

OTİSTİK ÇOCUKLARA KÖTÜ NİYETLİ YABANCI KİŞİLERİN KAÇIRMA  
GİRİŞİMLERİNDEN KAÇINMAYI ÖĞRETME

Nurgül AKMANOĞLU

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz, 2008

## **DOKTORA TEZ ÖZÜ**

### OTİSTİK ÇOCUKLARA KÖTÜ NİYETLİ YABANCI KİŞİLERİN KENDİLERİNİ KAÇIRMA GİRİŞİMLERİNDEN KAÇINMAYI ÖĞRETME

Nurgül AKMANOĞLU

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2008

Danışman: Doç. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Araştırmada, aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma ve toplum temelli öğretim düzenlemesinin otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınmayı öğrenme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının, “otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisinin öğretimi” hakkındaki görüşlerinin neler olduğu da belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya özel özel eğitim kurumları ve ilköğretim okullarına devam eden, otistik özellikler gösteren, 6-11 yaşları aralığında dört çocuk ile başlanmış, bir çocuğun bağımlı değişkeninde sistematik olarak artış görüldüğü için çalışma dışında bırakılması nedeniyle araştırma üç çocuk ile tamamlanmıştır. Araştırmada, yoklama denemeli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma ve toplum temelli öğretim düzenlemesinin otistik çocukların kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisini kazanmalarında etkili olduğunu ve bu beceriyi kazanan deneklerin uygulama sona erdikten sonra da bu beceriyi sürdürdüklerini, farklı ortam ve kişilere genelleyebildiklerini göstermiştir.

Ayrıca, anne ve babaların otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisinin öğretimi hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

**ABSTRACT****CAN CHILDREN WITH AUTISM LEARN TO PROTECT THEMSELVES FROM  
THE LURES OF STRANGERS?**

Nurgul AKMANOGLU

Special Education Major

Anadolu University Institute of Educational Sciences July 2008

Supervisor: Assoc. Prof. Elif TEKIN-IFTAR

The purpose of this study is to assess the effects of graduated guidance with video modeling and community based instructional arrangements in teaching children with autism to protect themselves from the lures of strangers. In addition to this, parents' opinions regarding teaching their children to protect themselves from the lures of strangers were obtained in the study.

Four children with autism (ages from 6 to 11) from private and public elementary schools participated in this study. Due to a systematic increase on the target behavior of one of the subjects during baseline sessions the study was completed with three children. A multiple probe across subjects design was utilized in the study.

The findings of the study showed that graduated guidance with video modeling and community based instructional arrangement was effective in teaching children with autism to protect themselves from the lures of strangers. The instructional arrangement provided in the study was also effective on maintaining the acquired skills over time and generalizing the acquired skills to novel situations and persons.

Furthermore, it was seen that parents' opinions regarding teaching their children to protect themselves from the lures of strangers were positive.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nurgül AKMANOĞLU'nun "Otistik Çocuklara Kötü Niyetli Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Kaçınmayı Öğretme" başlıklı tezi 02/07/2008 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, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Elif TEKİN-İFTAR	.....
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRSEL	.....
Üye	: Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR	.....
Üye	: Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU	.....
Üye	: Prof. Dr. Gürhan CAN	.....

Prof. Dr. İlknur KEÇİK  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

## TEŞEKKÜR

Yalnızca tez danışmanlığımı yürütmekle kalmayıp mesleki yaşantıma çok önemli katkılar sağlayan, emeğini ve vaktini hiçbir zaman esirgemeyen, öğrencisi olmaktan onur duyduğum çok değerli hocam Doç. Dr. Elif Tekin-İftar'a sonsuz teşekkür ederim.

Yaptığımız bütün çalışmalarda her türlü sorumuzu dinleyen, daha iyiyi yapabilmemiz için hep destek olan ve bizi yönlendiren sevgili hocamız Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın başından itibaren zamanlarını ayırarak, çalışmanın gerçekleştirilmesinde önerileri ile çalışmamızı olumlu yönde geliştiren Prof. Dr. Gürhan Can' a ve Yard. Doç. Dr. Oğuz Gürsel' e çok teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan ve bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde önemli payı olan öğrencilerime ve çocuklarının çalışmaya katılmalarına izin veren ailelerine teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, araştırma için hazırlanan görüntülerde sabırla rol alan arkadaşlarıma, çocuklara ve araştırma süresince düzenli olarak çalışmaya katılarak bu araştırmanın tamamlanmasında büyük katkıları olan değerli katılımcılarıma içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirlik verilerini toplayan, ayrıca çalışmam süresince yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşım Arş. Grv. Dr. Burcu Ülke-Kürkçüoğlu'na ve araştırmam süresince manevi açıdan desteğini hep yanımda hissettiğim sevgili arkadaşım Yard. Doç. Dr. Serhat Odluyurt'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tüm yaşantım süresince maddi ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim, varlıklarıyla yaşantımı mutlu kılan canım annem ve babama her şey için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, çalışmalarım sırasında her zaman beni destekleyen sevgili dostum Arş Grv. Işıl Yalçın'a sonsuz teşekkür ederim.

Nurgül AKMANOĞLU

Temmuz 2008

## ÖZGEÇMİŞ

Nurgül AKMANOĞLU

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Doktora

### Eğitim

Y. Lisans	2002	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir
Lisans	1999	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir
Lise	1994	Ali Dilmen Lisesi, Sakarya

### İş

1999-	Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir
-------	---

### Dernek/Kuruluş Üyelikleri

2002-	Association for Behavior Analysis (ABA)
-------	---

### Projeler

2002	“Eşzamanlı ipucuyla öğretimin otistik çocuklara adı söylenen rakamın gösterilmesi becerisini öğretmede etkililiği” Anadolu Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi, Proje No: 012760 (araştırmacı).
2001	“Zihin özürlü bireylere yaya becerilerinin öğretimi” Anadolu Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi, Proje No: 002735 (araştırmacı).

## Yayınlar

### 1. Makaleler

#### 1.1. Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Akmanoğlu-Uludağ, N., & Batu, S. (2005). Teaching relative names to children with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 11, 401-410.

Akmanoğlu, N., & Batu, S. (2004). Teaching pointing to numerals to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 11, 326-336.

Batu, S., Ergenekon, Y., Erbas, D., & Akmanoğlu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 13, 147-164.

### 2. Bildiriler

#### 2.1. Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

Akmanoğlu, N., & Tekin-İftar, E. (2008). Can Children with Autism Learn to Protect Themselves from the Lures of Strangers. The Association for the Behavior Analysis'in 34. Yıllık Kongresi'nde sunulan bildiri, Chicago, ABD.

Kurt, O., & Akmanoğlu, N. (2007). A comparison of errorless learning procedures for enhancing conversation skills in students with autism. Division of International Special Education and Services Kongresi'nde sunulan bildiri, Lima, Peru.

Akmanoğlu, N., & S. Batu, (2003). Teaching relative names to children with autism using simultaneous prompting. The Association for the Behavior Analysis'in 30. Yıllık Kongresi'nde sunulan bildiri, Boston, ABD.

Akmanoğlu, N., & Batu, S. (2002). Teaching pointing to the numbers to children with autism using simultaneous prompting. The Association for the Behavior Analysis'in 28. Yıllık Kongresi'nde sunulan bildiri, Toronto, Kanada.

Batu, S., Ergenekon Y., Akmanoğlu, N., & Erbaş, D. (2001). Zihin özürlü bireylere yaya becerilerinin öğretimi. 1. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı'nda sunulan bildiri. Antalya, Türkiye.

- Akmanoğlu, N., & Durmuş. Y. (2001). zrmlrlerin depreme hazırlanması. Uluslararası zel Eğitim Konferansında sunulan bildiri. Antalya, Türkiye.
- Batu, S., Ergenekon Y., Akmanoğlu, N., & Erbaş, D.(2001). Teaching pedestrian skills to children with developmental disabilities. The Association for the Behavior Analysis'in 27. Yıllık Kongresi'nde sunulan bildiri. New Orelans, ABD.

## 2.2. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler

- Akmanoğlu, N., & Kurt, O. (2007). Otistik zellik gösteren çocuklara kişisel bilgilerine ilişkin soruların yanıtlarının ğretiminde sabit bekleme süreli öğretimle eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. 17. Ulusal zel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri. eşme/İzmir.
- Kırcaali-İftar, G., Akmanoğlu-Uludağ, N., lke-Krkuğlu, B., Aslan, Y. G., Gezer, Z. ., & uhadar, S. (2005). Otizmde bilimsel dayanaklı uygulamalar. 15. Ulusal zel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri. Ankara.
- Bozkurt, F., Kurt, O., Yücesoy, ř., Yıldırım, S., & Akmanoğlu-Uludağ, N. (2003). Özel eğitim alanındaki dergilerin son dört sayılarında yer alan makalelerin incelenmesi. 14. Ulusal zel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri. Eskişehir.
- Akmanoğlu, N., & Batu S. E. (2002). Otistik bireylere adı söylenen rakamın gösterilmesi becerisinin ğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği 12. Ulusal zel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri. Ankara.
- Ergenekon, Y., Akmanoğlu, N., Uysal A., & Yıldırım S. (2002). Sözel okuma performansının arttırılmasında iki yöntemin karşılaştırılması. 12. Ulusal zel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri. Ankara.

## Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Sakarya, 07 Aralık 1977

Cinsiyet: Kadın

Yabancı Dil: İngilizce



## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
DOKTORA TEZ ÖZÜ .....	ii
ABSTRACT .....	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	iv
TEŞEKKÜR .....	v
ÖZGEÇMİŞ .....	vi
TABLolar DİZİNİ .....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xiv

## BÖLÜM 1

<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Güvenlik Becerileri ve Kötü Niyetli Yabancı Kişilerin Kaçırma Girişimleri</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1.1. Güvenlik Becerilerinin Öğretimi</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2. Yanlırsız Öğretim Yöntemleri</b> .....	<b>7</b>
<b>1.2.1. Aşamalı Yardımla Öğretim</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2.1.1. Aşamalı Yardımla Öğretim Kullanılarak Yürütülen Araştırmalar</b> .....	<b>13</b>
<b>1.3. Videoyla Model Olma</b> .....	<b>15</b>
<b>1.3.1. Videoyla Model Olma Kullanılarak Yürütülen Araştırmalar</b> .....	<b>17</b>
<b>1.4. Toplum Temelli Öğretim</b> .....	<b>22</b>
<b>1.4.1. Toplum Temelli Öğretim Kullanılarak Yürütülen Araştırmalar</b> .....	<b>24</b>
<b>1.5. Problem</b> .....	<b>27</b>
<b>1.6. Amaç</b> .....	<b>28</b>
<b>1.7. Önem</b> .....	<b>29</b>

**Sayfa****BÖLÜM 2**

<b>2. YÖNTEM</b> .....	30
<b>2.1. Katılımcılar</b> .....	30
<b>2.1.1. Denekler</b> .....	30
<b>2.1.2. Yabancılar</b> .....	33
<b>2.1.3. Akranlar</b> .....	35
<b>2.1.4. Uygulamacı</b> .....	35
<b>2.1.5. Gözlemci</b> .....	35
<b>2.2. Ortamlar</b> .....	36
<b>2.2.1. Videoyla Model Olma</b> .....	36
<b>2.2.2. Toplum Temelli Öğretimin Sunulduğu Ortamlar</b> .....	37
<b>2.2.3. Genelleme Yoklama ve Genellemenin İzlenmesi</b> Ortamları .....	37
<b>2.3. Araç-Gereçler</b> .....	37
<b>2.4. Model Akranları Bilgilendirme</b> .....	37
<b>2.5. Kaçırma Girişiminde Bulunacak Olan Yabancıları</b> Bilgilendirme .....	39
<b>2.6. Araştırma Modeli</b> .....	43
<b>2.7. Bağımlı Değişken</b> .....	43
<b>2.7.1. Yoklama, Öğretim, İzleme, Genelleme ve Genelleme</b> İzlenmesi Oturumlarındaki Olası Denek Tepkileri .....	44
<b>2.8. Bağımsız Değişken</b> .....	45
<b>2.9. Genel Süreç</b> .....	45
<b>2.9.1. Pilot Uygulama</b> .....	45
<b>2.9.2. Deney Süreci</b> .....	46
<b>2.9.2.1. Yoklama Oturumları</b> .....	46
<b>2.9.2.1.1. Başlama Düzeyi Yoklama</b> Oturumları .....	46
<b>2.9.2.1.2. Günlük Yoklama Oturumları</b> .....	48
<b>2.9.2.2. Öğretim Oturumları</b> .....	50

	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>2.9.2.2.1. Videoyla Model Olma Öğretim</b>	
Oturumları .....	50
<b>2.9.2.2.1. Toplum Temelli Öğretim</b>	
Oturumları .....	53
<b>2.9.3. İzleme .....</b>	55
<b>2.9.4. Genelleme .....</b>	55
<b>2.9.4.1. Genellemenin İzlenmesi .....</b>	55
<b>2.10. Verilerin Toplanması .....</b>	56
<b>2.10.1. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analiz .....</b>	56
<b>2.10.2. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması .....</b>	56
<b>2.10.3. Güvenirlik Verilerinin Toplanması .....</b>	56
<b>2.10.3.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin</b>	
Toplanması .....	56
<b>2.10.3.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin</b>	
Toplanması .....	57
<b>2.11. Verilerin Analizi .....</b>	58
<b>2.11.1. Otistik Çocuklara Kötü Niyetli Kişilerin Kaçırma</b>	
Girişiminden Kaçınmayı Öğretme Becerisinin	
Öğretimi İçin Hazırlanan Öğretim Paketinin Etkililiği ....	58
<b>2.11.2. Sosyal Geçerlik .....</b>	58
<b>2.12. Maliyet Analizi .....</b>	58

## **BÖLÜM 3**

<b>3. BULGULAR .....</b>	<b>59</b>
<b>3.1. Kötü Niyetli Yabancı Kişilerin Kendilerini Kaçırma Girişiminden</b>	
Kaçınmayı Öğrenmeye İlişkin Etkililik Bulguları .....	59
<b>3.1.1. Haluk'un Kötü Niyetli Yabancı Kişilerin Kendilerini</b>	
Kaçırma Girişiminden Kaçınmayı Öğrenmesi .....	59
<b>3.1.2. Özlem'in Kötü Niyetli Yabancı Kişilerin Kendilerini</b>	
Kaçırma Girişiminden Kaçınmayı Öğrenmesi .....	60

	<b><u>Sayfa</u></b>
3.1.3. Fatih'in Kötü Niyetli Yabancı Kişilerin Kendilerini Kaçırma Girişiminden Kaçınmayı Öğrenmesi .....	61
3.1.4. Ozan'ın Kötü Niyetli Yabancı Kişilerin Kendilerini Kaçırma Girişiminden Kaçınmayı Öğrenmesi .....	62
3.2. Sosyal Geçerlik Bulguları .....	64
 <b>BÖLÜM 4</b>	
<b>4. TARTIŞMA</b> .....	67
4.1. Tartışma .....	67
4.2. Sınırlılıklar .....	75
4.3. Öneriler .....	75
4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	75
4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	75
 <b>EKLER</b> .....	 77
 <b>KAYNAKÇA</b> .....	 116

**TABLolar DİZİNİ****Sayfa**

<b>Tablo 2.1.</b> Araştırmaya Katılan Yabancıların Özellikleri .....	34
--	----

## ŞEKİLLER DİZİNİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Şekil 1.1.</b> Aşamalı Yardımla Öğretim Uygulama Akışı .....	11
<b>Şekil 2.1.</b> Model Akranları Bilgilendirme Süreci Uygulama Akışı .....	40
<b>Şekil 2.2.</b> Yabancıları Bilgilendirme Süreci Uygulama Akışı .....	42
<b>Şekil 2.3.</b> Deney Süreci Uygulama Akışı .....	47
<b>Şekil 3.1.</b> Deneklerin Başlama Düzeyi, Yoklama, Öğretim, İzleme ve Genellenmenin İzlenmesi Oturumlarında Kötü Niyetli Kişilerin Kaçırma Girişimlerinden Kaçınma Becerisine İlişkin Doğru Tepki Yüzdeleri .....	63

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

#### 1.1. Güvenlik Becerileri ve Kıt Niyetli Yabancı Kişilerin Karşıma Girişimleri

Otistik özellik gösteren bireylerin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerilerde yeterli olmaları, toplumsal yaşama katılımlarını sağlayarak yaşam kalitelerinin artmasına yol açabilir. Bu nedenle otistik özellik gösteren bireylerin toplumla başarılı bir şekilde kaynaşabilmeleri için okullarda izlenen öğretim programlarında gerçek yaşamda kullanılacak becerilerin öğretimine yer verilmelidir (Zager ve Shamow, 2005). Yaşam için gerekli olan becerilerden biri de güvenlik becerileridir. Güvenlik becerileri, bireyleri bağımsız yaşama, bir işte çalışmaya ve diğer toplumsal etkinliklere hazırlamada önemlidir. Bireyler kendi güvenliklerini sağlayamıyor, kazalardan ya da yaralanmalardan kaçınmıyorlarsa başarılı bir yaşam sürmeleri de olası değildir. Bu nedenle, öğretim programlarında güvenlik becerilerinin öğretimine öncelik verilmelidir (Collins, 1992; Collins, Schuster ve Nelson, 1992; Gast, Collins, Wolery ve Jones 1993; Miltenberger ve Olsen, 1996; Taber, Alberto, Seltzer ve Hughes, 2003; Thomas, 1996).

Güvenlik ya da kendini koruma becerisi, öğrencilerin evde, okulda ve toplumsal ortamlarda tehlikeli ve yaşamı tehdit etme olasılığı olan durumları tanıma ve bu tür durumlara uygun şekilde tepki gösterme becerisidir. Güvenlik becerileri bir kimsenin yaşam boyu toplumda güven içerisinde yaşamasına ilişkin belli becerileri içermektedir (Wahlgren, Metsger ve Brittain, 2004; Zager ve Shamow, 2005).

Kazalar çoğunlukla ev ve toplumsal ortamlarda meydana geldiği için güvenlik becerilerinin öğretimi en yaygın şekilde iki grupta sınıflandırılmıştır: (a) evde gerekli güvenlik becerileri ve (b) toplumsal ortamlarda gerekli güvenlik becerileri (Bambara, Browder ve Koger, 2006; Thomas, 1996; Zager ve Shamow, 2005).

Evde gerekli güvenlik becerileri tehlikeleri fark etme ve kaçınma (örn., elektrik çarpması, yanma), güvenli bir ev ortamı yaratma (örn., kapıları kilitleme, kibriti uygun olarak kullanma), acil numaraları arama (örn., 155'i arama), acil durumlarda binadan ayrılma ve ilk yardım becerilerini kullanma (örn., kesiği veya yanığı tedavi etme, basit hastalıkları iyileştirme/müdahele) gibi geniş bir yelpazeden oluşur (Bambara diğ., 2006 Beirne-Smith, Ittenbach ve Patton, 1998; Thomas, 1996; Zager ve Shamow, 2005).

Bağımsızlıkları arttıkça güvende olma açısından çocuklar daha fazla risk altında olmaktadır. Bu nedenle, toplumda güvenli bir yaşam sürdürmek için çeşitli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler tehlikeli durumları tanıma ve bunlardan kaçınmayı (örn., kötü niyetli kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınma, belli caddelerden kaçınma), tehlikelerden korunmayı (örn., güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçme) ve gerektiğinde yardım isteyebilmeyi (örn., polise gitme, telefonu kullanma) içermektedir (Bambara ve diğ., 2006 Collins, 2007 Thomas, 1996 Zager ve Shamow, 2005).

Yukarıda verilen örneklerde de yer aldığı gibi kaçırma tehdidinden korunma becerisi toplumsal ortamlarda özellikle sahip olunması gereken bir beceridir. Günümüzde çocuk kaçırma olaylarının giderek arttığı çeşitli raporlarda ifade edilmektedir. Unicef'in yayımladığı "Dünya Çocuklarının Durumu 2005" adlı raporda dünyada 0-18 yaş arası 2.183.635.000 çocuk bulunduğu ve 1.200.000 çocuğun ise kaçırılma vakalarına maruz kaldığı ifade edilmiştir (Unicef, 2006). 2005 Türkiye nüfus kütükleri istatistiklerinde ülkemizde 0-18 yaş arası 22.17 .863 çocuk nüfusu olduğu rapor edilmiştir (T.C. İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü, 2005). Ancak, ülkemizde, çocuk kaçırma vakaları konusunda kesin istatistikler bulunmamaktadır. Söz edilen Unicef raporu kullanılarak bir projeksiyon yapıldığında, 12.76 çocuk kaçırma vakasının söz konusu olabileceği ileri sürülebilir. Bununla birlikte, 2006 Yeşilay Haftası Raporu'nda çocuk kaçırma oranının yüzde 50 arttığı bildirilmektedir (Yeşilay, 2006).

