmektedir. Tüm bunlara ek olarak her bir katılımcının ilk uygulama oturumu sürelerine bakıldığında (Emin=25 dakika 48 saniye > Kadir=21 dakika 8 saniye > Derya=15 dakika 35 saniye), uygulama sunulma sırasına göre ilk katılımcıdan son katılımcıya doğru gittikçe sürenin kısaldığı görölmektedir. Bu durum ise uygulamacının bağımsız değişkeni sunma tecrübesinin ve alışkanlığının her uygulama sonrası artmasına bağlanabilir.

4.2. Sınırlılıklar

Çalışma sürecinde bazı noktalarda sınırlılıklar yaşandığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda söz konusu sınırlılıklar aşağıda sunulmuştur:

1. Çalışma öncesi gerçekleştirilen pilot uygulamada görüntü kaydının ebeveyn izninin alınamamış olmasından dolayı yapılmamış olmasının, uzman görüşü alınması noktasında sınırlılığa neden olduğu düşünülebilir.

4.3. Öneriler

Çalışma sürecinde gerçekleşen yaşantılar ve edinilen tecrübeler ışığında gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere yönelik uygulamalara ve alanyazına katkı sunacak ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Öğretmenler ve ebeveynler uyarlanmış bilişsel strateji paketlerini kolaylıkla tasarlayıp uygulayarak gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere birçok güvenlik becerisinin öğretimini gerçekleştirebilirler.
2. Güvenlik becerilerinin öğretiminin önemine yönelik bilgilendirmeler özel eğitim öğretmenlerine yapılarak güvenlik becerilerine farkındalıkları arttırılabilir.

4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Çalışma farklı yetersizlik gruplarından oluşan katılımcı grupları ile gerçekleştirilebilir.
2. Bu çalışmada katılımcılar arası tek denekli araştırma modeli benimsenerek, sadece ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Okul adreslerinin veya ebeveynlerinin iş yerlerinin adreslerini bağımsız yazma becerisinin öğretimi gerçekleştirilerek davranışlar arası tek denekli araştırma modelinde bir bilimsel çalışma düzenlenebilir.
3. Çalışmada uyarlanmış T-M-S-N-İ-İ strateji paketi kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Farklı bir bilişsel strateji paketi uyarlanarak öğretim gerçekleştirilebilir.
4. Bu çalışmada uyarlanmış bilişsel strateji paketi doğrudan öğretim yönteminde yararlanılarak sunulmuştur. Uyarlanmış bilişsel strateji paketlerinin yanlışsız öğretim yöntemleri gibi farklı yöntemlerle sunulduğu çalışmalar tasarlanabilir.
5. Bu çalışmada birebir öğretim düzenlemesiyle uyarlanmış strateji paketi katılımcılara sunulmuştur. Uyarlanmış bilişsel strateji paketlerinin küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulduğu çalışmalar tasarlanabilir. Ayrıca katılımcılardan gözleyerek öğrenme verileri de toplanabilir.
6. Güvenlik becerilerinin kazandırılmasına yönelik ebeveynlere eğitimler sunulması sonrasında ebeveynlerin çocuklarına öğretim gerçekleştirdikleri bilimsel çalışmalar tasarlanabilir.
7. Güvenlik becerilerinde kullanılan etkililiği ortaya konmuş diğer öğretim yöntemleri ile uyarlanmış bilişsel strateji paketlerinin verimlilik açısından karşılaştırıldığı başka çalışmalar tasarlanabilir.
8. Bu çalışmanın öznel değerlendirme verileri katılımcıların anne ve babalarının görüşleri doğrultusunda toplanmıştır. İleri araştırmalarda öznel değerlendirme verileri öğretmenlerden ya da katılımcıların kendisinden toplanabilir. Ayrıca açık uçlu öznel değerlendirme soruları yöneltilebilir.

KAYNAKÇA

- Agran, M. and Krupp, M. (2010). A preliminary investigation of parents opinions about safety skills instruction: An apparent discrepancy between importance and expectation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45 (2), 303-311.
- Agran, M., Krupp, M., Spooner, F. and Traice-Lynn, Z. (2012). Asking students about the importance of safety skills instruction: A preliminary analysis of what they think is important. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37 (2), 45-52.
- Ağrı, K. (2017). *Zihin yetersizliği olan bireylere yaya becerisinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akmanoglu, N. and Tekin-İftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 15 (2), 205-222.
- Alberto, P. A. and Troutman, A. C. (1990). *Applied behaviour analysis for teachers* (3. Baskı). New York: Merrill.
- Aldemir, Ö. (2011). *Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara okul öncesi dönem akademik becerilerin öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aldemir, Ö. (2017). *Okulöncesi öğretmenlerince sunulan gömülü öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin hedef davranışlarını edinmelerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydemir, T. (2017). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere temel çarpma işleminin öğretiminde iki öğretim uygulamasının etkililik ve verimlilik yönünden karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, O., Tekin-İftar, E. ve Rakap, S. (2019). Bilimsel-dayanaklı uygulamaları belirlemede “tek-denekli deneysel araştırmaların niteliksel göstergeleri” yönergesinin matematik becerileri öğretimi örneğinde ele alınışı. *Ankara*

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20 (Erken Görünüm), 1-33.

- Baki, K. (2014). *Şemaya dayalı öğretim stratejisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin matematikte sözel problem çözme becerilerine etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (292-351). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., Ergenekon, Y., Erbas, D. and Akmanoglu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education, 13* (3), 147-164.
- Beck, K. and Miltenberger, R. G. (2009). Evaluation of a commercially-available program and in situ training by parents to teach abduction prevention skills to children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42* (4) , 761-772.
- Bergstrom, R., Najdowski, A. J. and Tarbox, J. (2014). A systematic replication of teaching children with autism to respond appropriately to lures from stranger. *Journal of Applied Behavior Analysis, 47* (4), 861-865.
- Bilmez, H. (2014). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (2013). *Dünya çocuklarının durumu engelli çocuklar*. New York.
- Bozak, B. ve Eldeniz-Çetin, M. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylere tehlike uyarı sembollerinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiği. *Education Sciences, 13* (1), 19-43.
- Brown-Lavoie, S. M., Viecilli, M. A. and Weiss, J. A. (2014). Sexual knowledge and victimization in adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44* (1), 2185-2196.
- Bulut, S. ve Karaman, H. B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19* (2), 277-301.