İstatistikler çocuk kaçırma vakalarının büyük bir çoğunluğunun aile üyeleri tarafından işlendiğini, ama küçük bir kısmının da çocuğun ailesi dışındaki kişiler tarafından işlendiğini göstermektedir. Çocuğun ailesi tarafından işlenen çocuk kaçırma olaylarında fail genelde ailenin yakın arkadaşı, komşusu ya da akrabasıdır (Miltnerberger ve Olsen,



1996 Poche, Brouer ve Seeringen, 1981). Çocuğun aile dışındaki kişiler tarafından kaçırılması, seyrek rastlanan bir olay olmasına rağmen çocuk güvenliği için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Bu tür kaçırılmalarda çocuğun cinsel tacize uğradığı, ortadan kaybolduğu ve/veya öldürüldüğü bilinmektedir. Çocuk kaçırma ve/veya kandırmasının yaşamı tehdit edici sonuçları olması nedeniyle, çocukların potansiyel bir kaçırılma durumunda güvenli şekilde tepki verme becerilerini öğrenmeleri önemlidir (Bevill ve Gast, 1998 Miltenberger ve Olsen, 1996 Poche ve diğ., 1981).

Genel inancın tersine birçok çocuk kaçırma olayı, fail tarafından güç kullanma tehdidi içermemektedir. Çocuk kaçırma vakalarında fail daha çok, çocukla kısa, dostça bir ilişki kurar ve çocuğun onunla gitmesi için kaçırma girişiminde bulunur ya da daveti sunar (Poche ve diğ., 1981). Kaçırma girişimi, diğer bir deyişle tuzak, birini güç ve tehlikeli bir duruma düşürmek için kurulan düzen olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2005). Dostça davranan yetişkinin kaçırma girişimi ile karşılaşan çocuğun çoğunlukla kendi isteği ile faille birlikte gittiği görülmektedir (Miltenberger ve Olsen, 1996).

Araştırmalar, bir kaçırma girişiminde bulunulduğunda çocukların yabancılarla kolayca gidebildiklerini göstermiştir. Poche ve diğerleri (1981), araştırmaya katılan normal gelişim gösteren okulöncesi dönemi çocuklarının %90'ının kaçırma girişiminde bulunan kişiyle birlikte gitmeyi kabul ettiklerini bildirmişlerdir. Gast ve diğerleri (1993), çalışmaya katılan zihinsel yetersizliği olan okulöncesi dönemi çocukların tümünün öğretimden önce bir yabancıyla kendi istekleriyle gittiklerini bildirmişlerdir. Collins ve diğerleri (1992), başlama düzeyi evresinde ağır derecede zihinsel yetersizliği olan yetişkin katılımcıların her üçünün de kaçırma girişiminde bulunan yabancıyla birlikte giderek tepki verdiklerini ifade etmiştir.

Yukarıda sunulan araştırma bulgularında da görüldüğü gibi, zihinsel yetersizliği olan bireyler için kaçırılmayı önleme eğitime gereksinim duyulmaktadır. Bununla birlikte, yaygın gelişimsel bozukluk gösteren bireylerle kaçırılmayı önleme eğitime ilişkin yayımlanmış çalışmaya rastlanamamıştır. Çocuğun güvenliğini sağlayan kişilerin ortamda olmadığı durumlarda çocuklar, kaçırmak isteyen kişiler için kolay hedefler olabilmektedir. Bu nedenle çocukların potansiyel bir kaçırılma durumunda güvenli şekilde tepki verme becerilerine sahip olmaları oldukça önemlidir. Yaygın gelişimsel

bozukluk gösteren bireyler bağımsız yaşam becerilerini edinerek topluma daha fazla katıldıkça, kaçırılma durumuyla karşı karşıya kalma konusunda daha fazla risk altında kalmaktadırlar (Miltenberger ve Olsen, 1996).

İşlevsel beceriler öğretilirken yaygın gelişimsel bozukluk ve otistik özellikler gösteren bireylerin, bu becerileri akıcılıkla sergilemeleri, akıcılık düzeyinde öğrenilmiş becerileri zaman içinde sürdürmeleri ve farklı durumlara genellemeleri beklenmektedir. Birçok beceri için yukarıda sıralanan öğretim aşamalarının herhangi birinde ölçütü karşılayamamak o kadar da önemli olmayabilir. Örneğin, tek bir ortamda alış-veriş becerisini edinen öğrenci, diğer ortamlara edinimi genelleinceye kadar öğretim almaya devam edebilir. Diğer taraftan öğrencinin bu beceriyi farklı ortamlara genelleyememesi öğrencinin beceriyi öğrendiği ve ölçütü karşıladığı ortamda alışveriş yapmasını engellemez. Beceriyi sergileyemediği durumda karşılaşılabilecek sonuçlarda yaşamsal tehlike olma olasılığı yok gibidir. Ancak, öğrencinin topluma etkin katılımı ve bağımsızlığının artması tehlikeli durumlarla karşılaşma riskini arttırmaktadır (Collins ve diğ., 1992 Taber ve diğ., 2003).

“Öğrencilerden mümkün olduğu kadar bağımsız hareket etmeleri bekleniyorsa, öğrencilere tehlikeli durumlardan nasıl sakınılacağı ve bu durumlar oluştuğunda nasıl tepki verileceğinin öğretilmesi zorunludur!” (Collins ve diğ., 1992).

Görüldüğü gibi, yaygın gelişimsel bozukluk gösteren bireylere kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretmek bireylerin güvenliği ve bağımsızlığı açısından büyük önem taşımaktadır. Farklı bir ifadeyle, güvenlik becerilerinin edinimi bireylerin daha az sınırlayıcı çevrelerde güvenle hareket edebilme olasılığını arttırmaktadır.

Kötü niyetli yabancı kişilerin çocukları kandırmak için en yaygın şekilde kullandıkları kaçırma girişimleri üç grupta sınıflandırılmıştır: (a) Emredici tip kaçırma girişimi (authority-type lure), anne, baba ya da öğretmen gibi çocuk üzerinde otoritesi olan bir kişinin çocuğu kaçıran kişi ile gitmesine onay verdiğini ifade eden bir açıklama sunulmasıdır (örn., “Öğretmenin benimle gelmeni istedi.”) (b) Özendirici tip kaçırma girişimi (incentive-type lure), failin çocuğa çekici gelecek bir teklif sunmasıdır (örn., “Bizimle McDonald’s’a gelmek ister misin ”) (c) Genel tip/basit tip kaçırma girişimi

(general/simple lure), kaçırılan kişinin kendisi ile gidilmesine yönelik yaptığı bir ricadır (örn., “Arabama binmek ister misin ”). Çocuğa sunulan kaçırma girişimi tiplerini birbirinden ayırmak her zaman o kadar kolay ve mümkün olmamaktadır. Bazen bir girişim, birden fazla girişim tipini bir arada içerebilmektedir (Collins ve diğ., 1992 Gast ve diğ., 1993 Miltenberger ve Olsen, 1996 Poche ve diğ., 1981).

Uzmanlar bir kaçırma girişimi ile karşılaşıldığında gösterilmesi önemli olan üç tepki belirlemişlerdir. Bu tepkiler sözel tepki, devinsel tepki ve bildirme tepkisidir (Miltenberger ve Olsen, 1996 Poche ve diğ., 1981). Kaçırılmayı önleme programlarının çoğunda bireylere bu becerilerde uzmanlaşmaları için eğitim vermeye odaklanılmıştır. Sözel tepkiler, “Hayır” ya da “Hayır, öğretmenime/anne-babama sormam gerek.” gibi sözel bir reddetme yanıtıdır. Devinsel tepki, sözel tepkiden hemen sonra yabancıdan yürüyerek ya da koşarak uzaklaşmayı içermektedir. Çocuk olayın meydana geldiği yere bağlı olarak eve ya da okula doğru yürümeli ya da koşmalıdır. Son olarak bildirme tepkisi, olayı öğretmen ya da ebeveyn gibi en yakın yetişkine bildirme olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun bu bildirimini, yetişkinin potansiyel olarak tehlikeli durumu, polise bildirmek ve diğer çocukları yakından izlemek gibi tedbirler alınabilmesi için uyarıcı niteliktedir. Devinsel tepkinin yukarıda belirtilen üç tepkiden en önemlisi olduğuna inanılmaktadır. Failin yakınında kalmanın ise, çocuğun güvenliğine en büyük tehdidi oluşturduğu ifade edilmektedir (Miltenberger ve Olsen Poche ve diğ.). Güvenlik becerilerinin öğretimi konusunda yapılan araştırmalara izleyen bölümde yer verilmektedir.

### **1.1.1. Güvenlik Becerilerinin Öğretimi**

Daha öncede belirtildiği gibi, güvenlik becerilerinin öğretimine yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda güvenli bir şekilde karşıdan karşıya geçme (Collins, Stinson ve Land 1993), ilaç prospektüslerini okuma (Cromer, Schuster, Collins ve Grisham-Brown, 1998), cinsel istismarı önleme (Haseltine ve Miltenberger, 1990; Lumbey, Miltenberger, Long, Rapp ve Roberts, 1998; Lumbey ve Miltenberger, 1997), yangından ve kasırgadan korunma (Padgett, Strickland ve Coles, 2006 Self, Scudder, Weheba ve Crumrine, 2007), ev içerisinde kırabilecek araçlardan/nesnelere kendini koruma (Winterling, Gast, Wolery ve Farmer; 1992) gibi davranışların ele alındığı görülmektedir. İzleyen bölümde, zihin özürlü bireylerle yapılmış olan kötü

niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisinin öğretimi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Collins ve diğerleri (1992) yürüttükleri çalışmada, “Kaçırma girişimleri türleri, yabancılar, öğretim zamanları, danışmanlar ve ortamların çoklu örnekleri ile gerçek ortamda sunulan sabit bekleme süreli öğretimin kullanımı, gerçek ortamda sunulan öğretim ortamlarındaki yabancılar ve yeni toplumsal ortamlarda yeni kaçırma girişimleri olan yabancılar verilen doğru tepkilerin sayısında bir artışla sonuçlanacak mı ” sorusuna yanıt aramışlardır. Araştırma ağır derecede zihinsel yetersizlik tanısı almış, yaşları 36- 8 arasında değişen bir kadın, iki erkek olmak üzere üç yetişkin ile yürütülmüştür. Araştırmada deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Her üç denek de öğretim oturumlarında ölçüte ulaşmış olsalar da yoklama oturumlarında benzer performansı sergileyememişlerdir. İlk izleme denemesinde iki denek yabancıdan farklı bir yöne yürümüşlerdir. Ancak, ikinci izleme denemesinde, bir denek yabancıdan farklı bir yöne doğru yürümüş ve kaçırma girişimini reddetmiştir diğer iki denek, yabancıdan kaçırma girişimine inanarak yabancıyla gitmiştir.

Gast ve diğerleri (1993) yabancıların kaçırma girişimine genellenmiş bir tepki vermeyi öğretmek için benzetim ortamlarında sunulan yabancıların, kaçırma girişimlerini ve ortamların çoklu örnekleriyle birlikte kullanılan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya 3-5 yaş arasında gelişimsel yetersizlik tanısı almış, ayrıca dil ve konuşma becerilerinde geri olarak tanılanmış dört çocuk katılmıştır. Araştırmada deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çocukların tümünün çok az hatayla (ranj: 2-% 5) farklı kaçırma girişimlerine tepki vermede ölçütü karşıladıkları görülmüştür. Bulgular, gerçekleştirilen öğretimin öğretilmesi amaçlanan tepkilerin kazandırılmasında etkili olduğunu göstermiştir. Ancak, öğrenci tepkilerinin benzer kaçırma girişimlerinin farklı yabancılar tarafından sunulduğu toplumsal ortamlarda yürütülen yoklama ortamlarındaki kaçırma girişimlerine genellenmediği görülmüştür.

atson, Bain ve Houghton (1993) yürüttükleri çalışmada küçük grup öğretimiyle yabancıların kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisinin öğretimi değerlendirilmişlerdir. Araştırmaya, hafif ve orta derecede zihinsel yetersizlik tanısı

almış beş kız iki erkek olmak üzere toplam yedi öğrenci katılmıştır. Araştırmada, gruplar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Öğretim, oturumları sınıfta ve okulun oyun bahçesinde, genelleme oturumları okula yaklaşık 10 dk. uzaklıktaki bir parkta ve izleme oturumları ise, okulun yakınında yer alan otobüs durağında yürütülmüştür. Bulgular, sunulan öğretimin öğretilmesi amaçlanan tepkilerin kazandırılmasında yedi denekten altısında başarılı olduğunu göstermiştir. Edinimi izleyen 1 günlük sürenin sonunda uygulanan izleme yoklamasında altı öğrencide becerinin sürdürüldüğü gözlenmiştir. Ancak, öğrenci tepkilerinin farklı ortamlarda yürütülen yoklama ortamlarına genellenmemesi oldukça sınırlıdır.

Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisinin öğretilmesine yönelik alanyazınında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yaygın gelişimsel bozukluk ve otistik özellikler gösteren bireylere bağımsız yaşam olanağı sunma ve toplumsal katılımı arttırmak için sergilemeleri gereken becerileri öğretmeye yönelik sistematik öğretim uygulamalarında ayırık denemelerle öğretim, yanlışsız öğretim yöntemleri gibi farklı öğretim stratejileri kullanılmaktadır (Kırcaali-İftar, 2003). Bu çalışmada da yabancı kişilerin kaçırma girişiminden kaçınma becerisinin öğretiminin iki aşamada yürütülmesi planlanmıştır. Yanlışsız öğretim yöntemleri arasında yer alan aşamalı yardımla öğretim, videoyla model olma ve toplum temelli öğretim aşamalarının her ikisinde de kullanılmıştır. Bu nedenle, izleyen bölümde sırasıyla yanlışsız öğretim yöntemleri ile bu araştırmada kullanılacak olan videoyla model olma ve toplum temelli öğretim tanıtılmıştır.

## **1.2. Yanlışsız Öğretim Yöntemleri**

Yanlışsız öğretim yöntemleri özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde kullanılan etkili öğretim yöntemlerinden biridir. Yanlışsız öğretim yöntemleri öğrenen bireylerin beceri ve kavramları en iyi biçimde öğrenmelerinin, öğretim sırasında yaptıkları hatalardan değil, öğretim sırasında gerçekleştirdikleri olumlu yanıt ve alıştırmalardan kaynaklandığı varsayımından geliştirilmiştir. Yanlışsız öğretim yöntemleri genel olarak iki grupta toplanmaktadır: (a) uyarıcı ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri, (b) tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

Uyaran ipuçlarının sunulduğu yöntemler, hedef davranışı başlatması beklenen hedef uyaranda ve ipucu sağlayan uyaranda hedef uyarının algılanmasını kolaylaştırmak üzere sistematik uyarlamalar yapılması olarak tanımlanmaktadır. Tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemlerde amaç, bireyin tepkisinden önce ipucu sunularak bireyin doğru tepkide bulunmasını sağlamaktır. Sonrasında ipucunun hedef uyarın üzerindeki kontrolü silikleştirilerek uyarın kontrolünün ipucundan hedef uyarana geçişi sağlanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Dolayısıyla, tepki ipuçlarında öğrenmenin gerçekleşmesi bireyin yalnızca doğal uyarınların varlığında uygun tepkide bulunması olarak değerlendirilir. Bu çalışmada tepki ipuçlarının sunulduğu yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan aşamalı yardımla öğretim kullanıldığı için izleyen bölümde aşamalı yardımla öğretime ilişkin açıklamalar yer almıştır.

### **1.2.1. Aşamalı Yardımla Öğretim**

Aşamalı yardımla öğretimin, çeşitli düzeylerde zihinsel yetersizlik, otizm ve yaygın gelişimsel bozukluk gibi değişik yetersizlik gruplarında yer alan çocuk ve yetişkinlere öğretim yapmakta etkili olduğu araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. Aşamalı yardımla öğretim, model taklit etme ve ipucunu bekleme becerisine sahip olmayan ya da bekleme eğitimi yapılmasına rağmen bu beceriyi edinemeyen bireylerle çalışırken etkili olarak kullanılmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

Aşamalı yardımla öğretimde hedef uyarın ve kontrol edici ipucu birlikte sunulur ve zaman içinde ipucu geri çekilir. Bu sürece ipucunun silikleştirilmesi denir. İpucunun silikleştirilmesi için sistematik bir kural ya da ölçüt bulunmamaktadır. Uygulamacı bireye sunacağı ipucu sayısı, türü, şiddeti, yoğunluğu gibi konularda öğrenci performansına bağlı olarak anlık kararlar alma yoluyla ipucunu silikleştirebilir ya da silikleştirdiği ipucunu tekrar kullanmaya başlayabilir. Aşamalı yardımla öğretimde dikkat edilmesi gereken nokta, birey ipucuna gereksinim duymadığı ya da daha ılımlı bir ipucuna gereksinim duyduğunda, ipucunu silikleştirmek ve birey gereksinim duyduğunda daha önce silikleştirilen ipucunu tekrar sunmaktır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

Aşamalı yardımla öğretimde ipucu dört biçimde silikleştirilmektedir. Bunlar: (a) ipucunun türünde, (b) ipucunun yoğunluğunda, (c) ipucunun sayısında ve yoğunluğunda, (d) ipucunun türünde ve yoğunluğunda silikleştirme yapmaktır (Duker, Didden ve Sigafos, 2004; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). İpucunun silikleştirilmesi sürecinde ipucunun yoğunluğunda yapılan silikleştirme, tam fiziksel ipucu sunumundan başlanarak gölge olmaya kadar giden bir süreç izleyebilir. Aşamalı yardımla öğretimde birey yanıt aralığı süresinde tepkide bulunmazsa ya da yanlış tepkide bulunacağı anlaşılırsa, uygulamacı hemen kontrol edici ipucunu sunar. Böylece, bireyin yanlış tepkide bulunması önlenmiş olur (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar).

Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar (2006) alanyazında aşamalı yardımla öğretimin kullanılması sırasında dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle özetlemektedirler: (a) öğretime, her denemede bir ipucu sunarak başlanmalı, (b) birey denemede doğru tepkide bulunursa hemen ipucunu silikleştirme süreci başlatılmalı, (c) uygulamacı bireyin sergilediği davranışı, bireyle fiziksel temasta bulunmadan gölge şeklinde takip etmeli, (d) birey tepkide bulunmayı durdurur ya da yanlış tepkide bulunmak üzere girişimde bulunursa, bireyin tepkide bulunmasını kesinleştiren ipucunu sunmaya geri dönmeli ve ardından bireyin performansına bağlı olarak ipucunu silikleştirme sürecini başlatılmalı, (e) bu süreç birey tepkide bulunmadığı ya da yanlış tepkide bulunduğu zaman tekrarlanmalı, (f) birey beceri analizinde tamamen bağımsız olarak doğru yaptığı her basamak için pekiştirilmeli, (g) birey becerinin tamamlanması için gerekli olan yardımın sunulmasına tepki gösterirse pekiştireç sunulmamalıdır.

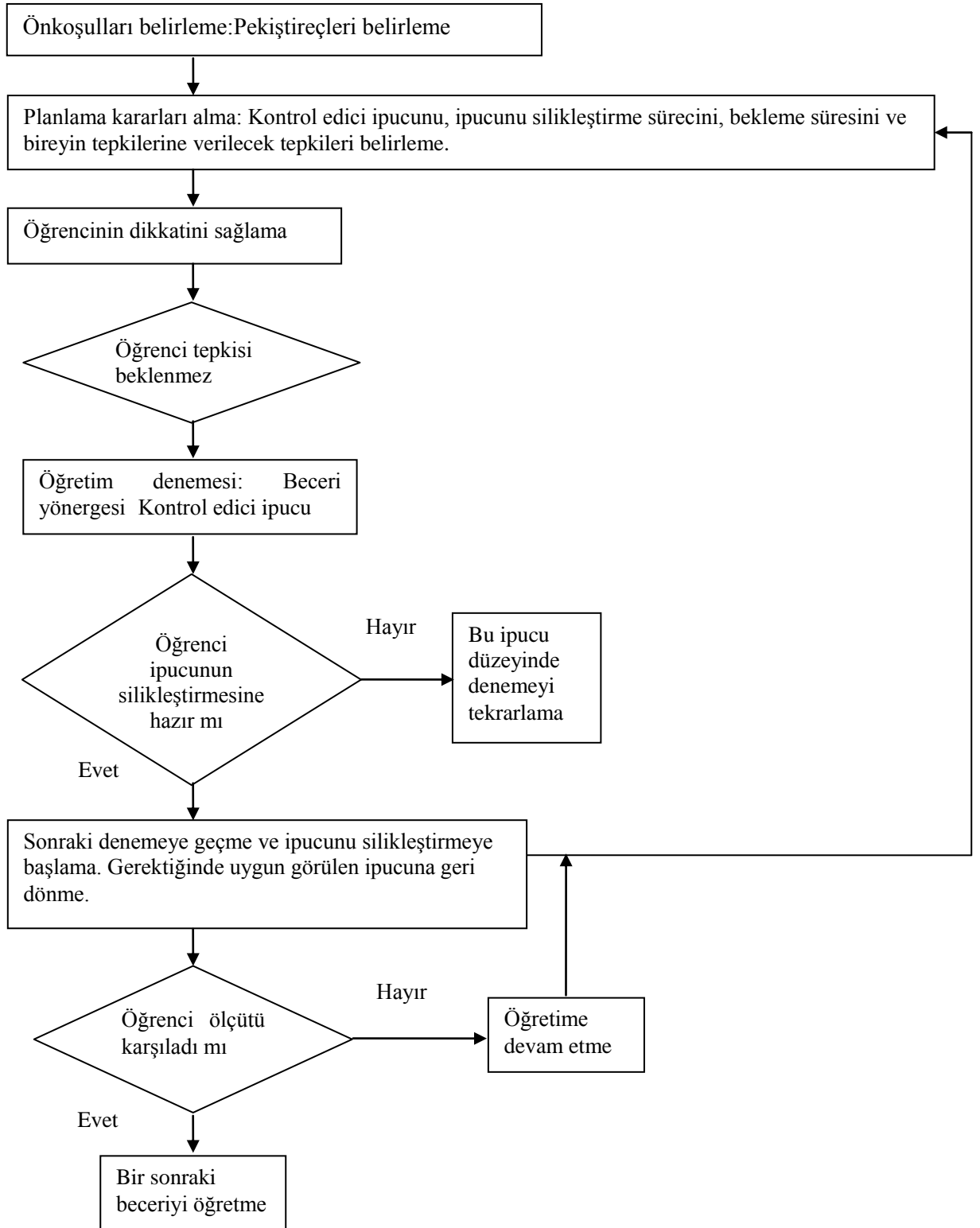
Aşamalı yardımla öğretimde olası üç tür öğrenci tepkisi vardır: (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama. Doğru tepkiler, öğrencinin kendisine tanınan yanıt aralığı süresinde doğru tepkide bulunması yanlış tepkiler, öğrencinin kendisine tanınan yanıt aralığı süresinde yanlış tepkide bulunması tepkide bulunmama ise, öğrencinin yanıt aralığı süresinde hiç tepkide bulunmaması olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Aşamalı yardımla öğretimin başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için öğretim sürecinin şu basamaklardan oluşması önerilmektedir:

- a) *Edefe uyararı belirleme*: Uygulamacı, bireye tepkide bulunmasını anımsatacak hedef uyararı belirlemelidir.
- b) *Kontrol edici ipucunu belirleme*: Uygulamacı, bireyin hedef uyarana doğru tepkide bulunmasını kesinleştiren kontrol edici ipucunu belirlemelidir.
- c) *İpucunu silikleştirme sürecini belirleme*: Öğretime başlamadan önce uygulamacı ipucunu nasıl silikleştireceğini belirlemelidir. Ancak, ipucunun silikleştirilmesine yönelik uygulamacı bireyin performansına bağlı olarak anlık kararlar alabilmektedir.
- d) *Davranış sonrası uyarıyı belirleme*: Uygulamacı bireyin tepkilerine ne şekilde tepkide bulunacağına karar vermelidir.
- e) *Veri kayıt yöntemini belirleme*: Uygulamacı aşamalı yardımla öğretimin etkililiğini değerlendirmek üzere veri toplama yöntemine karar vermelidir. Ancak, aşamalı yardımla öğretimde uygulamacı anlık kararlar aldığı ve ipucunun sunulması ile ilgili olarak birden fazla alternatif olduğundan uygulamacının her birey için veri toplaması zor olabilir.
- f) *Uygulama, kayıt tutma ve bireyin gösterdiği performansa göre gerektiğinde değişiklikler yapma*: Uygulamacı bireyin gösterdiği performansa bağlı olarak ipuçlarının sunulmasına yönelik anlık kararlar alabilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

İzleyen bölümde, aşamalı yardımla öğretimin uygulama akışına ve ardından aşamalı yardımla öğretim kullanılarak gerçekleştirilen bir öğretim örneği ve bu konuda yürütülen araştırmalara değinilmiştir.



Şekil 1.1. Aşamalı Yardımla Öğretim Uygulama Akışı \*



\* Wolery, Bailey ve Sugai'den (1988) uyarlanmıştır.

Aşamalı yardımla öğretim kullanılarak “araba sürme becerisi”nin öğretimi hedeflendiğinde öğretmen aşağıda açıklanan sürece yer vererek öğretimi tamamlar. Öğretmen öğretim sürecine başlamadan önce kullanacağı araçları, veri toplama formunu hazırlar ve ardından ipucunun yoğunluğunu azaltarak ipucunu silikleştirmeyi gerçekleştirebilir. Bu amaçla öğretmen ipucunu silikleştirme sürecinde dörtlü bir hiyerarşi kullanmayı planlayabilir: (a) *Am fiziksel ipucu*: Öğretmen, öğrencinin arkasında, öğrenciye sarılır biçimde oturarak öğrencinin elinin üzerine elini koyar ve arabayı birlikte sürerler. (b) *Kısmi fiziksel ipucu*: Öğretmen, öğrencinin arkasında, öğrenciye sarılır biçimde oturarak öğrencinin bileğine elini koyar ve arabayı birlikte sürerler. (c) *Gölgelemede birinci aşama*: Öğretmen, öğrencinin arkasına oturarak elini öğrencinin dirseğine koyar ve arabayı birlikte sürerler. (d) *Gölgelemede ikinci aşama*: Öğretmen, öğrenciye dokunmadan öğrencinin arkasında oturur ve öğrenci arabayı sürer. Ardından öğretmen öğretime geçer ve beceri yönergesini sunduktan sonra (örn., “Arabayı sür!”) öğrencinin doğru tepkide bulunmasını kesinleştiren tam fiziksel ipucunu sunarak (örn., öğretmen, öğrencinin arkasında, öğrenciye sarılır biçimde oturarak öğrencinin elinin üzerine elini koyar ve arabayı birlikte sürerler) öğretime başlar. Öğretmen, öğretim süresince öğrencinin gösterdiği performansa bağlı olarak ipucunun sunulmasına yönelik anlık kararlar alabilir. Örneğin, bir öğretim oturumunda öğretmen öğrencinin beceriyi gerçekleştirebilmesi için ipucu olarak gölge olmanın birinci aşamasını kullanabilirken, diğer bir öğretim oturumunda ise öğrencinin o oturumdaki performansına bağlı olarak sunacağı ipucunun yoğunluğunu arttırmaya karar verebilir. Bir başka ifadeyle, öğretmen gölge olmanın birinci aşamasından daha yoğun ipucunun sunulduğu tam ya da kısmi fiziksel ipucu aşamasına geri dönebilir. Öğretmen, öğretim sırasında doğru tepkilerin tümünü pekiştirir. Bu süreç hedef davranışta ölçüt karşılanıncaya değin devam ettirilir.

Aşamalı yardımla öğretim kullanılarak yürütülen sınırlı sayıda araştırma vardır. İzleyen bölümde çeşitli becerilerin öğretimde aşamalı yardımla öğretimin etkililiğini inceleyen çalışmalara yer verilmiştir.

### 1.2.1.1. Aşamalı Yardımla Öğretim Kullanılarak Y r t len Araştırmalar

MacDuff, Krantz ve McClannahan (1993) beceri ve etkinlikle ilgili olma davranışını arttırmak üzere fotoğraflı etkinlik çizelgesini izlemeyi öğretmede aşamalı yardımla öğretimin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya, 9-1 yaşları arasında otistik dört erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada, deneklerarası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Bulgular, fotoğraflı etkinlik çizelgelerinin (okul sonrası etkinlikleri gösteren albümler) etkinliğe sürekli katılma/ilgilenmeyle sonuçlandığını ve becerilerin yeni fotoğraf dizisine ve yeni fotoğraflara genellendiğini göstermiştir. Araştırma sonuçları, ileri derecede gelişimsel geriliği olan çocukların etkinlik programını izleme becerilerini edindiklerini ve farklı ev ortamlarında da bağımsız olarak etkinlikleri değiştirebildiklerini göstermiştir.

Bryan ve Gast (2000) beceri ve etkinlikle ilgili olma davranışını arttırmak için küçük yaştaki otistik çocuklara öğretim sunmada aşamalı yardımla öğretim ve görsel etkinlik programlarının bir arada kullanıldığı öğretim paketinin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Katılımcılar, bir devlet ilkokuluna devam eden 7-8 yaşları arasında otizm tanısı almış dört çocuktur. Araştırmada, görsel etkinlik programının beceri ve etkinlikle ilgili olma davranışı üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için ABAB modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, (a) öğrenci performansının aşamalı yardımla öğretim süreci sunulduğunda ölçüte ulaştığını, (b) resimli etkinlik kitabı olduğunda (yalnız kitap) öğrenci performansının sürdürüldüğünü ve resimli etkinlik kitabı olmadığında (kitap yok) ölçüt karşılanmadığı ve (c) öğrenci performansının yeni etkinliklere genellendiğini göstermektedir.

Denny, Marchand-Martella ve Martella (2001) yürüttükleri çalışmada Cri du Chat sendromlu bir çocuğa ev ortamında işlevsel yaşam becerisini kazandırmada (yemek yeme ve top yuvarlama) aşamalı yardımla öğretimin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada iki işlevsel yaşam becerisini öğretmek için kullanılan aşamalı yardımla öğretim çocuğun anne ve babası tarafından sunulmuştur. Uygulamanın etkililiğini değerlendirmek için davranışlararası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Sonuçlar, bu iki becerinin öğretimi için hazırlanan programın başarılı olduğunu göstermiştir. Yemek

yeme becerisi sekiz hafta süresince haftalık yoklamalar biçiminde izlenmiş ve çocuğun 100 performans sergilediği gözlenmiştir. Top yuvarlama becerisi öğretim bittikten bir yıl sonra sınıandığında, öğrencinin beceriyi 90 doğrulukla sergilediği görülmüştür.

Cicero ve Pfadt (2002) çalışmalarında tuvalet eğitimi uygulamasının etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya -6 yaş arası otizm tanısı almış üç çocuk katılmıştır. Araştırmada, AB modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni aşamalı yardımla öğretimdir. Bulgular, aşamalı yardımla öğretim kullanmanın otistik çocuklara tuvalet eğitimi kazandırmada etkili olduğunu göstermekte, öğretilen becerinin ediniminin aylık ve 1 yıllık izlemelerde de devam ettiği görülmektedir.

oods ve Poulson (2006) yürüttükleri çalışmada gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla sosyal etkileşim başlatmalarını arttırmada yazılı metin kullanmanın etkililiğini incelemişlerdir. Yazılı metinler, katılımcılar tarafından tekrar edilen işitme kartları üzerine kaydedilen veya bir kağıda yazılan ifadelerdir. Araştırmada yazılı metinlerin kullanımını öğretmek için aşamalı yardımla öğretim kullanılmıştır. Araştırmaya, yaşları 5 ve 6 arasında değişen yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış üç çocuk katılmıştır. Araştırmada, deneklerarası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Bulgular, yazılı metinler kullanmanın yaygın gelişimsel bozukluğa sahip çocukla normal gelişim gösteren akranı arasında iletişimi arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Yukarıda özetlenen araştırmalardan da anlaşıldığı gibi aşamalı yardımla öğretim otizm, çeşitli düzeylerde zihin özürlü ve gelişimsel gerilik gibi farklı yetersizlik gruplarında yer alan bireylere beceri öğretmekte kullanılan etkili öğretim yöntemlerinden biridir. İşlevsel toplum becerilerini öğretmede kullanılan stratejilerden biri de videoyla model olma yöntemidir (Alcantara, 1999 Ayres ve Langone, 2005 Branham, Collins, Schuster ve Kleinert, 1999 Spencer, 2002). Bu çalışmada da videoyla model olma kullanıldığı için izleyen bölümde videoyla model olma sürecinin tanıtılmasına yer verilmiştir.

### 1.3. Videoyla Model Olma

Gözleyerek öğrenme kuramının savunucularına göre, bireyler bilgi ve becerileri davranışa ilişkin öğretim yapılmadan ya da bireyin davranışın sonucunu yaşayarak öğrenmesi gerekmeden diğer bireylerin bu davranışları sergilemelerini gözleyerek de öğrenebilirler. (Erden ve Akman, 2002 Feldman, 1996 Koç, 2002 Morris, 1993 Senemoğlu, 200 Tekin, 2007). Gözleyerek öğrenme kuramına göre gözleyerek öğrenme, bireyin gözlediği kişi ya da davranışları bilişsel olarak izlemesi yoluyla gerçekleşir. Bununla birlikte, gözleyerek öğrenme sonucu edinilen davranışın, modelin pekiştirilmesine ya da cezalandırılmasına bağlı olarak ortaya konduğu bilinmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için modelin pekiştirilmesine gerek olmamasına karşın, modelin pekiştirildiği ya da cezalandırıldığını görmek gözleyeninin öğrendiğini sergileme ya da yapma istekliliğini etkilemektedir (Feldman, 1996; Morris, 1993).

Gözleyerek öğrenme kuramında öğrenmenin gerçekleşmesinde yer alan dört temel süreç bulunmaktadır. Bu süreçler şunlardır: (a) Dikkat süreci/dikkati yöneltme: Gözleyerek öğrenmenin gerçekleşmesi için ilk koşuldur. Gözleyen kişi, model aldığı davranışa dikkat etmez ve farkına varmazsa öğrenme gerçekleşmez. (b) Akılda tutma/anımsama: Bu süreç sembolik kodlamayı, dikkat edilen davranışın yeniden yapılandırılmasını ve tekrar edilmesini içermektedir. Anımsama olabilmesi için olaylar, anlamlı ve geriye getirilebilir veya hayali ya da sözel bir biçimde uzun süreli imgeyi bireyin depolamasını sağlayacak bir davranış şeklinde kodlanmalıdır. (c) Üretim süreci/davranışı sergileme: Davranışın nasıl ve hangi şekilde gerçekleştiğini belirler. Bu aşama bilişsel olarak öğrenilenlerin davranışa dönüşmesidir. (d) Güdülenme süreci/pekiştirme: Bireyler bir davranışı sergilemek için gereken yetenek ve beceriye sahip olabildikleri halde o davranışı yapmamayı tercih edebilirler. Sonuçta davranışsal performans kişinin davranışı sergilemeyi istemesine ya da o davranışa gereksinim duymasına bağlıdır. Bununla birlikte, gözleyen kişinin davranış sonrasında elde edeceği olumlu pekiştireçler de davranışın ortaya çıkmasına yol açar (Bline, 1996 Erden ve Akman, 2002 Koç, 2002; Senemoğlu, 200 Tekin, 2007).

Yaygın gelişimsel bozukluğa sahip bireylere öğretim yapmak için sıklıkla önerilen yaklaşımlardan biri görsel ipuçlarının kullanılmasıdır. Yaygın gelişimsel geriliği olan

bireyler, somut düşünme, mekanik hafıza (ezber) ve görsel-uzamsal ilişkileri anlamada güçlü yanları olmasına rağmen soyut düşünme, sosyal biliş, iletişim ve dikkat konularında güçlük çekmektedirler (Spencer, 2002 Teaching students with autism: A resource guide for schools, 2000).

Öğretimde kullanılan görsel ipuçları ve simgeler çok çeşitlilik göstermektedir. Bu ipuçları, gerçek nesne ya da durumdan, fotokopi, renkli fotoğraf, resim, siyah beyaz resim, çizim, video görüntüleri ve yazılı dile doğru bir dizi içerisinde yer almaktadırlar. Dizide yer alan gerçek nesnelerin kullanımı en basit ve somut yardım biçimidir. Video görüntüleri ise, karmaşıklık ve soyutluk bakımından bu dizinin diğer ucunda yer almakta ve otistik öğrencilerle yapılan çalışmalarda oldukça başarılı olduğu görülmektedir (Spencer, 2002 Teaching students with autism: A resource guide for schools, 2000).

Günümüzde teknolojik ilerlemeler sayesinde, gözleyerek öğrenme sürecinin önemli bir unsuru olabilen video çeşitli becerilerin (örn., iletişim becerileri, ev içi becerileri, öz-bakım becerileri) öğretiminde kullanılmaktadır (Ayres ve Langone, 2005; Shipley-Benamou, Lutzker ve Taubman, 2002).

Videoyla model olma yöntemi yaygın gelişimsel bozukluk gösteren bireylerin öğretiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer almaktadır. Videoyla model olma yönteminde öğretim, videoda rol alan bireylerin gözlenmesi ve model alınması ile gerçekleşmektedir (Odom ve diğ., 2003; Perry ve Condillac, 2003). Geleneksel yöntemler ve videoyla model olma öğretimi karşılaştırıldığında, videoyla model olma hedef davranışı ve aynı zamanda hedef davranışa ulaşmak için sergilenmesi beklenen basamakları oldukça net ve somut bir şekilde görsel olarak betimlemektedir ve bu nitelik de uygulamayı yararlı kılmaktadır. Bu durum özellikle dili anlamakta, işitsel uyarıyı işleme güçlüğü çeken, aynı zamanda bir eylemin nasıl sergilenmesi gerektiği konusunu anlayamayan ya da istenen sonucun ne olduğunu anlamakta güçlükleri olan otistik çocuklar için büyük bir kolaylıktır. Ayrıca, otistik özellikler gösteren bireyler işitsel uyarılara geç tepki vermektedirler. Dolayısıyla, eski işitsel uyarıyı işleme çabaları yapılırken de yenilerini kaçırabilmektedirler. Videoyla model

olmada bilgi, işitsel bilgiden çok görsel bilgidir. Bu nedenle, bireyin beceriyi anlamasını geliştirmek için görüntü aynı biçimde ve bir çok kez seyredilerek tekrar edilebilir (Blinc, 1996 Spencer, 2002). Ek olarak, öğrenme için tekrarlar yapmak önemlidir. Ancak, beceriyi öğrenmeye çalışan öğrenci, modelin beceriyi gerçekleştirmek için sahip olduğu zamandan daha fazla modeli izlemeye gereksinim duyabilir. Bu durum zamanlama ve kaynakların kullanımı açısından sınıf ortamında zorluk yaratabilmektedir. Bu durumda, edinim ve genelleme için çeşitli ve yeterli sayıda örnek sunmak, videoyla model olmayla öğretimi kullanmak yoluyla arttırılabilir (örn., farklı sosyal partnerler, sohbet konuları, yeni durumlar veya materyaller) (Ayres ve Langone, 2005).

Video teknolojisi yolu ile öğretim (a) videoyla geribildirim (video feedback), (b) videoyla model olma (video modeling) ve/veya (c) video ipuçları biçimi olmak üzere üç biçimde gerçekleştirilebilmektedir (Mechling, 2005). Bu araştırmada videoyla model olmanın kullanılması planlanmıştır. Videoyla model olmayı Nikopoulos ve Keenan (2003), video kayıttaki model tarafından gösterilen davranışın benzerinin gözlemci tarafından yapılması olarak tanımlamışlardır. Videoyla model olma, bireyin hedef davranışları gerçekleştiren modelin video kaydını gözlemesini ve ardından bu davranışları tekrar etmesini içerir (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000; Spencer, 2002). Videoyla model olma uygulamaları video kayıtlarında yer alan kimselerin (akran ya da yetişkin) veya gözleyeninin kendisinin model olarak kullanılması biçiminde gerçekleştirilmektedir (Nikopoulos ve Keenan; Spencer).