- Cavalari, R. N. S. and Romanczyk, R. G. (2012). Caregiver perspectives on unintentional injury risk in children with an autism spectrum disorder. *Journal of Pediatric Nursing*, 27, 632-641.
- Clees, T. J. and Gast, D. L. (1994). Social safety skills instruction for individuals with disabilities: A sequential model. *Education and Treatment of Children*, 17 (2), 163-184.
- Collins, B. C., Wolery, M. and Gast, D. L. (1991). A survey of safety concerns for students with special needs. *Education and Training in Mental Retardation*, 305-318.
- Collins, B. C., Schuster, J. W. and Nelson, C. M. (1992). Teaching a generalized response to the lures of strangers to adult with severe handicaps. *Exceptionality*, 3, 67-80.
- Cüre, G. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deveci, M. ve Karabulut, A. (2017). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerde son kullanma tarihinin (tavsiye edilen tüketim tarihi) öğretiminde geliştirilen “t-a-y-a-g” stratejisinin etkililiği. 27. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, s. 76.
- Dixon, R. D., Bergstrom, R., Smith, M. N. and Tarbox, J. (2010). A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 985-994.
- Doğan, S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara mesleklerin öğretiminde küçük grupta sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğanay-Bilgi, A. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında uyarlanmış çok öğeli bilişsel strateji öğretiminin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Egemo-Helm, K., Miltenberger, R. G., Knudson, P., Finstrom, N., Jostad, C. and Johnson, B. (2007). An evaluation of in situ training to teach sexual abuse

- prevention skills to women with mental retardation. *Behavioral Interventions*, 22, 99-119.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M. and Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28 (2), 337-372.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online*, 4 (1). 1-6.
- Ergenekon, Y. (2012). Otizmlı çocuklara videoyla model olma kullanarak ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2739-2766.
- Foster, K. and Sandel, M. (2010). Abuse of women with disabilities: toward an empowerment perspective. *Sexuality and Disability*, 28, 177-186.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S. and Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (3), 210-225.
- Garcia, D. (2013). *Effectiveness of modeling and rehearsal to teach fire safety skills to children with autism*. Yayınlanmamış doktora tezi. Florida: Atlantic University.
- Gast, D. L., Collins, B. C., Wolery, M. and Jones, R. (1993). Teaching preschool children with disabilities to respond to the lures of strangers. *Exceptional Children*, 59, 301-311.
- Gast, D. L. (2014). General factors in measurement and evaluation. D. L. Gast and J. R. Ledford (Eds), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences içinde* (85-104). New York, NY: Routledge.
- Gast, D. L., Lloyd, B. P. and Ledford, J. (2014). Multiple baseline and multiple probe designs. D.L. Gast and J. Ledford (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences içinde* (251-296). New York, NY: Routledge.

- Gerstern, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. and Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 2 (71), 279-320.
- Godish, D. (2010). *Evaluation of video modeling for teaching abduction prevention skills to children diagnosed with autism and aspergers disorder*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Florida: University of South Florida.
- Godish, D., Miltenberger, R. and Sanchez, S. (2017). Evaluation of video modeling for teaching abduction prevention skills to children with autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 168-175.
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (Oka2dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gunby, K. V., Carr, J. E. and Leblanc, L. A. (2010). Teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43, 107-112.
- Gunby, K. V. and Rapp, J. T. (2014). The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 856-860.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlatma becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güzel-Özmen, R. (2006). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin yazılı ifade sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2), 49-66.
- Güzel-Özmen, R. ve Vayiç, Ş. (2007). Oku-altını çiz-böl-birleştir stratejisinin zihinsel engelli öğrencilerin hece tanıma becerilerini kazanmalarında etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (2), 1-18.
- Güzel-Özmen, R., Gürel-Selimoğlu, Ö. ve Şimşek M. Ö. (2015). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin öykü yazmada uygulanması: zihinsel yetersizliği olan bir

- öğrenci ile vaka çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (2), 149-164.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. and Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based in special education. *Exceptional Children*, 71 (2), 165-180.
- Howard-Barr, E. M., Rienzo, B. A., Pigg, R. M. and James, D. (2005). Teacher beliefs, professional preparation and practices regarding exceptional students and sexuality education. *Journal of School Health*, 75 (3), 99-104.
- Işıkdogan, N. ve Kargin, T. (2010). Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10 (3), 1509-1527.
- Ivey, J. K. (2004). What do parents expect? A study of likelihood and importance issues for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19 (1), 27-33.
- Ivey, J. K. (2007). Outcomes for students with autism spectrum disorders: What is important and likely according to teachers? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42 (1), 3-13.
- İşcen Karasu, F. (2017). *Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jang, J., Mehta, A. and Dixon, D. R. (2016). Safety skills. N. Singh (Eds.), *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* içinde (923-941). Switzerland: Springer International Publishing.
- Jain, A., Spencer, D., Yang, W., Kelly, J. P., Newschaffer, C. J., Johnson, J., Marshall, J., Azocar, F., Tabb, L. P. and Dennen, T. (2014). Injuries among children with autism spectrum disorder. *Academic Pediatrics*, 14 (4), 390-397.
- Kalaycı, H. E. (2014). *Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere para kullanarak ürün satın alma becerisinin öğretiminde sonraki sıra stratejisinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karabulut, A. (2015). *Anla ve çöz! stratejisinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin matematik problemi çözme becerisindeki etkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Tek-denekli araştırmaların niteliğini değerlendirme ölçütleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 498). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kıyak, Ü. E., Tuna, D. M. ve Tekin-İftar, E. (2018). Zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi: kapsamlı betimsel analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19, 1-34.
- Kurnaz, E. (2018). *Otizmlili bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, U. (2012). Sosyal geçerlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde*, (375-401). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kutlu, M. (2016). *Otizmlili bireylere yabancılardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modellerle birlikte sunulmasının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Davenport, K., Moore, M., Lee, A., O'Reilly, M., Watkins, L. and Falcomata, T. (2016). Behavioral skills training to improve the abduction-prevention skills of children with autism. *Behavior Analysis Practice*, 9, 266-270.
- Lee, L. C., Harrington, R. A., Chang, J. J. and Connors, S. L. (2008). Increased risk of injury in children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29 (3), 247-255.
- Lumley, V. A., Miltenberger, R. G., Long, E. S., Rapp, J. T. and Roberts, J. A. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for adults with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 91-101.