### **1.3.1. Videoyla Model Olma Kullanılarak Yapılan Araştırmalar**

Haring, Kennedy, Adams ve Pitts-Conroy (1987) çalışmalarında 20 yaşında üç otistik gence toplumsal ortamlarda alışveriş yapma becerisini öğretmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada, farklı ortamlara genellemeyi arttırmak için videoyla model olmanın etkililiği sınanmıştır. Araştırmada deneklerarası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri her üç katılımcı için de sıfır ya da sıfıra yakınken araştırma sonunda her üç öğrenci de öğretimin sonunda en az 90 düzeyinde doğru tepkide bulunmuşlardır. Genelleme oturumları toplumsal ortamlarda (kitapçı, eczane ve bakkal)

yürütülmüştür. Genelme oturumlarında, altı durumun beşinde deneklerin ikisinin yoklama sonuçlarının başarılı olduğu görülmüştür.

Alcantara (199 ) tarafından yürütülen çalışmada videoyla model olma öğretim paketinin (video seyretme, “on-site” ipucu verme ve pekiştirme), çocukların toplumsal ortamlarda alışveriş becerilerini edinme ve genellemeleri üzerine etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmaya, otistik olarak tanılanmış yaşları 8-11 arasında değişen üç çocuk katılmıştır. Araştırmada, ortamlar ve deneklerarası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Öğretilen beceriler edinilmiş ve beceriler diğer ortamlara genellenebilmiştir. İki markette gerçekleştirilen öğretimden sonra üçüncü markette tüm öğrencilerin performansları artmıştır. Bulgular, gerçek ortamlarda market alışveriş becerilerini öğretmede videoyla model olma öğretimi kullanımının etkili bir öğretim aracı olduğunu göstermektedir.

Shiple-Benamou ve diğerleri (2002) yürüttükleri çalışmada üç otistik çocuğa işlevsel yaşam becerilerinin öğretiminde videoyla model olma öğretiminin verimliliğini araştırmışlardır. Araştırmada, davranışlararası çoklu yoklama modeli kullanılarak deneklerle yinelenmiştir. Her bir katılımcı için öğretilmesi planlanan beceriler, birinci denek için portakal suyu hazırlamak, postalamak üzere mektup hazırlamak, masa hazırlamak ikinci denek için akvaryum temizlemek, yemek masası hazırlamak üçüncü denek için evcil hayvan (kedi) bakmak, posta kutusuna mektup atmak ve yemek masası hazırlamaktır. Her bir öğretim videosu hazırlanmadan önce öğretilecek becerilerin beceri analizleri geliştirilmiştir. Videoyla model olma öğretimi tüm çocukların beceri ediniminde etkili bulunmuştur. Videoyla model olma öğretimi sonrasındaki bir aylık izleme süresince becerinin kalıcılığının korunduğu görülmüştür.

ert ve Neis orth’ın (2003) yürüttükleri çalışmada, otistik çocuklara okul ortamında kendiliğinden ricada bulunma becerisini kazandırmada kendi videosu ile model olmanın etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmaya, otizm tanısı almış, 3-6 yaş arasında dört çocuk katılmıştır. Araştırmada deneklerarası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Tüm katılımcıların ricada bulunma davranışında önemli ölçüde artma gerçekleşmiştir. Kendi videosu ile model olma otistik çocuklarda kendiliğinden ricada bulunma davranışını



arttırmada etkili bulunmuştur. Çalışmada, üç denekte davranışın kalıcılığının korunduğu gözlenirken deneklerin birinde kalıcılık değerlendirilememiştir.

Charlop-Christy ve Daneshvar (2003), yürüttükleri çalışmada başkalarının davranışlarını/düşüncelerini anlama (perspective taking) becerisini kazandırmada videoyla model olmanın etkililiğini değerlendirmişlerdir. Çalışmada başkalarının davranışlarını/düşüncelerini anlama davranışı, açıklamak veya tahmin etmek için diğerlerinin ne düşündüğünü belirleme becerisi olarak ele alınmıştır. Araştırmaya, otizm tanısı almış, yaşları 6-9 arasında değişen üç erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada deneklerarası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Bulgular, videoyla model olmanın otistik özellik gösteren çocuklara davranışları/düşünceleri anlama becerilerini öğretmek için hızlı ve etkili bir araç olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, bütün denekler bu beceriyi benzer uyaranlara genelleyebilmişlerdir.

D'Ateno, Mangiapanello ve Taylor (2003) araştırmalarında otistik özellik gösteren okulöncesi dönemde bir çocuğa karmaşık oyun becerilerinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiğini değerlendirmişlerdir. Katılımcı için çay partisi, alışveriş yapma ve pasta börek pişirme oyunlarının öğretilmesi planlanmıştır. Araştırmada, davranışlararası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Bulgular, videoyla model olma uygulamasının tüm oyun becerileri için hızlı edinim sağlandığını göstermiştir.

Daneshvar, Charlop-Christy, Morris ve Lancaster (2003) yürüttükleri çalışmada başkalarının davranışlarını/düşüncelerini anlama becerisini kazandırmada videoyla model olma ve pekiştirmenin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya, otizm tanısı almış, yaşları 7-13 arasında değişen üç erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada, davranışlararası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Bulgular, bütün deneklerin becerileri öğrendiğini ve edinimi takiben yapılan bir aylık izleme döneminde de iki denekte becerinin kalıcılığının devam ettiğini göstermektedir. Diğer taraftan bulgular, deneklerin sınırlı genelleme sergilediklerini göstermiştir.

Rehfeldt, Dahman, Young, Cherry ve Davis (2003) çalışmalarında videoyla model olmanın atıştırma yemek hazırlama becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiğini

araştırmışlardır. Araştırmaya, yaşları 22-37 arasında değişen, orta ve ağır derecede zihinsel yetersizliği olan, iki erkek, üç bayan katılmıştır. Öğretim, katılımcıların devam ettikleri rehabilitasyon merkezinin mutfağında yapılmıştır. Uygulama, fıstık ezmesi ve marmelatlı sandviç yaparken doğru yaptığı basamaklar için pekiştirilen gelişimsel geriliği olan bir yetişkinin videosunun izlenmesinden oluşmuştur. Araştırmada, deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Videoyla model olma öğretimi tüm katılımcılarda etkili olmuş ve katılımcılar beceriyi 100 doğruluk düzeyiyle öğrenmişlerdir. Edinimden sonraki bir aylık izleme süresince becerinin kalıcılığının korunduğu görülmüş ve ortamlar arasına genellenmiştir.

Nikopoulos ve Keenan'ın (2003) çalışmasının temel amacı, videoyla model olmanın otistik çocuklarda sosyal etkileşim başlatmayı ilerletmedeki etkililiğini incelemektir. Araştırmaya gelişimsel yetersizliği olan yedi çocuk katılmıştır. Araştırmada, çoklu uygulamalar (ABC) modeli kullanılmıştır. Her çocuğa bir modeli gösteren bir video izletilmiş ve uygulamacı çocuklara göre uyarlanmış bir oyun ortamında basit, etkileşimli, sosyal bir oyuna girişmiştir. Daha sonra her bir çocuğun davranışı bu ortamda değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda dört çocuğun da sosyal etkileşim başlatmasında artış olduğu görülmüş ve ortamlar, oyuncaklar, akranlar arası genelleme sağlanmıştır. Bulgular, bu değişikliklerin öğretim bittikten sonraki 1 ve 2 aylık izleme sürelerinde de devam ettiğini göstermiştir.

Bidell ve Rehfeldt (2000), çalışmalarında kahve servisi yapma ile akranlarının yanında oturma ve kahve yapma becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya, yaşları 33-72 arasında değişen ileri derecede zihinsel yetersizlik tanısı almış üç yetişkin katılmıştır. Uygulama iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, gelişimsel yetersizliği olan kahve yapan ve bir akranıyla sosyal etkileşime giren bir yetişkinin video kaydı izlettirilmiştir. İkinci bölümde ise, doğru olarak yapılan her bir beceri basamağının sözel olarak pekiştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deneklerarası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Videoyla model olma uygulaması tüm katılımcılarda becerilerin 100 düzeyinde edinimiyle sonuçlanmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların tümü beceriyi farklı ortamlara, uyarılara ve kişilere genellemişlerdir. İki katılımcı edinimi izleyen bir aylık

dönemde düzenlenen izleme oturumlarında 100 doğru performans gösterirken, bir katılımcı destekleyici öğretimden sonra 100 performans göstermiştir.

Buggey (2005) tarafından yürütülen çalışmada otistik çocuklara sosyal etkileşim başlatma, öfke nöbetleri ve saldırganlık davranışlarının azaltılması ya da ortadan kaldırılmasında kendi videosu ile model olmanın etkililiğini değerlendirmiştir. Yaşları 5-11 arasında değişen, özel kaynaştırma okuluna devam eden, hafif asperger sendromu ve orta derecede otizm tanısı olan çocuklar bu çalışmanın katılımcılarıdır. Araştırmada denekler ve davranışlararası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Kendi videosu ile model olma uygulaması tüm katılımcılarda öğretilmesi hedeflenen becerilerin edinimiyle sonuçlanmıştır. Ayrıca, davranışlardaki değişiklikler öğretimin yapıldığı okuldan başka farklı ortamlara da genellenmiştir.

Reagon, Higbee ve Endicott (2006) yürüttükleri çalışmada katılımcının kardeşi olan oyun eşiyile birlikte oynadığı hayali oyun oynama becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmada, hayali oyun becerisi olarak itfaiyecilik, kovboyculuk, doktorculuk ve öğretmencilik oyunlarının öğretilmesi planlanmıştır. Araştırmaya otizm tanısı almış dört yaşında bir erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada, AB modeli kullanılmış ve dört oyun senaryosuna yinelenmiştir. Sonuçlar, araştırmaya katılan denekte oyun eşiyile birlikte hayali oyunla meşgul olma becerisinin arttığını göstermektedir. Bununla birlikte, becerinin farklı oyun eşi ve senaryolara da genellendiği görülmüştür.

Videoyla model olmanın tek başına kullanıldığı araştırmaların yanı sıra uygulamanın toplum temelli öğretimle birlikte kullanıldığı araştırmalar da bulunmaktadır. Her iki uygulamanın bir arada kullanıldığı araştırmalarda videoyla model olmanın toplum temelli öğretimi desteklediği belirtilmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgulara göre zincirleme becerilerin öğretiminde ve genellemesinde bu iki uygulamanın etkili olduğu görülmektedir (Alcantara, 1999 Branham ve diğ., 1999 Haring ve diğ., 1987).

Son olarak bu bölümde, gelişimsel geriliği olan kişilerin en az sınırlayıcı ortamlarda bulunmalarını sağlayarak öğretim sunmayı esas alan ve bu çalışmanın da bir parçasını oluşturan toplum temelli öğretimin tanıtılmasına yer verilmiştir.

#### **1.4. Toplum Temelli Öğretim**

Genellenmeyi destekleyen öğretim uygulamalarından biri de toplum temelli öğretimdir. Toplum temelli öğretimin amacı, uyaran kontrolünü doğrudan doğal ortamlarda sağlamaktır. Toplum temelli öğretim, her öğrenciyi okuldan ayrıldıktan sonra yaşadığı toplumda bağımsız olarak yaşamaya, çalışmaya ve üretmeye hazırlamak için düzenlenmiş bir öğretim programıdır (Broder ve Bambara, 2000; Madison County School District, 2005; Ziegler, 2001). Olery ve diğerleri (1988), toplum temelli öğretimi, öğretimin doğrudan doğal ortamda yapılması olarak tanımlamışlardır. Bir başka tanıma göre ise toplum temelli öğretim, okul yerine toplum içinde meydana gelen öğretimdir. Bu öğretimin yararı öğrencinin becerileri kullanılacağı doğal ortamda öğrenmesidir (Autism and related disorders handbook, 2002). Toplum temelli öğretim, öğrencilere okulda öğrendikleri becerileri doğal olarak gerekli olduğu ortamlarda uygulama olanağı sunmaktadır. Becerileri genellemede sıklıkla problem yaşayan yaygın gelişimsel bozukluğa sahip öğrenciler için toplumda işlevsel yaşam becerilerini uygulama fırsatı, öğrencilerin bu becerileri yaşamlarında ve gelecekte nasıl sürdüreceklerini anlamalarına yardımcı olur (Smith ve Donnelly, 1998).

Toplum temelli öğretim gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenler arasında yoğun olarak kabul görmekte ve genellemeyi sağlamak üzere bir seçenek olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşıma başvurulmasının nedeni, öğrenilen becerilerin diğer ortamlara genellemesinin yapılabilmesidir. Toplum temelli öğretimin, yaygın gelişimsel bozukluk gösteren bireylerin davranışın gerçekleşmesi beklenen doğal ortamlara etkin katılımı yoluyla genelleme yeteneğini geliştirme, en az kısıtlayıcılık ilkesine yer verme, bağımsızlığı arttırma, okul sonrası yaşama hazırlama ve öğrencilere seçim yapmayı öğretme gibi yararları bulunmaktadır. Ancak bazı nedenler örneğin, ulaşım, öğrenci sayısı ve sorumluluk almaktaki isteksizlik, öğrenci-öğretmen oranlarındaki yetersizlikler, maddi yükün büyük olması gibi etkenler toplum temelli öğretimin yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bu noktada benzetim öğretimi

genellemeyi kolaylaştırmak ya da sağlamak için kullanılmaktadır (Alberto ve Troutman, 1995 Ayres, Langone, Boon ve Norman, 2006 Branham ve diğ., 1999 Bro der ve Bambara, 2000 Collins, 2007 Haring ve diğ., 1987 Project Techlink, 2006; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006 olery ve diğ., 1988 Ziegler, 2001).

Toplum temelli öğretim, yaygın gelişimsel bozukluk gösteren bireylerin gerçek çevrelerinde kullanabilecekleri yeni beceriler öğrenmelerine olanak tanır. Toplum temelli öğretim uygulamalarında, tepki ipuçları, ayırık denemelerle öğretim, videoyla model olmayla öğretim gibi farklı öğretim uygulamalarına yer verilebildiği görülmektedir (Bro der ve Bambara, 2000). Bir öğrencinin yetişkin yaşamına geçişinde, toplumsal ortamlar için gerekli becerileri toplumsal ortamlarda öğrenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Bu beceriler, ev yaşamı, sağlık, güvenlik, toplumda hareketlilik (mobility), ulaşım ve alış-veriş becerisi, banka, restoran ve eğlence ortamı gibi ortamlarda kullanılan becerilerdir (Bro der ve Bambara, 2000 Project Techlink, 2006).

Snell ve Horner (1986) toplum temelli öğretim uygulanmalarında sıralanan noktalara dikkat edilmesini önermişlerdir: (a) Hangi becerilerin öğretileceğini belirleme, (b) hedef becerilerin işlevsel olmasını sağlama (örn., öğrenci, aile ve toplum tarafından değer veriliyor olması), (c) becerilerin doğal çevrede sergileneceği gibi analiz edilmesi, (d) deneme sunumu için bir sıralama belirleme (örn., ipucu verme, pekiştirme, hata düzeltme), (f) toplumsal ortamlarda becerileri izlemek (monitoring) için bir veri-toplama sistemi ve programı hazırlama, (g) hedef davranışın yanı sıra başka davranışların da kazanımının değerlendirilmesi (örn., iletişim, uygun davranış, devinsel beceriler), (h) zaman içinde hedef ortamlarda veriye dayalı öğretim uygulama ve (i) yeni (öğretim yapılmamış) ortamlarda yoklamalar yoluyla genellemenin değerlendirilmesi.

Toplum temelli öğretimin etkililiğini araştıran çalışmalar incelendiğinde, toplum temelli öğretimin farklı yetersizlik ve yaş gruplarında yer alan bireylere öğretim yapmakta etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır. İzleyen bölümde, toplum temelli öğretim kullanılarak yürütülen sistematik öğretim çalışmalarına yer verilmektedir.

#### 1.4.1. Toplum Temelli Öğretim Kullanılarak Y r t len Araştırmalar

Cuvo ve Klatt (1992), iki farklı ortamda üç öğretim yöntemi kullanılarak hafif ve orta dereceli zihinsel yetersizliği olan ergenlere, toplumda sık kullanılan sözcükleri ve ifadeleri öğretmişlerdir. Araştırmaya yaşları 13 ile 17 arasında değişen altı denek katılmıştır. Araştırmada, deneklerarası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Sözcükler, okuldaki nesne kartları, okul ortamında çekilen video görüntüleri ve gerçek ortamlardaki sözcükler biçiminde sunulmuştur. Her oturum sırasında katılımcılara bu koşulların her birindeki sözcüklerin üçte biri öğretilmiş ve sonra gerçek ortamlarda değerlendirilmiştir. Araştırmada sn. sabit bekleme süreli öğretim kullanılmıştır. Bulgular, bütün katılımcılarda toplumda sık kullanılan sözcüklerin üç öğretim ortamında da hızla edinildiğini ve sözcük kartlarından ve video görüntülerinden toplum ortamlarına genellendiğini göstermiştir.

Branham ve diğerleri (1999) orta dereceli zihinsel yetersizliği olan üç ortaokul öğrencisine mektup postalama, çek bozurma ve karşıdan karşıya geçme becerilerini öğretmede SBSÖ etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya, 11-20 yaş arasında orta derecede zihinsel yetersizliği olan üç denek katılmıştır. Öğretim, öğrenciler ve beceriler arasında dengeli olarak dağıtılmıştır ve (a) benzetim (classroom simulation) ve toplum temelli öğretim (b) videoyla model olma ve toplum temelli öğretim (c) benzetim ve videoyla model olma ile toplum temelli öğretimin birlikte kullanılmasından oluşmuştur. Araştırmada, söz edilen becerileri öğretmede sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini değerlendirmek için davranışlararası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Etkililik verileri, tüm öğretim uygulamalarının becerileri öğretmede etkili olduğunu ve yeni toplum ortamlarına genellemeyle sonuçlandığını verimlilik verileri ise, sınıf benzetimi ve toplum temelli öğretimin birleşiminin ölçüt karşılanıncaya değin geçen süre açısından daha verimli olduğunu göstermiştir.

Morse ve Schuster (2000) tarafından yürütülen araştırmada gerçek ortamlarda öğretim ve benzetim öğretiminin birlikte kullanımının sabit bekleme süreli öğretim kullanarak alışveriş yapma becerisinin öğretimi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya orta derecede zihinsel yetersizliği olan yaşları 6 ve 12 arasında değişen üç kız, yedi erkek toplam on öğrenci katılmıştır. Araştırmada deneklerarası çoklu yoklama modeli

kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, altı öğrencinin ölçütü karşıladığını, iki öğrencinin uygulama süresince performanslarının önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Ancak, öğretim dönemi sona erdiği için iki öğrencinin uygulamasına son verilmiştir. İzleme verileri ölçütü karşılayan öğrencilerin altı hafta süresince becerileri sürdürdüklerini göstermiştir. Ayrıca, yine ölçütü karşılayan öğrencilerin alışveriş yapma becerisini yeni alışveriş ortamlarına genelleyebildikleri görülmektedir.

Taber ve diğerleri (2003) orta derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere kaybolduklarında yardım almayı öğretmek için giderek ipucunun azaltılmasıyla öğretimin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada, giderek ipucunun azaltılmasıyla öğretim için beş ipucu düzeyi kullanılmıştır. Araştırmaya, orta derecede zihinsel yetersizliği olan 14-18 yaş arasında bulunan üç kız, üç erkek toplam 6 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bulgular, tüm öğrencilerin öğretimi hedeflenen çalan bir cep telefonuna cevap verme, arayana fiziksel konumu/yeri hakkında detaylı bilgi verme ve okul ve diğer ortamlarda kaybolduklarında yardım almak için bir cep telefonunun hızlı arama işlevini kullanmayı başarılı şekilde öğrendiklerini göstermiştir.

DiPipi-Hoy ve Jitendra (2004) zihinsel yetersizliği olan ergen annelerinin sabit bekleme süreli öğretimi kullanarak çocuklarına alışveriş yapma becerisini öğretme üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu çalışma iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, sabit bekleme süreli öğretimi annelere öğretme ve geri bildirim kullanarak toplum içinde annelerin çocuklarına öğretim yapmalarınıdır. İkinci bölümde ise, sabit bekleme süreli öğretimin alışveriş yapma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Annenin öğretim becerisi kazanma ve çocuğun toplumda alışveriş yapma becerileri edinimi üzerindeki etkilerini değerlendirmek için üç anne ve çocuklarıyla çalışılmıştır. Araştırmada deneklerarası (anne-çocuk çifti arası) çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bulgular, annelerin sabit bekleme süreli öğretimi uygulayabildiklerini ve anneleri tarafından sunulan öğretim sonunda çocukların alışveriş yapma becerisini başarılı bir şekilde edindiklerini göstermiştir. Ayrıca, yapılan öğretimin becerinin kalıcılığının korunmasında uygulamanın sonlanmasından 6-8 hafta sonra da etkili olduğu görülmektedir.

Cihak, Alberto, Kessler ve Taber (2004) toplum temelli öğretim ve benzetim öğretiminin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya 17-19 yaş arasında orta derecede zihinsel yetersizliği olan beş öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni dört öğretim programından oluşmaktadır. Bu öğretim programları şu sırayı içermektedir: (a) Yalnızca benzetim öğretimi, (b) yalnızca toplum temelli öğretim, (c) ardışık okul günlerinde benzetim öğretimi ve toplum temelli öğretimin birlikte kullanımı, (d) aynı okul gününde benzetim öğretimi ve toplum temelli öğretimin birlikte kullanımı. Araştırmada, giderek ipucunun azaltılmasıyla öğretim kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler ise faks çekme, otomatik para çekme makinesinden kart kullanarak 20 çekme, kredi kartı kullanarak iki nesne satın alma, beş sayfalık bir mektubun fotokopisini çekmek için fotokopi makinesini kullanmaktır. Araştırmada deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bulgular, aynı okul gününde benzetim ve toplum temelli öğretimin birlikte kullanıldığı programın diğer öğretim programı düzenlemelerine göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Tekin-İftar (2008) yürüttüğü çalışmada annelerin, eşzamanlı ipucuyla öğretimi toplum temelli ortamlarda güvenilir bir biçimde kullanıp kullanmadıklarını ve kullanabiliyorlarsa marketten alışveriş yapma, pastanede sipariş verme ve kuru temizlemeciye temizlenecek bir giysi siparişi verme davranışları öğretmede eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya iki kız iki erkek dört çocuk ve üç deneğin annesi, bir deneğin de anneannesi olmak üzere toplam sekiz kişi katılmıştır. Araştırmada, davranışlararası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, annelerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi ortalama 91 doğrulukta kullanabildiğini göstermektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan dört deneğin de tüm becerileri ölçütü karşılar düzeyde edindikleri ve öğretim bittikten sonra da becerilerin kalıcılığının devam ettiği görülmüştür. Ek olarak, deneklerin edindikleri becerileri genelleyebildikleri gözlenmiştir. Araştırmaya katılan bütün ebeveynler ve çocuklar öğretilen becerilerin önemli olduğunu ve uygulamanın olumlu etkileri bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Alanyazına bakıldığında videoyla model olma ile toplum temelli öğretimin zihinsel yetersizlik ve yaygın gelişimsel bozukluk gösteren çocuklara zincirleme beceri



öğretiminin etkililiğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Ancak, videoyla model olma ile toplum temelli öğretim birlikte kullanıldığı araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, videoyla model olma ile toplum temelli öğretim birlikte kullanıldığı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır (Alcantara, 1993 MacDonald, Clark, Garrigan ve Madhuri, 2005).

### **1.5. Problem**

Daha önce de belirtildiği gibi, toplum temelli öğretim uygulamalarının etkililiğini gösteren araştırmalar bulunmasına rağmen bu konudaki araştırma gereksinimi devam etmektedir (Perez-Turner, 2005). Ayrıca, videoyla model olma ve gerçek ortamda sunulan etkinliklerin birlikte kullanımlarının etkililiğine yönelik araştırmalara da gereksinim olduğu ifade edilmektedir (Ayres ve diğ., 2006). Diğer yandan, videoyla model olma işlevsel toplum becerilerini öğretilmede toplum temelli öğretim ile etkili şekilde birleştirilebilen bir uygulamadır. Bu nedenle, bu iki uygulamanın birlikte kullanımıyla ilgili araştırmalara gereksinim olduğu belirtilmiştir (Alcantara, 1993 MacDonald ve diğ., 2005). Günümüze kadar yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı gibi, toplum temelli öğretim ve videoyla model olma uygulamalarının bir arada kullanımının etkililiğine yönelik araştırmalara da gereksinim duyulması bu araştırmanın planlanma gerekçelerinden birini oluşturmuştur.

Diğer taraftan bu araştırmanın bağımlı değişkeni olan güvenlik becerileri ile ilgili araştırma gereksinimi de iki nedenle söz konusudur. Bunlar (a) Güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili ve verimli yöntemleri belirlemek amacıyla kullanılacak sistematik, tekrarlanabilir süreçler içeren daha fazla araştırmaya gereksinim vardır. (b) Güvenlik becerisinin, öğretilmi yapılmayan ortamlarda da tutarlı bir genelleme ile sonuçlanıp sonuçlanmadığını görebilmek için çeşitli öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesine gereksinim vardır (Bevill ve Gast, 1998 Gast ve diğ. 1993 atson ve diğ., 1992).

Zihinsel yetersizliği olan bireylere kötü niyetli yabancı kişilerin kaırma girişimlerinden kaçınma becerisinin öğretilmi ile ilgili sadece birkaç çalışma bulunmasına rağmen yaygın gelişimsel bozukluk veya otistik özellikler gösteren çocuklarla yürütölen kötü niyetli kişilerin kaırma girişimlerinden kaçınma becerisinin öğretilmi ilgili herhangi bir

çalışmaya rastlanmamıştır. Aşamalı yardımla öğretim ile ilgili yayımlanmış araştırmalar ve kaçırma girişiminden kaçınma becerisinin öğretimi ile ilgili yayımlanmış araştırmalarda ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler sıralanırken hem aşamalı yardımla öğretimin etkililiğine yönelik hem de kötü niyetli kişilerin kaçırma girişiminden kaçınma becerisini öğretmeye yönelik, özellikle yapılan iki çalışmanın da genelleme bulgularının istendik düzeyde olmaması göz önüne alındığında, bu becerinin öğretiminde toplum temelli öğretime yer veren yeni araştırmalara gereksinim olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, sıralanan bu noktalar bu araştırmanın gerekçelerini oluşturmaktadır.

### **1.6. Ama**

Bu araştırmanın amacı, aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma ve toplum temelli öğretim uygulama düzenlemesinin otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınmayı öğrenme üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu amaçla, çalışmada aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisinin öğretimi için hazırlanan öğretim paketi (aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma ve aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen toplum temelli öğretim düzenlemesi) çocukların
  - a. bu beceriyi edinmelerinde etkili midir?
  - b. beceriyi edindikten 7, 1 ve 28 gün sonra sürdürmelerinde etkili midir?
  - c. edindikleri bu beceriyi farklı kötü niyetli kişilere ve ortamlara genellemelerinde etkili midir?
2. Araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının, “otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisinin öğretimi” hakkındaki görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir

### 1.7. Önem

Özel gereksinimli öğrencilere öğretim sunmak amacıyla etkili öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde bilimsel dayanaklı uygulamalara halen gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmada da araştırma bulgularıyla etkililiği belirlenmiş olan aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma ve toplum temelli öğretim düzenlemesinin etkililiği sınanmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde toplum temelli öğretim, videoyla model olma ve aşamalı yardımla öğretim kullanılarak öğretim yapılmasının etkililiğini inceleyen araştırmalara gereksinim olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, bu araştırmanın Dünya ve Türkiye'deki etkili öğretim alanyazınına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişiminden kaçınmayı öğretme becerisinin öğretimi için hazırlanan öğretim paketinin etkililiği ve sosyal olarak kabul edilebilirliğinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla elde edilecek araştırma bulgularının, otistik özellikler gösteren bireylere ya da özel gereksinimi olan diğer bireylere eğitim sunan tüm özel eğitim öğretmenlerine, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan genel eğitim öğretmenlerine ve çocuklarıyla ev ortamında çeşitli uygulamalar yapan anne-babalara yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

#### 2.1. Katılımlar

Araştırmaya özel özel eğitim ve ilköğretim okullarına devam eden otistik özellikler gösteren dört denek, videoyla model olma öğretimi için dört model akran, videoyla model olma görüntüleri için dört yabancı ve denekleri kaçırma girişiminde bulunmak üzere 27 yabancı olmak üzere toplam 35 kişi katılmıştır. İzleyen bölümde araştırmaya katılan her bir gruba ilişkin ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Denekler

Araştırmaya özel özel eğitim kurumları ve ilköğretim okullarına devam eden otistik özellikler gösteren dört denek katılmıştır. Deneklerin çalışmaya katılımı için anne-babalardan yazılı izin alınmıştır (Ek 1). Denekler, aşamalı yardımla öğretim ve araştırmanın bağımlı değişkeni olan kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınmaya ilişkin sistematik öğretim alma geçmişine sahip değildirler. Ailelerle yapılan görüşmelerde deneklerin tümünün kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisinin öğretimine gereksinimleri olduğu anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan deneklerin çeşitli önkoşul becerilere sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Önkoşul becerilerin neler oldukları ve nasıl sıvandıkları aşağıda açıklanmaktadır:

- *alnız bırakıldığında dk süreyle sessizce bekleme:* Denek, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'ndeki dersliklerden birine oturtulmuş/ayakta bırakılmıştır. Ardından, deneğe "Ben gelinceye kadar beni burada bekle." yönergesi verilmiş ve derslikten çıkılmıştır.

Deneğin bir dakikalık zaman doluncaya kadar sınıfta bekleyip beklemediği uygulamacı tarafından gözlem aynasından gözlenerek belirlenmiştir.

- ▣ *Kişileri ayırt etme:* Deneğin ailesinden aile üyeleri için üç ve deneğin yakın çevresi (komşu, akraba, aile dostu gibi) için de üç tane olmak üzere toplam altı bireyin fotoğrafları istenmiştir. Deneğin yakın çevresine ait fotoğraflar, uygulamacı tarafından bulunan ve deneğin tanımadığı kişilere ait resimlerle (iki yabancı resmi) birlikte sunularak altı deneme yapılmıştır. Fotoğraflar masaya konularak deneğe yönerge verilmiştir (örn., “Anneyi göster!”). Deneğin kişileri ayırt ederek verilen yönergeye uygun tepki vermesi beklenmiştir (örn., üç resim arasından annesini göstermesi). Deneğin çalışmaya katılabilmesi için altı resim arasından dördünü bağımsız olarak göstermesi beklenmiştir.
- ▣ *özel becerileri taklit etme:* Deneğe, taklit etmesi için çeşitli yönergeler verilerek (örn., “Kitap de.”) taklit etme becerisi sınanmıştır.
- ▣ *dk süresince beceri üzerinde kalma:* Deneğe, boyama, yap-boz gibi etkinlikler sunularak bu etkinlikleri yerine getirmesi için yönerge verilmiştir (örn., “Yap-bozu yap.”). Deneğin bir etkinlik üzerinde 5 dk. süre ile çalışıp çalışmadığı gözlenmiştir.
- ▣ *ağımsız yürüme:* Deneğe, “Yürü!” yönergesi verilerek bağımsız olarak yürüyüp yürüyemediği sınanmıştır.
- ▣ *ir nesne ve bir eylem bulunan yönergeleri takip etme:* Deneğe, “Bebeği al.”, “Legoyu tak.”, “Topu at.” gibi yönergeler verilerek yönergeleri yerine getirip getirmediği sınanmıştır.

Fatih 10 yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek çocuktur. Fatih’e otizm tanısı 3 yaşındayken devlet hastanesinde konulmuştur. Eskişehir Rehberlik Araştırma Merkezi’nde (RAM) uygulanan Leitter Zeka Testi’nde Fatih’in zeka bölümü 49 olarak belirlenmiştir. Fatih araştırma sırasında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir ilköğretim okulunda 1. sınıf kaynaştırma öğrencisidir. Ayrıca, haftada iki gün birer saat bireysel özel eğitim destek hizmeti almaya devam etmektedir. Fatih, büyük ve küçük kas becerilerinde akranlarının sahip oldukları becerileri sergileyebilmektedir. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde önemli ölçüde geriliği vardır. Fatih 3- sözcük içeren cümleleri taklit edebilmektedir. Gereksinim duyduğunda 1-2 sözcüklü cümlelerle

iletişimi başlatmakta, üç ya da dört sözcüklü sorulara (örn., Okuldaki arkadaşlarının adlarını söyler misin , En sevdiğin yemek ne , Bu kim ) basit cümlelerle yanıt verebilmekte üzerinde çalışılmakta olan etkinliğe 15 dakika süreyle dikkatini yöneltebilmekte; okuma-yazma bilmektedir.

Haluk 7 yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek çocuktur. Haluk'a otizm tanısı 5 yaşındayken devlet hastanesinde çocuk psikiyatri tarafından konulmuştur. Eskişehir RAM'dan verilen raporda Haluk'a standart bir test uygulanamadığı belirtilmiştir. Araştırma sırasında Haluk özel özel eğitim kurumundan haftada iki gün 5 dk.'lık bireysel eğitim almaya devam etmektedir. Haluk, büyük ve küçük kas becerilerinde akranlarına benzer performans sergilemektedir. Sosyal beceri ve iletişim becerileri alanlarında güçlükler yaşamaktadır. Haluk sözcükleri taklit edebilmekte, bir-iki sözcüklük basit yönergeleri yerine getirmekte, üzerinde çalışılan bir etkinliğe 5 dk. süreyle dikkatini yöneltmekte, renkleri, şekilleri ve resimleri eşleyebilmektedir.

Özlem 11 yaşında otistik özellikler gösteren bir kız çocuktur. Özlem'e otizm tanısı 3 yaşındayken üniversite hastanesinde konulmuştur. Eskişehir RAM'de uygulanan Leiter Zeka Testi'nde Özlem'in zeka bölümü 51 olarak belirlenmiştir. Araştırma sırasında Özlem, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okulunda özel sınıf öğrencisi olarak devam etmektedir. Ayrıca, iki ayrı kurumdan haftada iki gün bireysel eğitim almaktadır. Özlem, büyük ve küçük kas becerilerinde akranları ile benzer özellikler göstermektedir. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Özlem sözcükleri taklit edebilmekte, gereksinimlerini ifade edebilmek için iletişim başlatmakta (tek sözcük), iki-üç sözcüklük yönergeleri yerine getirmekte, üzerinde çalışılmakta olan etkinliğe 10 dk. süre ile dikkatini yöneltmekte, kendisine gösterilen renk, şekil, nesnelere söylemekte, ritmik olarak sayabilmekte (1-15), kendisine gösterilen rakamların kaç olduğunu söyleyebilmekte, bakarak üç sözcüklük cümleleri yazabilmekte, üzerine çalışılmakta olan bir-iki sözcüklük fiş cümlelerini bağımsız olarak yazabilmekte ve okuyabilmektedir.

Ozan 6 yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek çocuktur. Ozan'a otizm tanısı 2,5 yaşındayken üniversite hastanesinde konulmuştur. Araştırma sırasında Ozan, özel özel

eğitim kurumundan haftada dört gün 09:00 ve 10:30 saatleri arasında grup eğitimi almaktadır. Eskişehir RAM tarafından verilen raporda Ozan'a standart bir test uygulanamadığı belirtilmektedir. Ozan, büyük ve kk kas becerilerinde akranları ile benzer özellikler göstermektedir. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Ozan bir-iki sözcük içeren cmleri taklit edebilmekte, gereksinimlerini ifade edebilmek için iletişim başlatmakta (tek kelime), bir-iki sözcüklük yönergeleri yerine getirmekte, üzerinde çalışılmakta olan etkinliğe 5 dk. süre ile dikkatini yöneltmekte, kendisine gösterilen Şekil, renk ve nesnelerin adlarını söylemektedir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında 5. oturumdan itibaren Ozan'ın performansında sistematik olarak artış görüldüğü (ranj 50-%100) için Ozan alışma dışında bırakılmıştır.

### **2.1.2. Yabancı lar**

Yabancılar, denekleri kandırmaya yönelik kaçırma girişiminde bulunmak için araştırmada yer almışlardır. Araştırmada yabancılar için çoklu örnekler modeli kullanılmıştır. Çoklu rnekler modeline göre öğretimde hedef davranışın örnekleri belirlenir ve ğretim belirlenen bu örneklerin tümüyle yapılır (Tekin, 1999). Bu nedenle, bu ğretim sürecinde denekler farklı bir çok yabancı ile bir araya getirilmıştir. Yabancı katılımcılar, lisans öğrencileri, lisans-üstü öğrenciler, okul personeli, ğretim elemanları ve uygulamacının arkadaşlarıdır. Yabancıların yaş, cinsiyet, fiziksel özellikleri (kilo, boy, sa rengi ve sa tipi) ve giyim tarzlarının farklılık göstermesine dikkat edilmiştir. Uygulama süresince yabancıların, aynı hafta içerisinde en fazla iki kez ve ard arda olmayan günlerde uygulamaya katılmaları sağlanmıştır.

Araştırmaya toplam 31 yabancı katılmıştır. Videoyla model olma çalışmasındaki VCD görüntülerinin hazırlanmasında gönüllü yabancı, videoyla model olma ğretimi için uygulama fırsatının sunulduğu ğretim oturumlarının düzenlenmesinde 10 gönüllü yabancı araştırmaya katılmıştır. Toplum temelli ğretim oturumlarında videoyla model olma oturumuna katılan yabancıardan farklı 10 yabancı'nın katılımı sağlanmıştır. Genelleme ve genellemenin izlemesi oturumları ise 7 yabancı'nın katılımı ile yrtlmştir.

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Yabancıların Özellikleri

Yabancılar	Cinsiyet	Yaş	Boy	Kilo	Ten Rengi	Meslek
1	Erkek	32	1.80 cm.	70 kg.	Esmer	Doktora öğrencisi
2	Bayan	37	1.70 cm.	72 kg.	Kumral	Akademisyen
3	Erkek	38	1.83 cm.	70 kg.	Beyaz	Akademisyen
4	Bayan	23	1.60 cm.	60 kg.	Sarışın	Sekreter
5	Bayan	24	1.70 cm.	50 kg.	Esmer	Akademisyen
6	Erkek	32	1.75 cm.	72 kg.	Esmer	Akademisyen
7	Erkek	21	1.80 cm.	83 kg.	Esmer	Lisans öğrencisi
8	Bayan	22	1.55 cm.	45 kg.	Sarışın	Lisans öğrencisi
9	Bayan	29	1.67 cm.	71 kg.	Esmer	Akademisyen
10	Bayan	20	1.60 cm.	52 kg.	Esmer	Lisans öğrencisi
11	Bayan	24	1.66 cm.	53 kg.	Kumral	Lisans öğrencisi
12	Bayan	20	1.55 cm.	48 kg.	Kumral	Lisans öğrencisi
13	Erkek	20	1.73 cm.	58 kg.	Kumral	Lisans öğrencisi
14	Bayan	26	1.55 cm.	53 kg.	Esmer	Lisans öğrencisi
15	Bayan	30	1.52 cm.	45 kg.	Kumral	Akademisyen
16	Bayan	21	1.60 cm.	54 kg.	Sarışın	Lisans öğrencisi
17	Erkek	21	1.87 cm.	73 kg.	Kumral	Lisans öğrencisi
18	Bayan	19	1.70 cm.	65 kg.	Sarışın	Lisans öğrencisi
19	Bayan	23	1.69 cm.	60 kg.	Esmer	Lisans öğrencisi
20	Bayan	32	1.63 cm.	64 kg.	Esmer	Lisans öğrencisi
21	Bayan	19	1.75 cm.	50 kg.	Sarışın	Lisans öğrencisi
22	Erkek	25	1.75 cm.	82 kg.	Kumral	Lisans öğrencisi
23	Bayan	31	1.73 cm.	63 kg.	Sarışın	Akademisyen
24	Bayan	21	1.55 cm.	46 kg.	Esmer	Lisans öğrencisi
25	Bayan	18	1.56 cm.	46 kg.	Beyaz	Lisans öğrencisi
26	Bayan	27	1.60 cm.	48 kg.	Beyaz	Akademisyen
27	Bayan	24	1.58 cm.	55 kg.	Kumral	Yüksek lisans öğrencisi
28	Erkek	28	1.88 cm.	110 kg.	Esmer	Akademisyen
29	Bayan	21	1.61 cm.	70 kg.	Kumral	Lisans öğrencisi
30	Bayan	21	1.75 cm.	59 kg.	Kumral	Lisans öğrencisi
31	Bayan	22	1.68 cm.	65 kg.	Kumral	Lisans öğrencisi



### 2.1.3. Akranlar

Akranlar, deneklerin izleyecekleri video görüntülerinde deneklere model olmak için araştırmada yer almışlardır. Video görüntülerinde yer alan model akranlar, deneklerin tanımadıkları akranlardır. Seçilen akranların, yaş cinsiyet gibi özelliklerinin deneklere benzer olmasına dikkat edilmiştir. Model akranlar ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden ve hafta içi, okul çıkışı Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu Çocuk Kulübü'ne devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerdir. Dört akranla yabancıların kendilerini kaçırma girişimine tepki vermeyi öğretme sürecinde kullanılacak olan videoyla model olma kaydı hazırlanmıştır. Videoyla model olma aşamasında, akranların model olarak yer aldığı videoyla model olma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan bu görüntüler alandaki üç uzmana seyrettirilmiş ve görüntüler için geçerlik çalışması (Ek 2) yapılmıştır. Yapılan geçerlik çalışmasında, her üç uzman da video görüntülerinin amacına uygun olarak hazırlandığını ifade etmişlerdir.