- Mayer, R. E. (2001). What good is educational psychology? The case of cognition and instruction. *Educational Psychologist*, 36, 83–88.
- McCabe, M. P., Cummins, R. A. and Reid, S. B. (1994). An empirical study of the sexual abuse of people with intellectual disability. *Sexuality and Disability*, 12 (4), 297-306.
- McMahon, D., Cihak, D. F. and Wright, R. (2015). Augmented reality as a navigation tool to employment opportunities for postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Research on Technology in Education*, 47 (3), 157-172.
- Mechling, L. C. (2008). Thirty year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43 (3), 311-323.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (0-36 ay) erken çocukluk özel eğitim öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (37-78 ay) okul öncesi özel eğitim öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Beslenme, sağlık ve güvenlik dersi öğretim programı I. kademe (1,2,3 ve 4. sınıf)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018d). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı I. kademe (1,2,3 ve 4. sınıf)*. Ankara.
- Miltenberger, R. G., Roberts, J. A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J. T., Long, E. S. and Lumley, V. A. (1999). Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 385–388.
- Miltenberger, R. G. (2008). Teaching safety skills to children: Prevention of firearm injury as an exemplar of best practice in assessment, training, and generalization of safety skills. *Behavior Analysis in Practice*, 1 (1), 30-36.
- Miltenberger, R. G. and Gross, A. C. (2011). Teaching safety skills to children. W. W. Fisher, C. C. Piazza and H. S. Roane (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis içinde* (417-432). New York, NY: The Guilford Press.

- Mouridsen, S. E., Brønnum-Hansen, H., Rich, B. and Isager, T. (2008). Mortality and causes of death in autism spectrum disorders: An update. *Autism*, 12 (4), 403-414.
- Nar, S. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere temel toplama işleminin öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Olçay Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Olive, M. L. and Smith, B. W. (2005). Effect size calculations and single subject designs. *Educational Psychology*, 25 (2-3), 313-324.
- Özak, H. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, M. ve Tağa, T. (2014). Bilişsel stratejilerin okuma eğitiminde uygulanması. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 1-22.
- Özen, A. (2008). Teaching emergency phone numbers to youth with developmental disabilities. *International journal of special education*, 23 (2), 85-95.
- Özlü, Ö. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere çarpma öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. A. Hakan (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler* içinde (s. 147-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbilişsel strateji öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peat, D. R., Mulcahy, R. F. and Darko-Yeboah, J. (1989). Spelt (Strategies program for effective learning/thinking): A discription and analysis of instructional procedures. *Instructional Science*, 18, 95-118.
- Price, R., Marsh, A. J. and Fisher, M. H. (2018). Teaching young adults with intellectual and developmental disabilities community-based navigation skills to take public transportation. *Behavior Analysis in Practice*, 11 (1), 46-50.

- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Snell, M. E. and Brown, F. E. (2014). *Instruction of students with severe disabilities*. United of America: Pearson New International Edition.
- Sönmez, M. (2012). *Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinliklerle ilgilenme düzeylerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stewart, C. C. (2012). Beyond the call: mothers of children with developmental disabilities responding to sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21, 701-727.
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R. and Williams, W. L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 629-632.
- Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şirin, N. and Tekin İftar, E. (2016). Opinions of Turkish parents and teachers about safety skills instruction to children with autism spectrum disorders: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (8), 2653-2665.
- Taber, T. A., Alberto, P. A., Seltzer, A. and Hughes, M. (2003). Obtaining assistance when lost in the community using cell phones. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28 (3), 105-116.
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Toplumsal Haklar ve Araştırma Derneği. (2017). *Engelli bireylere yönelik fiziksel-cinsel şiddet, istismar ve kötü muamele olayları izleme raporu 2016* (1.Baskı). Ankara.

- Tuncer, T. (2009). Şemaya dayalı sözlü matematik problemi çözme stratejisinin görme yetersizliği olan öğrencilerin sözlü problem çözme performanslarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 183-197.
- Uysal, H. (2017). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere temel toplama işlemlerinde akıcılık kazandırmada iki farklı uygulamanın karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vannest, K. J. and Ninci, J. (2015). Evaluating intervention effects in single-case research design. *Journal of Counselling & Development*, 93 (4), 403-411.
- Vannest, K. J., Parker, R. I., Gonen, O. and Adiguzel, T. (2016). Single case research: web based calculators for SCR analysis. (Version 2.0) [web tabanlı uygulama]. College Station, TX: Texas A&M University.
- Vuran, S. ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 55-65.
- Yavuz, A. A. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zager, D. and Shamow, N. (2011). Teaching students with autism spectrum disorders. D. Zager (Ed.), *Autism spectrum disorders identification, education and treatment* içinde (s. 295-326). Manwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watson, M., Bain, A. and Houghton, S. (1992). A preliminary study in teaching selfprotective skills to children with moderate and severe mental retardation. *The Journal of Special Education*, 26, 181-194.
- Xiang, H., Stallones, L., Chen, G., Hostetler, S. G. and Kelleher, K. (2005). Nonfatal injuries among US children with disabling conditions. *American Journal of Public Health*, 95 (11), 1970-1975.
- <https://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability> (Erişim Tarihi: 08.02.2019).
- <http://orgm.meb.gov.tr/www/genel-mudurlugumuzce-hazirlanan-ozel-egitim-ogretim-programlarinin-tanitimi-yapildi/icerik/1054> (Erişim Tarihi: 09.07.2018).

<http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u> (Erişim Tarihi: 24.03.2019).



EKLER

- EK-1** Etik Kurul Karar Belgesi
- EK-2** Ebeveyn İzin Formu
- EK-3** MEB Araştırma İzin Belgesi
- EK-4** Ön Koşul Beceriler Kontrol Listesi
- EK-5** Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu
- EK-6** Adres Öğretimi Veri Kayıt Formu
- EK-7** Başlama Düzeyi, Uygulama, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlarının Gerçekleştirildiği Öğretim Ortamı Görseli
- EK-8** Genelleme Oturumlarının Gerçekleştirildiği Ortam Görseli
- EK-9** T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu
- EK-10** T-M-S-N-İ-İ Stratejisi Adresini Bağımsız Yazma Becerisi Öğretim Planı
- EK-11** Genelleme Oturumlarında Kullanılan Zarf Görseli
- EK-12** Emin'in Annesine Yazdığı Mektup
- EK-13** Kadir'in Annesine Yazdığı Mektup
- EK-14** Derya'nın Annesine Yazdığı Mektup
- EK-15** Ebeveynlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu
- EK-16** Öğretmen İzin Formu

EK-1

Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.10.2018

Protokol No: 97199

Tarih: 24.10.2018



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Güvenlik Becerilerinde Uygulanması: Gelişimsel Yetersizliği Bulunan Öğrencilere Geliştirilen "T-M-S-N-I" Stratejisi ile Adres Bilgisi Öğretimi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. E. Sema BATU
TEZ YAZARI:	Muhammet KESKİN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-2