*Videoyla model olma alışmasına Katılan model akranların özellikleri:*

- odel akran:* Kız. 7, 5 yaşında. İlköğretim ikinci sınıf öğrencisi.
- odel akran:* Erkek. 9 yaşında. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencisi.
- odel akran:* Kız. 8 yaşında. İlköğretim ikinci sınıf öğrencisi.
- odel akran:* Erkek. 8 yaşında. İlköğretim ikinci sınıf öğrencisi.

### 2.1.4. Uygulama 1

Uygulamacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora programında öğrenci ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Uygulamacının aşamalı yardımıyla öğretim kullanarak öğretim sunma deneyimi vardır.

### 2.1.5. G e n e l e m

Araştırmanın güvenilirlik (gözlemciler arası ve uygulama güvenilirliği) verileri Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora programına kayıtlı ve aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmakta olan bir kişi tarafından toplanmıştır.

Gözlemcinin aşamalı yardımıyla öğretim sunma deneyimi vardır. Gözlemci, çalışmanın amacı, beceri analizi, uygulama sürecinde yer alan hedef uyaran-kontrol edici ipucu, doğru ve yanlış tepkilere uygulanacak davranış sonrası uyaranlar, yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarının nasıl gerçekleştirildiği konularında bilgilendirilmiştir (Ek 3).

## **2.2. Ortamlar**

Otistik özellikler gösteren çocuklara kötü niyetli kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisinin öğretimi için hazırlanan öğretim paketinin aşamaları farklı ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Öğretim sürecine ilişkin geliştirilen “Öğretim Planı” Ek 3’te yer almaktadır. Öğretimin gerçekleştirildiği bu ortamlar aşağıda açıklanmıştır.

### **2.2.1. Videoyla Model Olma**

Videoyla model olma aşamasında video görüntülerinin izlendiği ve uygulamanın yapıldığı iki farklı ortam kullanılmıştır.

Hazırlanan video görüntüsü deneklere Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi’ndeki bireysel çalışma odalarından birinde izlettirilmiştir. Denek ve uygulamacı televizyon sehпасının üzerinde duran televizyonun karşısında yan yana oturmuşlardır. Çalışma sırasında odada başka kimsenin bulunmamasına özen gösterilmiştir. Bireysel çalışma odası 4 m. x 2.90 cm. boyutlarında ve zemini halı kaplıdır. Bu odalarda bir çalışma masası, sandalyeler, minderler ve bir kütüphane bulunmaktadır.

Öğretimin uygulama aşaması için Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü’nün bütün ortamları kullanılmıştır. Diğer öğrenciler ve okul personeli bu oturumlar süresince alanda bulunmuş ancak, öğretim oturumlarında dikkati dağıtmamak için öğretimle ilgilenmemeleri konusunda bilgilendirilmişlerdir.

### **2.2.2. Toplum Temelli Öğretimin Sunulduğu Ortamlar**

Öğretimin bu aşaması için Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü'nde yer alan farklı mekanlar (örn., parklar, farklı caddeler veya farklı fakültelerin önleri) kullanılmıştır.

### **2.2.3. Genelleme Yoklama ve Genellemenin İlenmesi Ortamları**

Genelleme yoklama oturumları Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü'nde toplum temelli öğretimin yapılmadığı farklı mekanlarda (örn., Anadolu A Çarşısı, farklı para çekme makinelerinin ve Migros önü) yürütülmüştür.

### **2.3. Araç-Gereçler**

Araştırma süresince değişik araç-gereçler kullanılmıştır. Videoyla model olma aşamasında, öğretim görüntülerinin hazırlanmış olduğu bir VCD, 72 ekran televizyon, VCD oynatıcısı, kaçırma girişimlerinin yazılı olduğu liste, kaçırma girişimi sırasında tuzak olarak kullanılan malzemeler (örn., top, çikolata, şeker), denekten ayrılma nedeni olarak kullanılan malzemeler (örn., kağıt mendil, cep telefonu), video kamera, video kasetler kullanılmıştır. Toplum temelli öğretim aşamasında, kaçırma girişimlerinin yazılı olduğu liste, kaçırma girişimi sırasında tuzak olarak kullanılan malzemeler (örn., top, çikolata, şeker), denekten ayrılma nedeni olarak kullanılan malzemeler (örn., kağıt mendil, cep telefonu), video kamera, video kasetler kullanılmıştır. Uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanmasında, video kamera, kayıt kasetleri, kayıt CD'leri denek performansına ve uygulama güvenilirliğine ilişkin kayıt tutulmasında, yoklama, izleme ve genelleme oturumları veri toplama formları, aşamalı yardımla öğretim veri toplama formları, uygulama güvenilirliği veri toplama formları ve kalem kullanılmıştır.

Ayrıca, hedef davranışlarda öğretimde ilerleme sağlandıkça denekleri ve video görüntülerinin hazırlanmasında rol alan model akranları pekiştirmek amacıyla çeşitli kırtasiye malzemeleri, oyuncak, yiyecek gibi araç-gereçler kullanılmıştır.

### **2.4. Model Akranları Bilgilendirme**

Videoyla model olma öğretiminde model akranların bilgilendirilmesi amacıyla bir bilgilendirme çalışması yürütülmüştür (Ek 5). Bu bilgilendirme çalışması (a) amaç

açıklama, (b) kaçırma girişimlerini tanıtmaya, (c) bu girişimlere nasıl tepkide bulunulacağına ilişkin model olma, (d) uygulama şansı verme, (e) kaçırma girişimlerine ard arda doğru tepkide bulunulup bulunulmadığını değerlendirme (akıcılığı sınama) ve (f) yabancı ile model akranı tanıştırma aşamalarından oluşmuştur. Bilgilendirme çalışmasının aşamaları takip eden bölümde maddeler halinde sıralanmaktadır.

- *odel akranlara amacı açıklama:* Model akranlara hazırlanacak olan video görüntülerinin yaygın gelişimsel bozukluk gösteren çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretmek amacıyla kullanılacağı açıklanmıştır. Daha sonra model akranlara “Video görüntülerini neden hazırlıyoruz ” sorusu sorularak amacı anlayıp anlamadıkları sınanmıştır. Doğru yanıtlar sözel olarak pekiştirilmiştir (örn., “Aferin çok güzel yanıtladım.”). Yanlış yanıtlama durumunda amaç tekrar açıklanmıştır.
- *Kendilerine sunulacak olan kendilerini kaçırma girişimlerini tanıtmaya:* Uygulamacı, öncelikle kaçırma girişimlerinin neler olduğuna ilişkin açıklama yaparak örnekler sunmuştur. Model akranlara, video görüntülerini hazırlanması amacıyla yanımızda bulunan yabancıya onunla gitmesi için bir kaçırma girişiminde bulunacağı söylenmiş ve ilgili örnekler sıralanmıştır (örn., Yabancı sana, “Şeker almaya gidelim mi ”, “Arabayla gezmek ister misin ”, “Annen benimle gelmeni istedi.” gibi kaçırma girişimlerinde bulunabilir.). Daha sonra model akranlara “Yabancı size ne tür kaçırma girişimlerinde bulunabilir ” diye soru sorularak kaçırma girişimi kavramını anlayıp anlamadıkları sınanmıştır. Doğru yanıtlar sözel olarak pekiştirilmiştir (örn., “Harikasın!”). Yanlış yanıtlarda ise, durumunda kaçırma girişimi kavramı tekrardan açıklanmıştır.
- *Kendilerini kaçırma girişimlerinden nasıl kaçınacaklarına ilişkin model olma:* Uygulamacı, öncelikle model akranın video görüntülerinde nasıl davranması gerektiğine ilişkin model olmuştur. Örneğin, “Beni dikkatle izle, yabancı kişi, onunla gitmem için beni kandırmaya çalıştığında ben ne yapacağım Yabancı kişi seni kaçırma girişiminde bulunduğu anda sen de benim yaptığım gibi yapmalısın. Bak ben şimdi yabancı bir kişi bana kaçırma girişiminde bulunmuş gibi tepki vereceğim.” dedikten sonra “Hayır” diyerek -5 adım uzaklaşmıştır.
- *Uygulama şansı verme:* Model akranın anlatılanları gerçekleştirmesi için kaçırma girişiminde bulunmuş ve uygulama şansı verilmiştir. Uygulamacı, her model

akrana alıştırma sonrası geri bildirim ve/veya pekiştireç sunmuştur. Beceri 100 doğrulukta gerçekleştiğinde bir sonraki aşamaya geçilmiştir.

5. *Akıcılığı sınama*: Uygulamacı model akranlara üç kaçırma girişiminde bulunmuş, model akranlardan da ard arda üç denemede 100 düzeyinde doğru tepki vermelerini beklemiştir. Doğru tepkiler sözel olarak pekiştirilmiştir. Model akranlar ölçütü karşılayamadıklarında model akranlara yeniden uygulama şansı verilmiştir.

□ *abancıları ve model akranları tanıştırma*: Videoyla model olma sürecinde rol alacak yabancılar ile model akranlar tanıştırılmıştır.

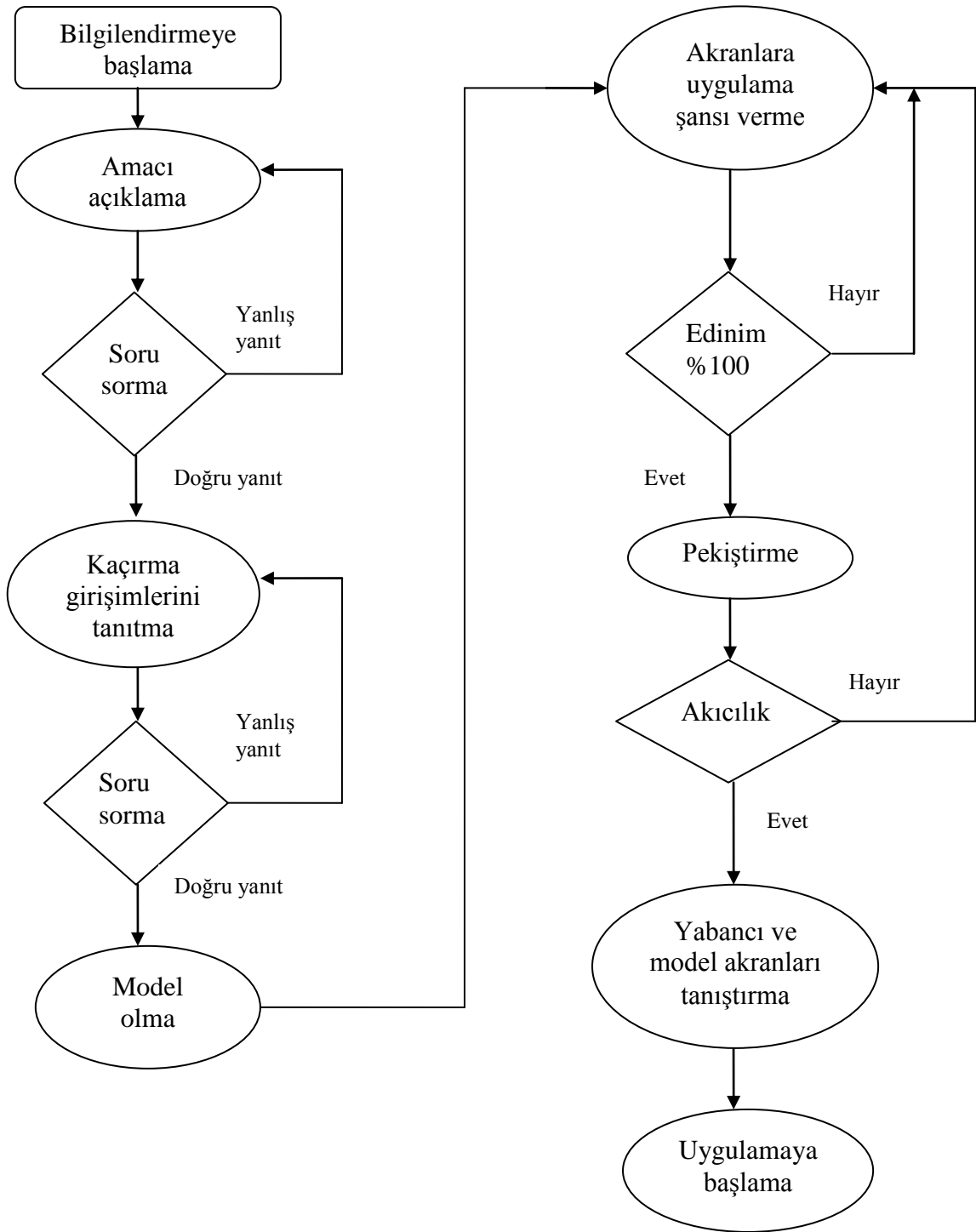
Model akranlara çalışmanın sonunda çalışmaya katılımları için pekiştireç/hediye verilmiştir. Şekil 2.1.'de model akranları bilgilendirme süreci uygulama akışına yer verilmiştir.

## 2.5. Kaırma Girişiminde Bulunacak Olan Yabancıları Bilgilendirme

Model akranların bilgilendirilmesinin ardından, çalışmada kaçırma girişiminde bulunacak olan yabancılar da çalışmada kendilerinden sergilemeleri beklenen rolleri hakkında bilgilendirme çalışması yürütülmüştür (Ek 6). Bu bilgilendirme çalışması yabancılar, (a) amacı açıklama, (b) kaçırma girişimlerini tanıtmaya, (c) kaçırma girişimi sunumunu açıklama, (d) kaçırma girişimlerinde nasıl davranacaklarına ilişkin model olma, (e) uygulama şansı verme ve (f) akıcılığı sınama aşamalarından oluşmuştur. Bilgilendirme çalışmasının aşamaları takip eden bölümde maddeler halinde sıralanmaktadır. Araştırmaya katılan her iki gruptaki (videoyla model olma ve toplum temelli öğretim) yabancılar aynı öğretim sürecinden geçmiştir.

□ *Kaırma girişiminde bulunacak olan yabancılar için amaç açıklama*: Yabancılar bu çalışmanın yaygın gelişimsel bozukluk gösteren çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine uygun tepkide bulunmalarını öğretme amacıyla yapıldığı açıklanmıştır. Daha sonra yabancılar “Bu çalışmayı neden yapıyoruz ” diye soru sorularak amacı anlayıp anlamadıkları sınanmıştır. Yanlış yanıtlamaları durumunda amaç tekrar açıklanmıştır.

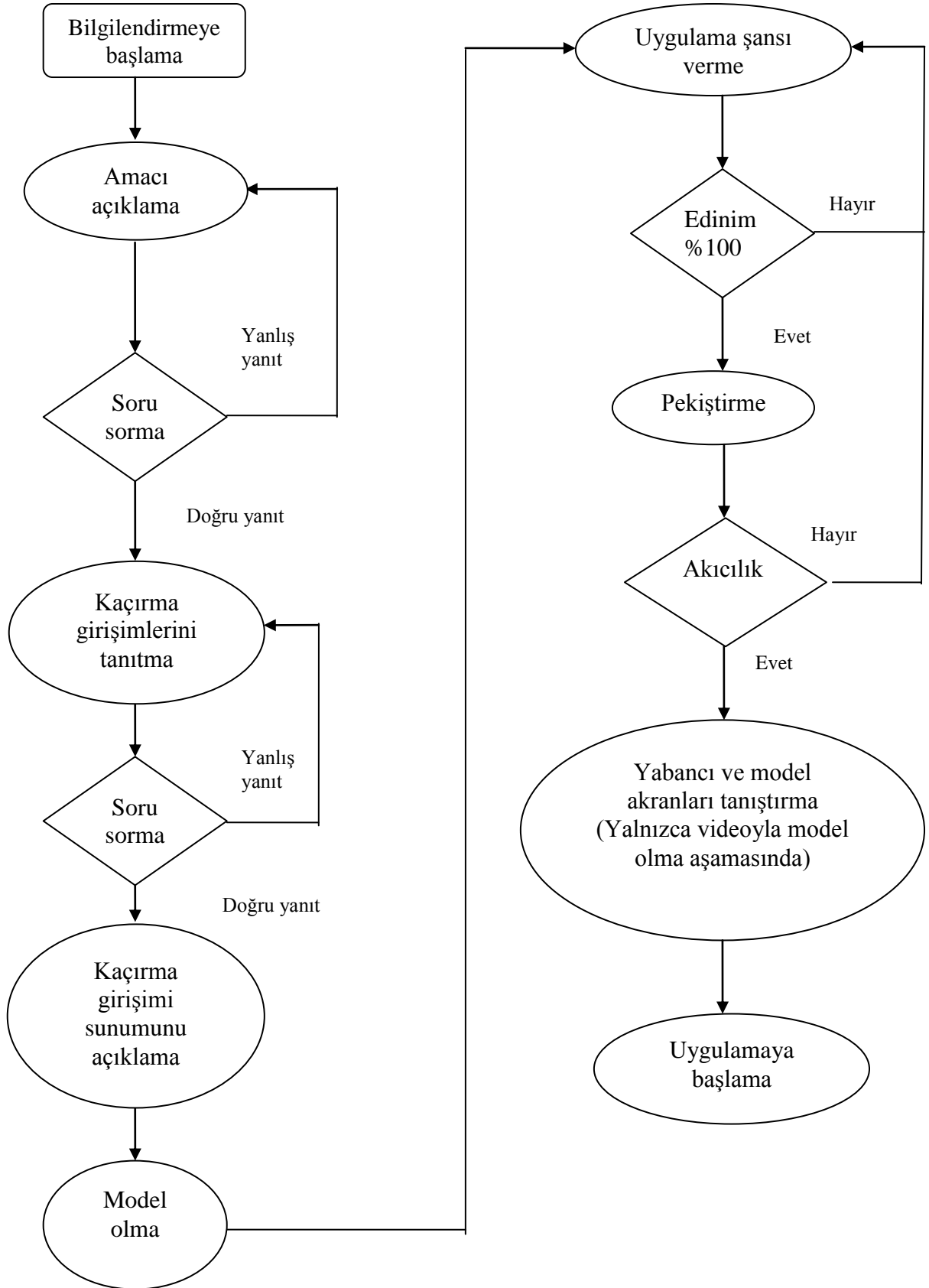
Şekil 2.1. Model Akranları Bilgilendirme Süreci Uygulama Akışı



- *Ka ırma girişimlerini tanıtma*: Uygulamacı, çalışmada üç tür kaçırma girişiminin kullanılacağını ve bunların neler (emredici, özendirici ve genel/basit tip kaçırma girişimi) olduğunu anlatmış ve her bir girişim türü için örnek vermiştir (örn., “Balon almaya gidelim mi dediğinizde özendirici tip kaçırma girişiminde bulunmuş olursunuz). Ardından, yabancılara “Bu çalışmada kaç tür kaçırma girişiminde bulunabiliriz ” biçiminde soru yöneltilecek kaçırma girişimi türlerini anlayıp anlamadıkları sınıanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce her çocuk için sunacakları kaçırma girişimi türünü uygulamacının belirleyeceğini ve kendilerine vereceğini açıklamıştır.
  - *Ka ırma girişimi sunumunu a ıklama*: Yabancıya, uygulamacı deneğin yanından ayrıldıktan sonra (denek yalnızken) deneğin yanına giderek kaçırma girişiminde bulunması gerektiği açıklamıştır (örn., Denek yalnızken yanına giderek “Çikolata almaya gidelim mi? demelisiniz).
  - *Ka ırma girişiminde nasıl davranacaklarına ilişkin model olma*: Uygulamacı, yabancıya araştırma sırasında nasıl davranması gerektiğine ilişkin model olmuştur (örn., Beni lütfen dikkatle izleyin, şimdi karşımda çocuk varmış gibi kaçırma girişiminde bulunacağım “Parka gidelim mi ”).
  - *ygulama şansı verme*: Yabancıya anlatılanları gerçekleştirmesi için kaçırma girişimi (kaçırma girişimi uygulamacı tarafından gerçekleştirilecek) sunularak uygulama şansı vermiştir. Uygulamacı, alıştırma sonrası geri bildirim ve/veya pekiştireç sunmuştur.
6. *Akıcılığı sınaama*: Yabancıların üç kaçırma girişimi türünü de 100 düzeyinde doğru sunması beklenmiştir.