Ebeveyn İzin Formu

“Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Güvenlik Becerilerinde Uygulanması: Gelişimsel Yetersizliği Bulunan Öğrencilere Geliştirilen “T-M-S-N-İ-İ” Stratejisi İle Adres Bilgisi Öğretimi” başlıklı bu çalışma gelişimsel yetersizliği bulunan öğrencilerde ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretimin etkililiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Emine Sema Batu’nun danışmanlığında Muhammet Keskin’in yürüteceği lisansüstü tez çalışmasının çocuğumla gerçekleştirilmesini kabul ediyorum. Bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı ve Millî Eğitim Müdürlüğü’nün onayı ile gerçekleştirileceğini biliyorum. Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceğini biliyorum. Çalışma sırasında çocuğumun görüntülerinin videoya kaydedileceğini ve görüntülerin öğretmenlere, öğrencilere ya da uzmanlara izlettirilebileceğini biliyorum. Çalışmanın çocuğumun üzerinde fiziksel ya da psikolojik bir risk taşımayacağını, böyle bir risk taşıdığını hissettiğim anda çocuğumun araştırmaya katılımını durdurabileceğimi biliyorum. Çalışma süresince çocuğumun okulunda bulunması gerektiğini ve bu süreçte çocuğuma ev adresi öğretimine ilişkin hiçbir ek çalışma yapmamam/yaptırmamam gerektiğini biliyorum. Çalışma süresince ilgili tüm sorularıma uygulamacı Muhammet Keskin tarafından yanıt verileceğini biliyorum. Bu izin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı : Muhammet Keskin

Telefon Numarası : 05416683213

Posta Adresi : edukeskin@gmail.com

Bu çalışmaya çocuğumun katılmasını, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimizi ve çocuğumdan elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağını bilerek kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcının Annesi/Babası :

Tarih :

İmza :

Araştırmacı :

Tarih :

İmza :



EK-3

MEB Araştırma İzin Belgesi



T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 40456018-480.01-E.23375666
Konu : Araştırma İzni

05.12.2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün
23/11/2018 tarih ve 22486391 (123644) sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği programı öğrencisi Muhammet KESKİN'in Yüksek lisans tez çalışması kapsamında il/ilçe merkezinde bulunan **Kültür ilkokulu, Gültepe ilkokulu ve Kozluk 20 Temmuz ilkokulunda** öğrenim gören gelişimsel yetersizliği bulunan dört öğrenci ve öğrencilerin ebeveynlerine yönelik "**Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Güvenlik Becerilerinde Uygulanması: Gelişimsel Yetersizliği Bulunan Öğrencilere Geliştirilen T-M-S-N-İ-İ Stratejisi ile Adres Bilgisi Öğretimi**" konulu Üniversite etik kurulu yazısı ve kullanılacak formlar ekte sunulmuştur.

Söz konusu öğretim uygulamaları sonucunda elde edilecek verilerin sadece bilimsel araştırma amaçları doğrultusunda kullanılması, öğrenci kişisel bilgilerinin verilmemesi ve eğitim-öğretimin aksatılmaması koşuluyla adı geçen eğitim kurumlarımızda öğretim uygulanması yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Zübeyir YILMAZ
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
05.12.2018

Mahmut KURTARAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Gap mah.2502 sok.No:10 B/Blok Kat:2
Elektronik Ağ: batmanmen@meb.gov.tr
e-posta: sinavhizmetleri72@meb.gov.tr

Bilgi için: Aymelek KAYAPINAR
Tel: 0 (488) 280 72 25
Faks: 0 (488) 280 72 78

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2417-77ec-32b2-9d7b-9873 kodu ile teyit edilebilir.

EK-4**Ön Koşul Beceriler Kontrol Listesi**

	Ön Koşul Beceriler	+/-
1	<i>Öğrencilerin ilkokul veya ortaokul çağında olması (7-13 yaş aralığında olması)</i>	
2	<i>Okuma yazma (dinlediğini yazabilmesi) becerisine sahip olması</i>	
3	<i>Gelişimsel yetersizlik tanısı bulunması</i>	
4	<i>Adreslerini bilmiyor olması</i>	

EK-5**Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu**

Amaç: Uygulama sürecinde uygulamacının T-M-S-N-İ-İ Stratejisi'nin öğretim planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.		
Kullanım Yönergesi: Aşağıda öğretim sürecinde yer alan davranışlar bulunmaktadır. Uygulamacı bu davranışları yerine getirdiğinde ilgili sütuna “+” getirmediğinde “-“ olarak işaretleyiniz.		
Gözlemci:		
Gözlem Tarihi:		Gözlenen Oturum:
	Uygulama Güvenirliği Basamakları	+/-
1	Öğretim için gerekli araç gereçleri hazırlamıştır.	
2	Adresini bilmenin önemini açıklar.	
3	Stratejinin adını söyler.	
4	Strateji izleme formunu katılımcıya tanıtır.	
5	Strateji izleme formundaki öğretim sırasını doğru takip eder.	
6	Katılımcıya doğru tepkilerinde pekiştireç sunar.	
7	Katılımcının yanlış tepkilerinde hata düzeltmesi yapar.	

EK-6

Adres Öğretimi Veri Kayıt Formu

Tarih:		Başlangıç/Bitiş Zamanı:				
Oturum:		Toplam Süre:				
Katılımcı:		Uygulamacı:				
Hedef Uyaran: Ev adresini yaz.		Katılımcı Tepkisi: Doğru tepki ise “+” Yanlış tepki ise “-”				
		1	2	3	4	5
1. Evinin bulunduğu mahalleyi bağımsız yazar.						
2. Evinin bulunduğu sokağı bağımsız yazar.						
3. Evinin kapı numarasını bağımsız yazar.						
4. Evinin bulunduğu ilçeyi bağımsız yazar.						
5. Evinin bulunduğu ili bağımsız yazar.						
Doğru Tepki Sayısı		Yanlış Tepki Sayısı				
Doğru Tepki Yüzdesi		Yanlış Tepki Yüzdesi				

EK-7

Başlama Düzeyi, Uygulama, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumlarının Gerçekleştirildiği Öğretim Ortamı Görseli



EK-8

Genelleme Oturumlarının Gerçekleştirildiği Ortam Görseli



EK-9**T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu**

ÖGELER	SORULAR	EVET/HAYIR										
TABLOYU İNCELE (T) <table><tr><td>MAHALLE</td><td></td></tr><tr><td>SOKAK</td><td></td></tr><tr><td>NUMARA</td><td></td></tr><tr><td>İL</td><td></td></tr><tr><td>İLÇE</td><td></td></tr></table>	MAHALLE		SOKAK		NUMARA		İL		İLÇE		Tabloyu inceledim mi?	
MAHALLE												
SOKAK												
NUMARA												
İL												
İLÇE												
MAHALLEYİ YAZ (M) <table><tr><td>MAH</td><td></td></tr></table>	MAH		Mahalleyi yazdım mı?									
MAH												
SOKAĞI YAZ (S) <table><tr><td>SOK</td><td></td></tr></table>	SOK		Sokağı yazdım mı?									
SOK												
KAPI NUMARASINI YAZ (N) <table><tr><td>NO</td><td></td></tr></table>	NO		Kapı numarasını yazdım mı?									
NO												
İLÇEYİ YAZ (İ) <table><tr><td>İLÇE</td><td></td></tr></table>	İLÇE		İlçeyi yazdım mı?									
İLÇE												
İLİ YAZ (İ) <table><tr><td>İL</td><td></td></tr></table>	İL		İli yazdım mı?									
İL												

EK-10

T-M-S-N-İ-İ Stratejisi Adresini Bağımsız Yazma Becerisi Öğretim Planı

Bu öğretim planı T-M-S-N-İ-İ stratejisi kullanılarak ev adresini bağımsız yazma becerisini öğretmek amacıyla hazırlanmıştır. Ev adresini bağımsız yazma becerisini öğretmek amacıyla doğrudan öğretim yöntemi ilkeleri doğrultusunda hazırlanan öğretim planının uygulama süreci aşağıda yer almaktadır.

I-Model Olma

Bu basamakta uygulamacı tarafından “Şimdi seninle ev adresimizi yazmamız gereken durumlarda ev adresimizi nasıl yazacağımızı öğreneceğiz.” denilerek öğretilmesi amaçlanan beceri katılımcıya tanıtılır. Katılımcıya “Bazen evimizden uzakta hiç bilmediğimiz bir yere gidebiliyoruz. Gittiğimiz bu yerler çok kalabalık olabiliyor. Buralarda kaybolabiliriz. Kaybolduğumuzda ev adresimizi bilirse kolaylıkla evimize geri dönebiliriz. Eğer sen de ev adresini gerektiğinde yazmayı öğrenirsen evine geri dönebilirsin. Şimdi dersimize başlayalım.” denilerek öğretime başlanır.

“Şimdi seninle ev adresimizi yazmamız gerektiğinde nasıl yazacağımıza bakalım.” denir. Uygulamacı katılımcıya T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nu tanıtır (EK-9). “Bu form ev adresimizi yazmak için izlememiz gereken adımları göstermektedir. Buradaki stratejimizin adı T-M-S-N-İ-İ stratejisidir. Şimdi seninle stratejimizin basamaklarının birlikte inceleyelim. T-İ-İ-M-S-N stratejisi (a) tabloyu incele, (b) mahallenin yaz, (c) sokağını yaz, (d) kapı numaranı yaz, (e) ilçeni yaz, (f) ilini yaz, basamaklarından oluşuyor. Şimdi sana ev adresimizi yazmamız gerektiğinde hangi adımları seyreterek ev adresimizi yazacağımızı göstereceğim.” der.

Öğretim sürecinde kalem, kâğıt ve silgi kullanılır. Uygulamacı çalışmaya başlamadan önce T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nu yanına koyar. Bu süreçte T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu (EK-9) kullanılarak stratejinin basamaklarını uygulanmasına model olur. Her bir davranış katılımcıya açık ve net biçimde ifade edilir. İlk olarak uygulamacı T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nun basamaklarının sırayla izlenmesi gerektiğini vurgular.

“Şimdi ben bu forma göre ev adresimi yazacağım. Ev adresimizi yazarken neler yapmam gerektiği sırasıyla yazıyor. Şimdi başlayalım. Beni dikkatli bir şekilde izle.” denilerek öğretime başlanır. Uygulamacı “İlk basamak, *tabloyu incele*” basamağı, “Şimdi önümdeki kağıtta yer alan tabloyu inceliyorum” diyerek tabloyu inceler ve her bir tablo bölmesinde sırasıyla yer alan mahalle, sokak, numara, ilçe ve il yazan yerleri sesli olarak katılımcıya okur. Sonra T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nda yer alan ilk basamak olan “Tabloyu İncele” kısmına “+” işareti yapar. “Şimdi formda ikinci basamağa bakıyorum. Bu basamak *mahalleniz yaz*, o zaman tablomuzda mahalle yazan bölmenin altına evimizin bulunduğu mahalleyi yazalım.” diyerek mahalleyi yazar ve yüksek sesle okur. “Mahalleyi yazdığımıza göre formumuza + koyabiliriz.” diyerek T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nda ilgili yere “+” işareti yapılır. “Bir sonraki basamağımız *sokağımı yaz*, tablomuzda sokak yazan bölmenin altına evimizin bulunduğu sokağı yazalım.” diyerek sokağı yazar ve yüksek sesle okur. “Sokağı yazdığımıza göre formumuza + koyabiliriz.” diyerek T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nda ilgili yere “+” işareti yapılır. “Bir sonraki basamağımız *kapı numaranı yaz*, tablomuzda numara yazan bölmenin altına evimizin kapı numarasını yazalım.” diyerek numarayı yazar ve yüksek sesle okur. “Numaramızı yazdığımıza göre formumuza + koyabiliriz.” diyerek T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nda ilgili yere “+” işareti yapılır. “Bir sonraki basamağımız *ilçeni yaz*, tablomuzda ilçe yazan bölmenin altına evimizin bulunduğu ilçeyi yazalım.” diyerek ilçeyi yazar ve yüksek sesle okur. “İlçemizi yazdığımıza göre formumuza + koyabiliriz.” diyerek T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nda ilgili yere “+” işareti yapılır. “Bir sonraki ve son basamağımız *ili yaz*, tablomuzda il yazan bölmenin altına evimizin bulunduğu ili yazalım.” Diyerek evin bulunduğu ili yazar ve yüksek sesle okur. “İlimizi yazdığımıza göre formumuza + koyabiliriz.” diyerek T-M-S-N-İ-İ Stratejisi İzleme Formu’nda ilgili yere “+” işareti yapılır. Tüm bu süreçte öğrencinin çalışmaya dikkatini vermesi için “gördün mü?”, “ne yazdım şimdi?” gibi uyarılar sunulur. Bu adımların tümü uygulandıktan sonra model olma basamağına son verilerek. Rehberli uygulamalar basamağını geçiş yapılır.