Yabancılara çalışmanın sonunda çalışmaya katılımları için pekiştireç/hediye vermiştir. Şekil 2.2.’de model akranları bilgilendirme akışına yer verilmiştir.

Şekil 2.2. Yabancıları Bilgilendirme Süreci Uygulama Akışı





## 2.6. Araştırma Modeli

Östistik özellikler gösteren çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisinin öğretimi için hazırlanan öğretim paketinin (aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma uygulaması ve aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen toplum temelli öğretim uygulaması) etkililiğini belirlemek için tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, uygulamanın yapıldığı durumun veri düzey ya da eğiliminde değişiklik olması henüz uygulamanın başlatılmadığı durumların veri düzey ya da eğilimlerinde değişiklik olmaması aynı şekilde, diğer durumlarda da uygulama gerçekleştikçe verilerin eğilim ya da düzeyinde benzer değişikliğin ard-zamanlı olarak gerçekleşmesi ile sağlanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

Araştırmaya tüm denekleri kapsayacak biçimde başlama düzeyi yoklama oturumları düzenlenerek başlanmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumları deneğe öğretilmesi hedeflenen hedef davranışın sınındığı oturumlardır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Öncelikle tüm deneklerde eşzamanlı olarak en az üç kararlı veri noktası elde edilinceye kadar başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra birinci denekte uygulamaya geçilmiştir. Birinci denekte ölçüt karşılanıncaya kadar öğretim oturumlarına devam edilmiştir. Birinci denekte öğretim oturumları devam ederken, diğer üç denekte haftada bir kez yoklama verisi toplanmıştır. Birinci denekte ölçüt karşılandığında, ikinci denekte uygulamaya geçilmiştir. İkinci denekte öğretim oturumları devam ederken, diğer iki denekte haftalık yoklama verisi toplanmaya devam edilmiştir. İkinci denekte ölçüt karşılandığında, üçüncü denekte uygulamaya geçilmiş ve üçüncü denekle de süreç benzer şekilde devam ettirilmiştir. Aynı zamanda uygulaması biten deneklerde 7, 1 ve 28 gün sonra yoklama verisi alınarak uygulamanın kalıcılık etkisi değerlendirilmiştir.

## 2.7. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğrenmedir. Yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisi ise yabancıların bu tür girişimde bulunmasından sonra

deneğin “sözel ve devinsel tepki” vermesi, (örn., “Hayır” diyerek yabancından -5 adım uzaklaşması) olarak tanımlanmıştır.

### **2.7.1. Yoklama Öğretim İzleme Genelleme ve Genelleme İzlemesi Oturumlarındaki Olası Denek Tepkileri**

Tüm deneysel oturumlarda deneklerin doğru tepki göstermesi ya da yanlış tepki göstermesi beklenmiştir. Deneklerin gösterdiği doğru ve yanlış tepkiler, öğretim oturumları (Ek 7), günlük yoklama oturumları (Ek 8), izleme, genelleme ve genellemenin izlenmesi oturumları veri toplama formuna (Ek 9) kaydedilmiştir. Aşağıda doğru tepki ve yanlış tepki tanımları yer almaktadır.

*Doğru tepkiler:* Kaçırma girişiminde bulunulmasından itibaren deneğin sn. içinde sözel tepki (örn., “Hayır” demesi) ve devinsel tepki vermeye başlaması (örn., yabancından -5 adım uzaklaşması) olarak tanımlanmıştır.

*Yanlış tepkiler:* Kaçırma girişiminde bulunulmasından itibaren deneğin sn. içinde sözel tepkide (örn., “Hayır” dememesi) ve/veya devinsel tepkide (örn., sn. içinde yabancından -5 adım uzaklaşmamasıdır) bulunmamasıdır. Deneğin, sözel tepkide bulunarak (örn., “Hayır” diyerek) yabancıyla gitmesi, sözel tepkide bulunmadan (örn., “Hayır” demeden) yalnızca yabancından uzaklaşması ya da tepkide bulunmaması yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada tüm oturumlarda deneklerin yanlış tepkileri için hata analizi yapılmıştır. Hata analizinde iki tür hatalı tepki olabileceği düşünülmüştür: (a) topografik hata davranışın yanlış ya da eksik olarak yerine getirilmesi, (b) süre hatası davranışın belirlenen sürede tamamlanamamasıdır. Araştırma sürecinde deneğin beceri basamağını yanlış ya da eksik biçimde gerçekleştirmesi topografik hata olarak değerlendirilirken deneğin beceri basamağını uygun görülen sürede ( sn.) tamamlamaması süre hatası olarak değerlendirilmiştir.

## 2.8. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisinin öğretimi için hazırlanan öğretim paketidir (aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma uygulaması ve aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen toplum temelli öğretim uygulaması). Bağımsız değişken, yukarıda belirtilen ortamlarda bire-bir öğretim düzenlemesi ile hafta içi dört gün, günde bir öğretim oturumu düzenlenerek uygulanmıştır.

Araştırma süresince alanyazında kullanılan üç tür kaçırma girişimi kullanılmıştır. Bunlar: (a) genel tip kaçırma girişimi (örn., “Arabamla gezmek ister misin ”), (b) otoriter tip kaçırma girişimi (örn., Ayşe öğretmen benimle gelmeni söyledi!) ve (c) özendirici tip kaçırma girişimi (örn., “Gazoz ister misin ”) (Collins ve diğ., 1992).

## 2.9. Genel S re

### 2.9.1. Pilot Uygulama

Deney sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunları önceden belirleyebilmek ve gerekli uyarlamaları gerçekleştirebilmek için araştırmaya katılan denekler dışında iki çocukla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışmaya katılan çocuklarda araştırmaya katılan deneklerde aranan önkoşul özellikler aranmıştır. Pilot çalışma deney sürecinde olduğu gibi video kameraya kaydedilmiştir. Bu kayıtlar bir gözlemci tarafından izlenmiştir. Pilot çalışmada, deneklerin tanımadığı yabancılar kaçırma girişimlerinde bulunarak öğretim oturumları gerçekleştirilmiştir.

Deney sürecinden önce gerçekleştirilen pilot uygulamaların ardından araştırmanın öğretim oturumlarında altı deneme gerçekleştirilmesine ve öğretimden hemen önce günlük yoklama oturumlarının düzenlenmesine karar verilmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen pilot çalışmalara bağlı olarak, öğretim uygulamalarında devinsel beceri için verilen ipucunun sözel tepki için verilen ipucunun hemen ardından (0 sn.) verilmesine karar verilmiştir. Pilot çalışmaların gerçekleştirilmesinden önce araştırmanın uygulama sürecinde pekiştireç olarak sözel ve sosyal pekiştireçler kullanılması planlanmasına

rağmen pilot çalışmalarda nesnel pekiştireçlerin denekler üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, öğretim uygulamalarında pekiştireç olarak sözel ve nesnel pekiştireçlerin birlikte kullanılmasına karar verilmiştir.

### **2.9.2. Deney Süreci**

Araştırmanın deney süreci, yoklama (başlama düzeyi yoklama ve günlük yoklama oturumları), videoyla model olma, toplum temelli ortamda öğretim, izleme, genelleme ve genellenenin izlemesi oturumlarından oluşmuştur. Araştırmanın deney sürecinin tüm aşamaları uygulamacı tarafından yürütülmüştür. Tüm oturumlar bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Yanıt aralığı saniyedir. Başlama düzeyi, öğretim, günlük yoklama, izleme, genelleme ve genellenenin izlemesi oturumlarında uygulamacı deneğin görüş alanının dışına çıkmıştır. Dolayısıyla, öğretim için seçilecek ortamlar uygulamacının deneğin görüş alanının dışına çıkabileceği ancak gerektiğinde kontrol edici ipucunu sunabileceği mesafeyi sağlayacak özellikte olmuştur (örn., kapı, kolon, sütun önü gibi). Çalışma öncesinde uygulamacı, öğretimi planlanan ya da yoklama oturumlarında kullanılacak olan beceriyle ilgili araç-gereçleri ve kaçırma girişiminde bulunacak olan yabancıyı hazır bulundurmuştur. Şekil 2.3.'de deney süreci uygulama akışı yer almaktadır.

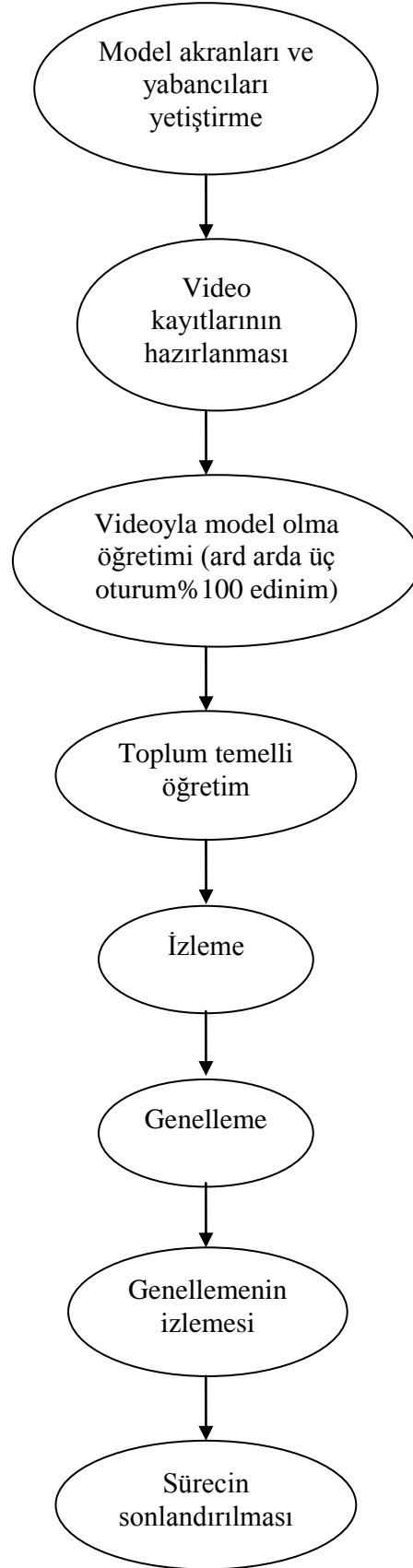
#### **2.9.2.1. Yoklama Oturumları**

Araştırmada, üzerinde çalışılan becerinin edinim düzeyi günlük yoklama oturumlarında sınanmıştır. Çalışmada başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumları olmak üzere iki tür yoklama oturumu düzenlenmiştir.

##### **2.9.2.1.1. Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları**

Başlama düzeyi yoklama oturumları öğretime başlamadan önce toplum temelli ortamlarda (TTO) düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar bütün deneklerde her gün bir yoklama oturumu olarak düzenlenmiştir. Her başlama düzeyi yoklama oturumunda her kaçırma girişimi türü için ikişer deneme gerçekleştirilmiştir. Bir başka deyişle, başlama düzeyi yoklama oturumunda toplam altı deneme düzenlenmiştir. Denemeler arası süre 10 sn. olmuştur.

Şekil 2.3. Deney Süreci Uygulama Akışı



Başlama düzeyi yoklama oturumlarında veri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Tek fırsat yöntemine göre deneğin yanlış tepki verdiği ilk beceri basamağında deneğe “ ” verilerek değerlendirme sonlandırılmış ve beceri analizinde yer alan diğer basamak da yanlış olarak kaydedilmiştir. Uygulamacı, deneğin görüş alanında olmadığı için doğru tamamlanan ilk beceri basamağından sonra pekiştireç sunamamıştır ancak deneme sonunda deneği pekiştirmiştir. Deneğin çalışmaya dikkatini yöneltmek ve işbirliği göstererek katılımı sabit oranlı pekiştirme tarifesi ile sözel olarak pekiştirilmiştir.

Başlama düzeyi yoklama oturumları şu şekilde uygulanmıştır. Uygulamacı, önceden belirlenmiş videoya model olma ya da toplum temelli yoklama alanına geldiği zaman, “Beni burada bekle.” demiştir. Daha sonra uygulamacı, deneğin görüş alanından çıkmıştır (örn., kapının arkasına saklanmıştır). Uygulamacı deneğin görüş alanından çıkar çıkmaz, yabancı deneğe yaklaşmış ve uygulamacı tarafından sunulması önceden belirlenen tuzağı (örn., “Çikolata almaya gidelim mi ”) vermiştir. Deneğin, sn. içerisinde sözel tepki (“Hayır” demesi) ve devinsel tepki (yabancıdan -5 adım uzaklaşması) vermesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Denek yanlış tepki verirse (örn., yabancıyla gitme girişiminde bulunursa) ya da tepkide bulunmazsa uygulamacı çocuğun yabancılarla gitmeyi öğrenme olasılığını ortadan kaldırmak için, çocuğu almak üzere geri dönmüş ve yanlış tepkileri görmezden gelmiştir. Tüm oturumlarda deneklerin yanlış tepkileri için hata analizi yapılmıştır.

#### **2.9.2.1.2. G n l k Yoklama Oturumları**

Günlük yoklama oturumları uygulama sürecinde öğretim uygulamasıyla öğretimi yapılan beceriye ilişkin, deneklerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları her öğretim oturumundan önce düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumlarında beklenen denek tepkileri başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen denek tepkilerinin aynısıdır. Günlük yoklama oturumlarında her kaçırma girişimi türü için bir deneme gerçekleştirilmiştir. Bir başka deyişle, günlük yoklama oturumunda toplam üç deneme düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumlarında, başlama düzeyi yoklama oturumlarında belirtilen sürecin aynısı izlenmiştir. Günlük yoklama oturumları şu şekilde uygulanmıştır. Uygulamacı, önceden

belirlenmiş videoyla model olma ya da toplum temelli yoklama oturumunun gerçekleştirileceği alana geldiği zaman, “Benim bir işim var. Beni burada bekle. Tamam mı ” demiştir. Daha sonra uygulamacı, deneğin görüş alanından çıkmıştır (örn., kapının arkasına saklanmıştır). Uygulamacı deneğin görüş alanından çıktığında yabancı deneğe yaklaşmış ve uygulamacı tarafından sunulması önceden belirlenen tuzağı (örn., “Bakkala gazoz almaya gidelim mi ”) sunmuştur. Deneğin, sn. içinde sözel tepki (“Hayır” demesi) ve devinsel tepki (yabancından -5 adım uzaklaşması) vermesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

Yoklama oturumları sırasında deneğin doğru tepkileri, aferin, harikasın, bravo sana gibi sözel pekiştireçler kullanılarak deneme sonunda pekiştirilmiştir. Denek yanlış tepki verirse ya da tepkide bulunmazsa uygulamacı çocuğun yabancılarla gitmeyi öğrenme olasılığını ortadan kaldırmak için, çocuğu almak üzere geri dönmüş ve yanlış tepkileri görmezden gelmiştir. Deneğin çalışmaya dikkatini yöneltmesi ve işbirliği göstermesi her oturumun sonunda sözel ve sosyal pekiştireçler kullanılarak pekiştirilmiştir. Bu oturumlarda elde edilen verilerin kaydı için günlük yoklama oturumları veri toplama formu (Ek 8) kullanılmıştır. Beceriye ilişkin denek performansını belirlemek amacıyla deneğin günlük yoklama oturumlarındaki doğru tepkileri göz önüne alınmıştır. Öğretim oturumlarında, denekler öğretimi yapılan beceride 100 doğru performans sergileyinceye kadar öğretim sürdürülmüştür. Araştırma sürecinde günlük yoklama oturumları yukarıda anlatıldığı şekilde gerçekleştirilmiş olmasına rağmen Haluk’un performansında 10. günlük yoklama oturumuna kadar belirgin bir artış olmadığı için günlük yoklama oturumlarında uyarılma yapılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle, videoyla model olma (10. ve 17. günlük yoklama oturumları) ve toplum temelli günlük yoklama oturumlarında uygulamacı Haluk’un yanından ayrılmadan önce deneğin yalnız kalması için önceden belirlenmiş olan bir neden söylemiş, yalnız kaldığında nasıl davranması gerektiğine yönelik açıklama yapmış (örn., “Haluk ben lavaboya kadar gideceğim. Sen beni burada bekle! Yalnızken yanına yabancı gelirse ona “Hayır de ve kaç!”) ve deneğin görüş alanının dışına çıkmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi günlük yoklama oturumlarında da yanlış tepkiler için hata analizi yapılmıştır.

### 2.9.2.2. Öğretim Oturumları

Videoyla model olma öğretim ortamları ve toplum temelli ortamlarda öğretim gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında, ipucunu uygun biçimde sunabilmek için uygulamacı her zaman deneğin arkasında durmuştur. Öğretim oturumları, denekler öğretimi yapılan beceride 100 performans sergileyinceye kadar sürdürülmüştür. Öğretim oturumlarında, her kaçırma girişimi türü için iki deneme gerçekleştirilmiştir. Diğer bir deyişle, her öğretim oturumunda altı deneme gerçekleştirilmiştir. Denemeler arası süre 10 sn. olmuştur. Kaçırma girişiminin sunulmasından sonra uygulamacı 30 sn. içinde kontrol edici ipucunu sunmuştur. Öğretim oturumları, hafta içi dört gün ve günde bir öğretim oturumu düzenlenerek uygulanmıştır. Bu çalışmada ele alınan zincirleme becerinin öğretimi için tüm basamakların bir arada öğretimi kullanılmıştır. Farklı bir ifadeyle, her öğretim denemesinde kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisinin ilk basamağının öğretimiyle öğretime başlanmış (“Hayır” deme) ve her basamak (yabancıdan -5 adım uzaklaşma) çalışılmıştır. Bu araştırmada ipucu silikleştirmesi, ipucunun yoğunluğu azaltılarak gerçekleştirilmiştir. İpucunda gerçekleştirilen bu silikleştirme süreciyle deneklerin hedef uyarana doğru tepkide bulunması sağlanarak uyarın kontrolü gerçekleştirilmiştir.