II-Rehberli Uygulamalar

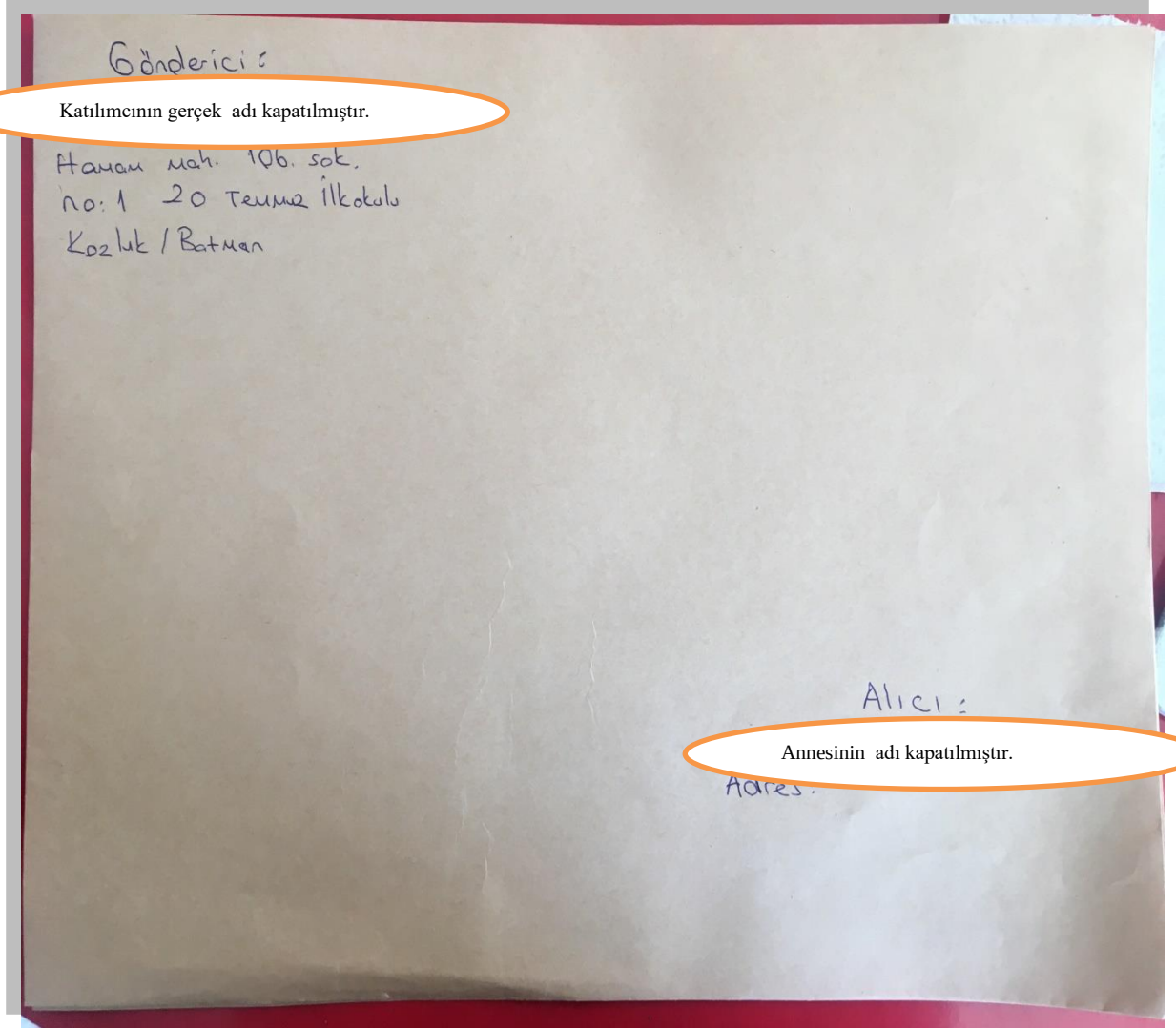
Rehberli uygulamalar basamağında katılımcı uygulamacının rehberliğinde T-M-S-N-İ-İ Stratejisi'ni uygulamacının sunduğu ipucular ile birlikte kullanarak model olma basamağındaki adımları izler. Bu süreçte adımları izlerken uygulamacı katılımcıya “model ipucu + sözel ipucu” birlikte kullanarak rehber olur. Sonraki denemelerde ipucu sunulmadan katılımcının strateji basamaklarını uygun ve doğru sırada uygulaması istenir. Katılımcı bu basamakta ipucu sunulmadan bağımsız yapmaya başladığında bir sonraki basamak olan bağımsız uygulamalar basamağına geçiş yapılır.

III-Bağımsız Uygulamalar

Bu basamakta katılımcının bağımsız bir şekilde T-M-S-N-İ-İ Stratejisi öğelerini eksiksiz uygulayarak ev adresini %100 doğrulukta yazması beklenir. Bu amaç doğrultusunda model olma ve rehberli uygulamalar basamaklarında yer alan sürecin katılımcı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmesi ve ölçütü karşılaması beklenmektedir.

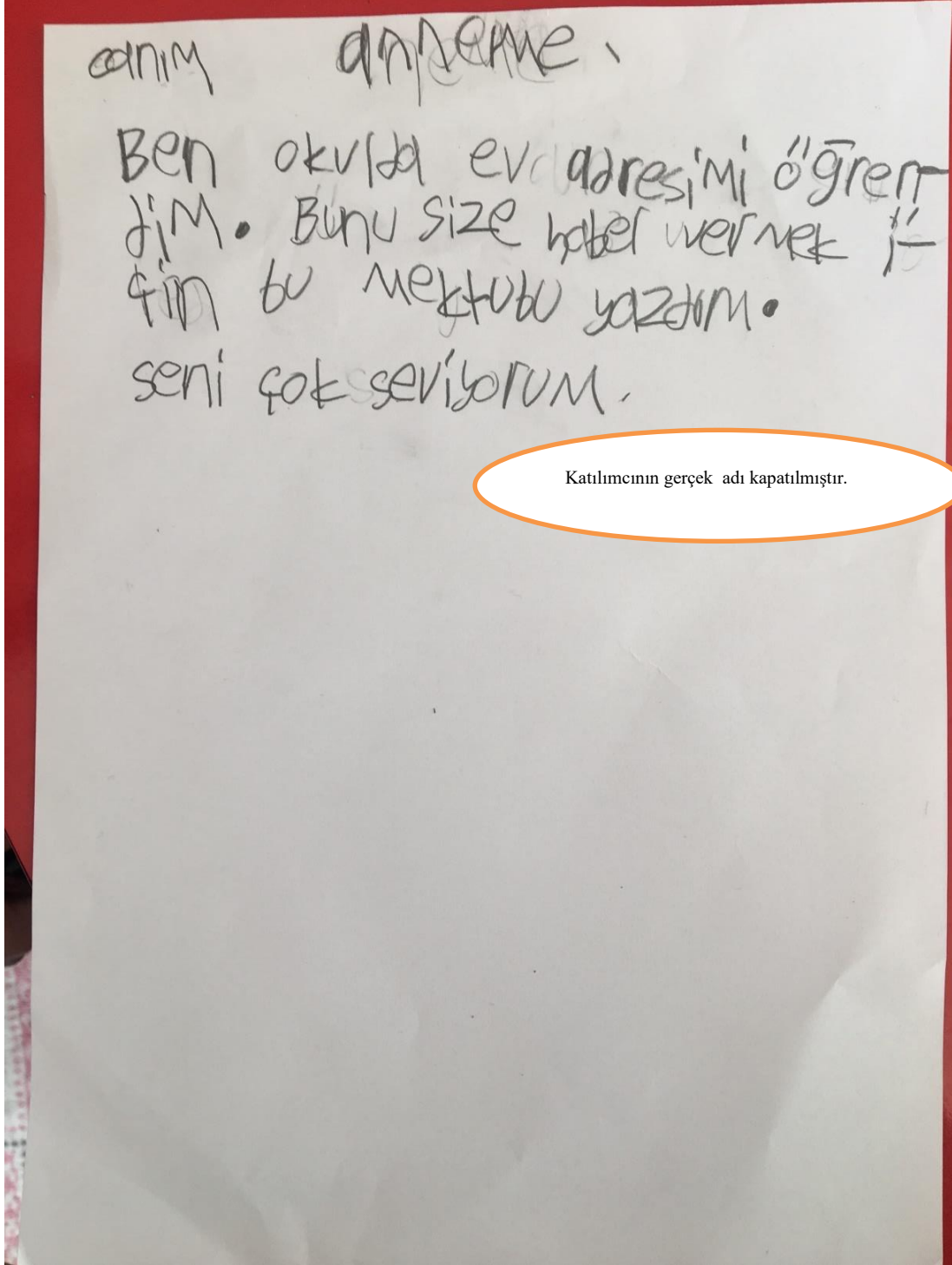
EK-11

Genelleme Oturumlarında Kullanılan Zarf Görseli



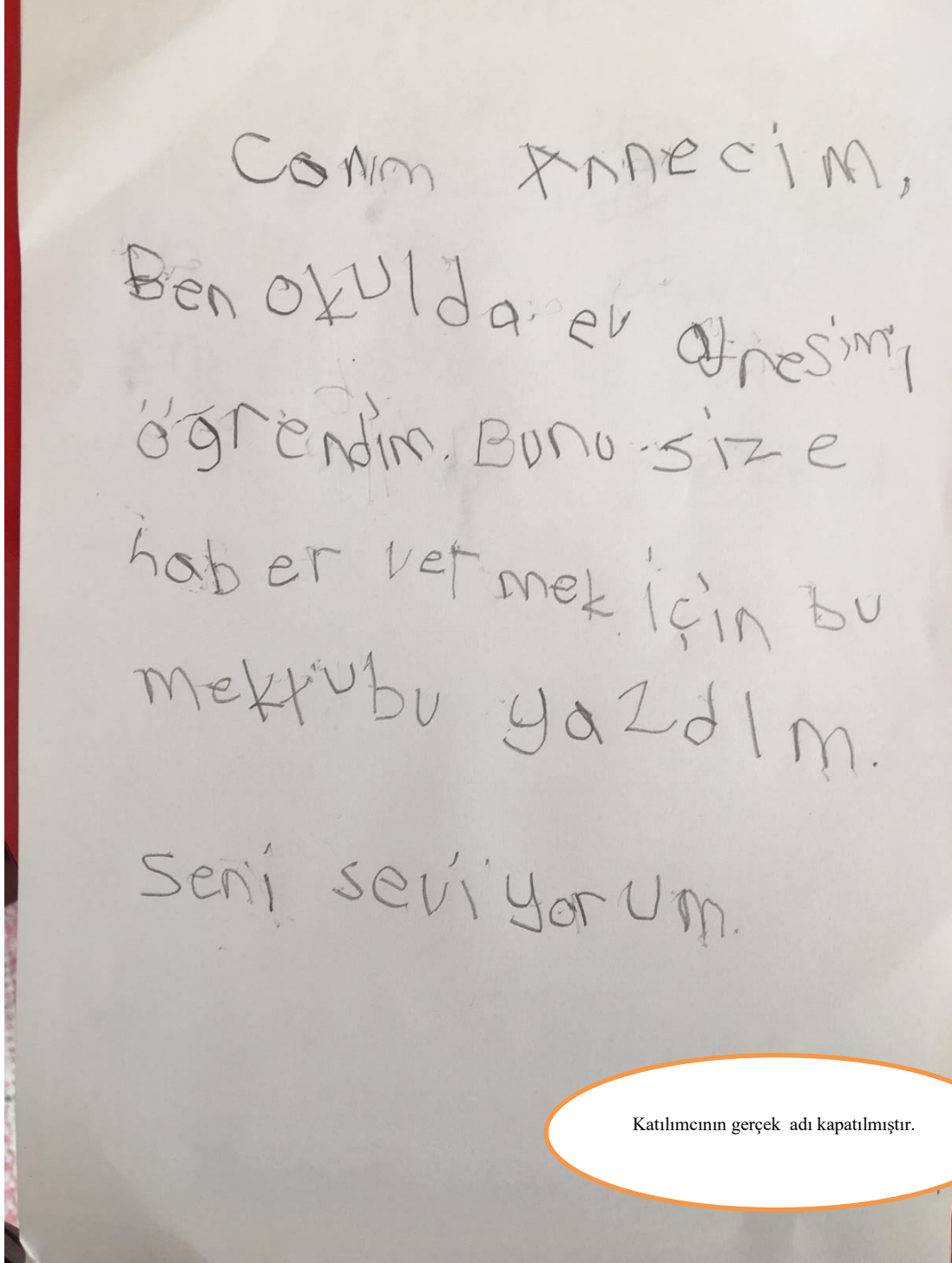
EK-12

Emin'in Annesine Yazdığı Mektup



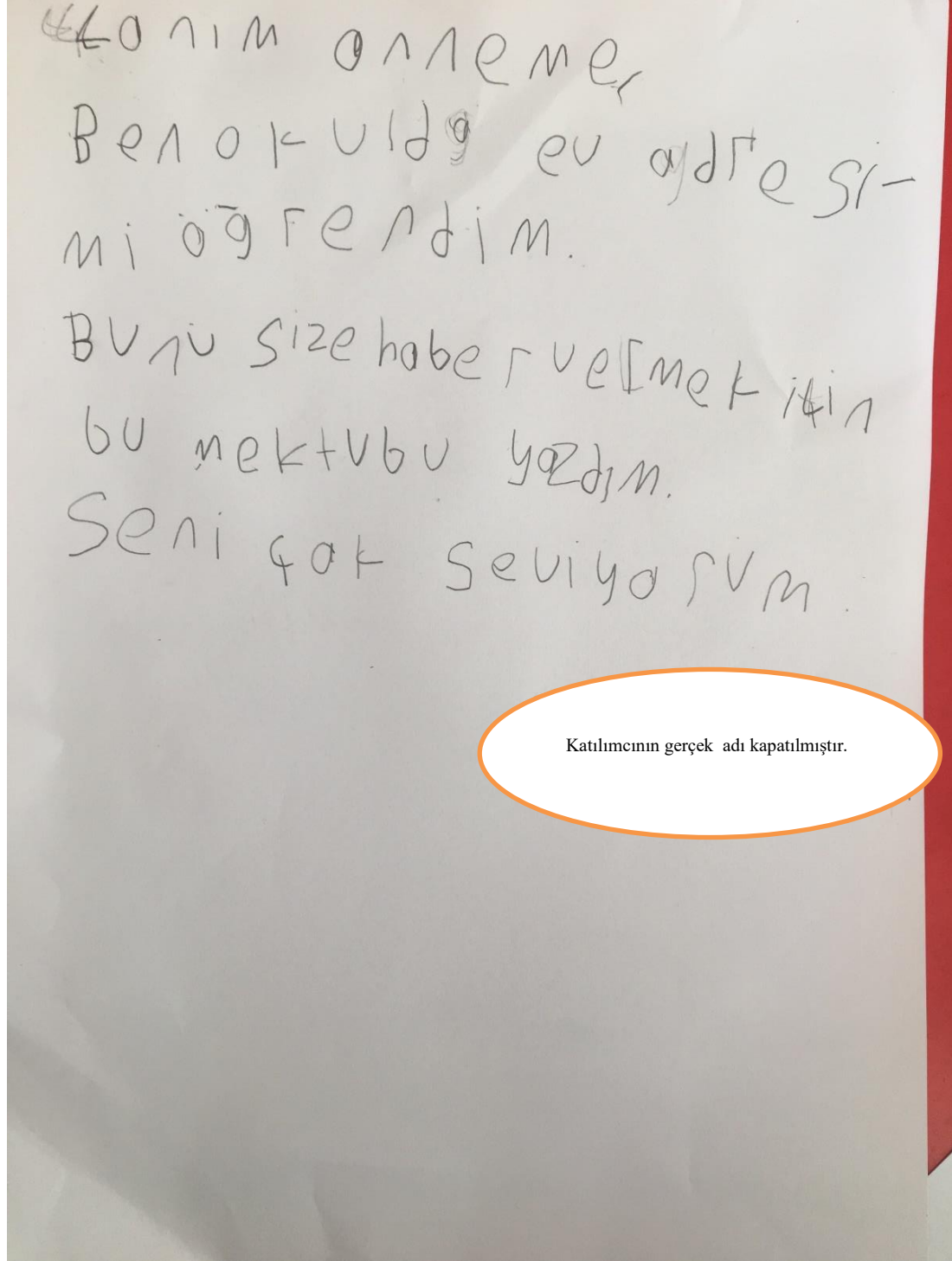
EK-13

Kadir'in Annesine Yazdığı Mektup



EK-14

Derya'nın Annesine Yazdığı Mektup



EK-15

Ebeveynlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

Bu form gelişimsel yetersizliği bulunan bireylere ev adresini bağımsız yazma becerisinin öğretimi konusundaki görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşlerinizi almak üzere size yöneltilecek sorulara vereceğiniz yanıtlar ileride benzer konularda yapılması muhtemel araştırmalara ışık tutacaktır. Sorulara vereceğiniz yanıtların samimi olması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda yedi sorudan oluşan aşağıdaki sorulardan oluşan formu hazırladık. Görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için teşekkür ederiz.

Muhammet KESKİN

1. Çocuğunuzun ev adresini öğrenmesinin çocuğunuz açısından önemli olduğunu düşünüyor musunuz?
() Evet () Hayır
2. Çocuğunuzun ev adresinin öğretilmesine yönelik bir çalışmaya katılmasından memnun musunuz?
() Evet () Hayır
3. Çocuğunuzun ev adresinizi öğrendiğini düşünüyor musunuz?
() Evet () Hayır
4. Çocuğunuzun bilmediği farklı becerilerle ilgili benzer bir çalışmaya tekrar katılmasını ister misiniz?
() Evet () Hayır
5. Çocuğunuzun bu uygulamada öğrendiği ev adresini yazma becerisi sayesinde, günlük yaşamını daha güvenli bir biçimde geçireceğini düşünüyor musunuz?
() Evet () Hayır
6. Uygulama sürecinin bilgilendirmede size söz verildiği (gizlilik vb.) üzere yürütüldüğünü düşünüyor musunuz?
() Evet () Hayır
7. Çocuğunuzun katıldığı bu çalışmayı diğer ebeveynlere önerir misiniz?
() Evet () Hayır

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Muhammet KESKİN
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri / Yılı : Ayancık / 1994
Posta Adresi : edukeskin@gmail.com

Eğitim Geçmişi:

2016-	Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı, Eskişehir.
2012-2016	Lisans	Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı, Zonguldak.
2013-2016	Lisansa Dayalı Yan Dal Programı	Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Yan Dal Programı, Zonguldak.
2008-2012	Lise	Türk Telekom Anadolu Öğretmen Lisesi, Boyabat /Sinop.

Mesleki Geçmişi:

2017-	Özel Eğitim Öğretmeni	Milli Eğitim Bakanlığı, 20 Temmuz İlkokulu, Kozluk/Batman.
-------	-----------------------	--

Yayınlar:

Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D. & Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilkokul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (3), 577-614. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.336925

Keskin, M. ve Özer, İ. (2015). Okul öncesi dönemde yapılan kaynaştırma uygulamaları hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. 5. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Ödüller:

2015, En İyi Sözlü Bildiri, 5. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi En İyi Sözlü Bildiri Ödülü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