#### 2.9.2.2.1. Videoyla Model Olma Öğretim Oturumları

Hazırlanan video görüntüleri Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi’ndeki bireysel çalışma odalarından birinde izlenmiştir. Hazırlanan bu video görüntüsünde bir yabancı ve bir model ekran bulunmaktadır. Yabancı, model akranı üç tür olan kaçırma girişimlerinin tümüne ilişkin örnek sunmaktadır. Model akran bu üç tür kaçırma girişimine bağımsız olarak uygun tepki vererek model olmaktadır. Uygulamacı ve denek video görüntüsünü birlikte izlemişler ve bu izleme sürecinde uygulamacı deneğe görüntüler hakkında açıklamalar yapmıştır (örn., Bak burada bir arkadaş bir de bir yabancı var. Bakalım neler yapıyorlar ). Görüntü izlemenin hemen ardından aşamalı yardımla öğretime geçilmiştir. Öğretim sürecinde hiçbir ortam aynı hafta içinde iki kereden çok kullanılmamıştır. Aşamalı yardımla öğretimde ipucu üçlü hiyerarşiden oluşacak bir sistemle silikleştirilmiştir. Ancak, öğretim sırasında uygulamacı ipucunun silikleştirilmesine ilişkin anlık kararlar almıştır. Başka bir ifadeyle, uygulamacı gerektiğinde ipucunu



silikleştirmeye başlamış ve gerektiğinde de ipucunun yoğunluğunu arttırmıştır. Araştırma sürecinde öğretim yukarıda anlatıldığı şekilde gerçekleştirilmiş olmasına rağmen uygulamada birinci denek olan Haluk'un performansında 10. öğretim oturumuna kadar belirgin bir artış olmadığı için öğretimde bazı uyarlamalar yapılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle 10. öğretim oturumundan son öğretim oturumuna (17. öğretim oturumu) kadar beceri yönergesinde yoklama oturumlarındakine benzer bir uyarlama yapılmıştır. Bununla birlikte 10. öğretim oturumundan 15. öğretim oturumuna kadar her öğretim oturumunda 12 deneme gerçekleştirilmiştir. Bu uyarlamalar sonucunda da ölçüte ulaşamadığından 12. ve 13. öğretim oturumunda uygulamacı deneğin yalnız kalması için önceden belirlenmiş olan bir neden söylemiş ve yalnız kaldığında nasıl davranması gerektiğine yönelik açıklama yapmıştır. Ancak, deneğin görüş alanının dışına çıkmamıştır. Uygulamacı 1 . ve 15. öğretim oturumlarında deneğin yalnız kalması için bir neden söylemiş, yalnız kaldığında nasıl davranması gerektiğine yönelik açıklama yapmış ve deneğin tam arkasında durmuştur. Bu uyarlamalar sonucunda deneğin performansında artış görülmesi nedeniyle 15. öğretim oturumundan sonra bütün bu yoğunlaştırılmış ipuçları geri çekilmiş ve en başta belirtilen şekilde öğretime devam edilmiştir. Öğretim planındaki bu uyarlama yalnızca Haluk için geçerlidir. Çalışmaya katılan diğer deneklerde öğretim planı ilk başta planlandığı gibi uygulanmıştır herhangi bir uyarlamaya gidilmemiştir.

Bu araştırmada ipucu silikleştirmesi, ipucunun yoğunluğu azaltılarak gerçekleştirilmiştir. Ancak, açıklandığı gibi öğretim sırasında gerektiğinde daha kontrol edici ipucunun kullanımı söz konusu olabilmıştır. Aşamalı yardımla öğretimde ipucu hiyerarşisinin silikleştirilmesi aşağıda açıklandığı gibi uygulanmıştır.

*Öam fiziksel ipucu:* Uygulamacı çocuğun yalnız kalması için önceden belirlenmiş olan bir neden söylemiş (örn., “Ben lavaboya gidip gelinceye kadar beni burada bekle.”) ve deneğin görüş alanının dışına çıkmıştır (örn., kolunun arkasına saklanmış). Uygulamacı ve denek birbirlerinden ayrıldıkları zaman yabancı yaklaşmış ve önceden kendisine sunması söylenen kaçırma girişiminde bulunmuştur (örn., “Oyuncak almaya gidelim mi ”). Kaçırma girişiminde bulunmasının ardından sn. içinde, uygulamacı ortama geri dönmüş kontrol edici ipucunu (sözel ipucu ve tam fiziksel ipucu) vermiştir. Başka bir

ifadeyle, uygulamacı denekten sözel tepki için “Hayır” demesini istemiş, deneğin devinsel tepkiyi gerçekleştirmesi için “Şimdi yabancından kaçalım!” diyerek ve deneğin tam arkasında durarak omuzlarından tutup yabancından -5 adım uzaklaşmaya değin birlikte yürümüşlerdir. Her öğretim oturumu sırasında üç kaçırma girişimi türünün (her kaçırma girişimi için iki deneme gerçekleştirilmiş) çoklu örnekleri (örn., emredici, basit ve genel tip kaçırma girişimi) rasgele biçimde sunulmuştur.

*Kısmi fiziksel ipucu:* Kısmi fiziksel ipucuyla öğretim aşaması tam fiziksel ipucu aşamasına benzemektedir. Temel farkı öğretmenin çocuğa tam fiziksel ipucu yerine (çocuğun omuzlarından tam olarak tutmaması), kısmi fiziksel ipucu (çocuğun omuzlarına parmaklarını dokundurması) uygulamasıdır. Uygulamacı çocuğun yalnız kalması için önceden belirlenmiş olan bir neden söylemiş (örn., “Elimdeki çöpü atıp geleceğim, beni tam burada bekle.”) ve deneğin görüş alanının dışına çıkmıştır (örn., kapının arkasına saklanmış). Uygulamacı ve denek birbirlerinden ayrıldıkları zaman yabancı yaklaşmış ve önceden tasarlanmış kaçırma girişiminde bulunmuştur (örn., “Öğretmenin benimle gelmeni söyledi.”). Kaçırma girişiminin sunulmasının ardından sn. içinde kontrol edici ipucu (sözel ipucu ve kısmi fiziksel ipucu) verilmiştir. Başka bir ifadeyle, uygulamacı denekten sözel tepki için “Hayır” demesini istemiş, deneğin devinsel tepkiyi gerçekleştirmesi için “Şimdi yabancından kaçalım!” diyerek deneğin tam arkasından omuzlarına parmaklarını dokundurarak yabancından -5 adım uzaklaşması için yönlendirmiştir. Her öğretim oturumu sırasında üç kaçırma girişimi türünün (her kaçırma girişimi türü için iki deneme gerçekleştirilmiş) çoklu örnekleri rasgele biçimde sunulmuştur.

*Gölge olma:* Bu aşama diğer iki aşamaya benzemektedir ancak bu aşamada uygulamacı çocuğa dokunmadan ipucu sunmuştur. Uygulamacı çocuğun yalnız kalması için önceden belirlenmiş olan bir neden söylemiş (örn., “Ben telefonla konuşup hemen geleceğim. Beni tam burada bekle. Tamam mı ”) ve deneğin görüş alanının dışına çıkmıştır (örn., sütunun arkasına saklanmış). Uygulamacı ve denek birbirlerinden ayrıldıkları zaman yabancı yaklaşmış ve önceden tasarlanmış kaçırma girişiminde bulunmuştur (örn., Arabamla gezmek ister misin ”). Kaçırma girişiminin sunulmasının ardından sn. içinde kontrol edici ipucu (sözel ipucu ve gölge olma) verilmiştir. Başka

bir ifadeyle, uygulamacı denekten sözel tepki için “Hayır” demesini istemiş, deneğin devinsel tepkiyi gerçekleştirmesi için “Şimdi yabancından kaçalım!” diyerek deneğin tam arkasında durup ellerini çocuğun omuzlarına dokundurmadan, omzunun yakınında tutarak yabancından -5 adım uzaklaşması için yönlendirmiştir. Her öğretim oturumu sırasında üç kaçırma girişimi türünün (her kaçırma girişimi türü için iki deneme gerçekleştirilmiş) çoklu örnekleri rasgele biçimde sunulmuştur.

Öğretim oturumları bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında doğru tepkiler, denek çalışmada istenen ölçütü karşılayıncaya kadar sözel ve nesnel pekiştireçlerle sürekli olarak pekiştirilmiştir (örn., “Aferin, harikası!). Deneğin ölçütü karşıladığı ilk oturumdan sonraki oturumlarda pekiştirme yalnızca denemenin sonunda yapılmıştır. Deneğin dikkatini yöneltmek için çalışmaya katılımı, sözel ve sosyal pekiştireçlerle sürekli olarak pekiştirilmiştir (örn., “Çok iyi!”). Denekler beceride 100 doğru performans sergileyinceye kadar öğretim devam ettirilmiştir.

#### **2.9.2.2.2. Toplum Temelli Öğretim Oturumları**

Aşamalı yardım öğretim kullanılarak düzenlenen toplum temelli öğretim oturumları Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü'nün farklı ortamlarında yürütülmüştür. Kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisinin öğretimi ile ilgili yayımlanmış diğer araştırmalarda genelleme bulgularının düşük olması nedeniyle bu araştırmaya toplum temelli öğretimin dahil edilmesi planlanmıştır. Öğretim sürecinde her ortam aynı haftada yalnızca bir kez kullanılmıştır. Aşamalı yardımla öğretimde ipucu üçlü hiyerarşiden oluşacak bir sistemle silikleştirilmiştir. Ancak, öğretim sırasında uygulamacı ipucunun silikleştirilmesine ilişkin anlık kararlar almıştır. Başka bir ifadeyle, uygulamacı gerektiğinde ipucunu silikleştirmeye başlamış ve gerektiğinde de ipucunun yoğunluğunu arttırmıştır. Toplum temelli öğretim oturumları, videoyla model olma öğretim oturumlarındaki gibi düzenlenmiştir.

*Örnek fiziksel ipucu:* Uygulamacı, çocuğun yalnız kalması için önceden belirlenmiş olan bir neden belirterek (örn., “Ben bu çöpü atıp geleceğim. Sende beni burada bekle.”) Deneğin görüş alanının dışına çıkmıştır (örn., ağaçların arkasına saklanmış). Uygulamacı ve denek birbirlerinden ayrıldıkları zaman yabancı deneğe yaklaşmış ve önceden kendisine sunması söylenen kaçırma girişiminde bulunmasının ardından (örn.,

“Şeker almaya gidelim mi ”) sn. içinde uygulamacı kontrol edici ipucunu (sözel ipucu ve tam fiziksel ipucu) vermiştir. Her öğretim oturumu sırasında üç kaçırma girişimi türünün (her kaçırma girişimi türü için iki deneme gerçekleştirilmiş) çoklu örnekleri rasgele biçimde sunulmuştur.

*Kısmi fiziksel ipucu:* Kısmi fiziksel ipucuyla öğretim aşaması tam fiziksel ipucu aşamasına benzemektedir. Bu aşamadaki fark öğretmenin çocuğa tam fiziksel ipucu uygulaması yerine kısmi fiziksel ipucu (çocuğun omuzlarına parmaklarını dokundurması) uygulamasıdır. Uygulamacı çocuğun yalnız kalması için önceden belirlenmiş olan bir neden söylemiş (örn., “Ben bir şey alacağım, beni burada bekle.”) ve deneğin görüş alanının dışına çıkmıştır (örn., bir arabanın arkasına saklanmış). Uygulamacı ve denek birbirlerinden ayrıldıkları zaman yabancı deneğe yaklaşmış ve önceden kendisine sunması söylenen kaçırma girişiminde bulunmuştur (örn., “Annen benimle gelmeni söyledi.”). Kaçırma girişiminin sunulmasının ardından sn. içinde uygulamacı ortama geri dönmüş kontrol edici ipucunu (sözel ipucu ve kısmi fiziksel ipucu) vermiştir. Her öğretim oturumu sırasında üç kaçırma girişimi türünün (her kaçırma girişimi türü için iki deneme gerçekleştirilmiş) çoklu örnekleri rasgele biçimde sunulmuştur.

*Gölge lma:* Bu aşamada diğer iki aşamaya benzemektedir, ancak bu aşamada uygulamacı çocuğa dokunmadan ipucu sunmuştur. Uygulamacı çocuğun yalnız kalması için önceden belirlenmiş olan bir neden söyleyerek (örn., “Ben bir şeye bakacağım, beni burada bekle. Tamam mı ”) deneğin görüş alanının dışına çıkmıştır (örn., duvarın arkasına saklanmış). Uygulamacı ve denek birbirlerinden ayrıldıkları zaman yabancı yaklaşmış ve önceden tasarlanmış olan kaçırma girişiminde bulunmuştur (örn., “Balon almaya gidelim mi ”). Kaçırma girişiminin gerçekleştirilmesinin ardından uygulamacı sn. içinde kontrol edici ipucunu (sözel ipucu ve gölge olma) vermiştir. Her öğretim oturumu sırasında üç kaçırma girişimi türünün (her kaçırma girişimi türü için iki deneme gerçekleştirilmiş) çoklu örnekleri rasgele biçimde sunulmuştur.

Öğretim oturumları bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında doğru tepkiler, denek çalışmada istenen ölçütü karşılayıncaya kadar sözel

ve sosyal pekiştirenlerle sürekli olarak pekiştirilmiştir (örn., “Harikasın!”). Deneğin ölçütü karşıladığı ilk oturumdan sonra yalnızca denemenin sonunda pekiştirme sunulmuştur (örn., “Çok güzel!”). Deneğin dikkatini yönelterek çalışmaya katılımı sözel ve sosyal pekiştirenlerle sürekli olarak pekiştirilmiştir (örn., “Aferin”). Öğretim, denekler beceride 100 doğru performans sergileyinceye kadar devam ettirilmiştir.

### **2.9.3. İzleme**

İzleme oturumları toplum temelli ortamlarda ölçüt karşılandıktan 7, 1 ve 28 gün sonra düzenlenmiştir. İzleme aşamasında pekiştirenler silikleştirilmiştir. Denek bütün denemeleri doğru olarak gerçekleştirdiğinde oturum sonunda pekiştiren sunulmuştur. Deneğin dikkatini yönelterek çalışmaya katılımı sözel ve sosyal pekiştirenlerle pekiştirilmiştir (örn., “Bravo!”). Pekiştirme tarifesi dışında (SOP2) izleme oturumlarında yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynı izlenmiştir.

### **2.9.4. Genelleme**

Genelleme oturumları, öğretim yapıldığı toplum temelli ortamlardan farklı ortamlarda yapılmıştır. Genelleme çalışması, toplum temelli ortamlardaki öğretimde ölçüte ulaşıldıktan sonra yoklama denemeleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme çalışması, sontest biçiminde gerçekleştirilmiştir. Öğretim çalışmaları tamamlanıp son yoklama oturumları tamamlandıktan sonra da sontest oturumları gerçekleştirilmiştir. Genelleme, her çocuğa öğretim yapılmadığı farklı alanlarda üç tip kaçışma girişimi sunularak değerlendirilmiştir. Genelleme aşamasında pekiştirenlerin silikleştirilmesi amacıyla denek öğretimi yapılan beceriyi ölçüte uygun biçimde doğru olarak gerçekleştirdiğinde oturum sonunda pekiştirme sunulmuştur (SOP2). Deneğin dikkatini yönelterek çalışmaya katılımı sözel ve sosyal pekiştirenlerle pekiştirilmiştir (örn., “Süper!”).

#### **2.9.4.1. Genellemenin İzlenmesi**

Genellemenin izlenmesi aşamasında yapılacak olan izleme oturumları genelleme sontest oturumundan sonra ikişer hafta aralıklarla toplam iki kez düzenlenmiştir. Genellemenin izlenmesi oturumları yoklama denemeleri şeklinde düzenlenmiştir. Genellemenin izlenme aşamasında pekiştirenlerin silikleştirilmesi amacıyla denek

öğretimi yapılan beceriyi ölçüte uygun biçimde doğru olarak gerçekleştirdiğinde pekiştirme sadece oturum sonunda sunulmuştur. Deneğin dikkatini yöneltmek üzere çalışmaya katılımı sözel ve sosyal pekiştiricilerle pekiştirilmiştir (örn., “Harikasın!”).

## **2.10. Verilerin Toplanması**

Araştırmada etkililik verileri, (izleme, genelleme ve genellenenin izlenmesi), sosyal geçerlik ve güvenilirlik verisi olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Verilerin tümü uygulamacı tarafından toplanmıştır.

### **2.10.1. Etkililik Verilerinin Toplanması**

Etkililik verilerinin toplanmasında deneğin gösterdiği doğru ve yanlış tepkiler, öğretim oturumları veri toplama formu (Ek 7), günlük yoklama (Ek 8) ile yoklama, izleme, genelleme ve genellenenin izlenmesi oturumları veri toplama formuna (Ek 9) kaydedilmiştir ve doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır.

### **2.10.2. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması**

Araştırmaya katılan deneklerin anne-babalarından otistik özellikler gösteren çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırmaya girişiminden kaçınma becerisinin öğretimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla sosyal geçerlik soru formu geliştirilmiş (Ek 10) ve formlar kapalı zarfla, katılımcılardan kimliklerini belirtmelerini istenmeden toplanmıştır.

### **2.10.3. Güvenirlik Verilerinin Toplanması**

Araştırma süresince düzenlenen oturumların en az 20'sinde gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik verileri bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmış ve video kamera kayıtları yardımıyla her denekle gerçekleştirilen tüm oturumlar aynı kişi tarafından izlenmiştir.

#### **2.10.3.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması**

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, yoklama, öğretim, izleme, genelleme ve genellenenin izlenmesi oturumlarında toplanmıştır. Bu veriler, yoklama, öğretim, izleme, genelleme ve genellenenin izlenmesi veri toplama formuna (Ek 7-8-9) kaydedilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi için “Görüş birliği/Görüş

Birliği Görüş Ayrılığı 100” (Taney ve Gast, 198 Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006) formülü kullanılmıştır. Tüm deneklerde yoklama, öğretim, günlük yoklama, izleme, genelleme ve genellemenin izlenmesi oturumlarına ilişkin gerçekleştirilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı 100 olarak belirlenmiştir.

### 2.10.3.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması

Araştırmada uygulama güvenilirliği, bağımsız değişkenin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri de gözlemciler arası güvenilirlik verileri gibi, yoklama, öğretim, izleme, genelleme ve genelleme izlenmesi oturumlarında toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri, yoklama, öğretim, izleme, genelleme ve genellemenin izlenmesi uygulama güvenilirliği veri toplama formuna kaydedilmiştir.

Öğretim oturumlarında uygulama güvenilirliği verisi toplanırken, (a) düzenlenecek oturumlarda kullanılacak olan araçları hazırlama, (b) denekten ayrılma için neden söyleme, (c) kaçırma girişiminde bulunma sunma, (d) uygun bekleme süresi kadar bekleme (4 sn.), (e) kontrol edici ipucunu sunma, (f) denek tepkilerine uygun ve doğru tepkide bulunma, (h) denemeler arası süreyi bekleme (10 sn.) ve (g) deneğin işbirliği göstererek çalışmaya katılımını pekiştirme davranışları dikkate alınmıştır (Ek 11).

Yoklama oturumlarında uygulama güvenilirliği verileri toplanırken uygulamacının (a) düzenlenecek oturumlarda kullanılacak olan araçları hazırlama, (b) denekten ayrılma için neden söyleme, (c) kaçırma girişiminde bulunma, (d) uygun bekleme süresi kadar bekleme (4 sn.), (e) denek tepkilerine uygun tepkide bulunma, (f) denemeler arası süreyi bekleme (10 sn.) ve (g) deneğin işbirliği göstererek çalışmaya katılımını pekiştirme dikkate alınmıştır (Ek 12).

Uygulama güvenilirliği, öğretimin ne ölçüde planlandığı gibi uygulandığını değerlendiren güvenilirlik hesaplamasıdır. Araştırmada uygulama güvenilirliği verileri analiz edilirken, “Gözlenen Uygulamacı Davranışı Sayısı/Planlanan Uygulamacı Davranışı Sayısı 100” (Billingsley, White ve Munson, 1980; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006) formülü kullanılmıştır. Uygulamacının tüm deneklerde çalışmada uygulama güvenilirliği verileri

toplanırken dikkate alınan tüm davranışlara ilişkin planlandığı gibi yürüttüğü ve tüm oturumları 100 güvenirlik düzeyinde gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

## **2.11. Verilerin Analizi**

### **2.11.1. Otistik Çocuklara Kötü Niyetli Kişilerin Kendilerini Kaçırma Girişiminden Kaçınmayı Öğretme Becerisinin Öğretimi İçin Hazırlanan Öğretim Paketinin Etkililiği**

Araştırma sonunda elde edilen bulgular, grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Grafiklerde yatay eksen zaman boyutunu göstermekte bu da araştırmada düzenlenen oturum sayısı olarak grafikte yer almaktadır. Düşey eksen ise, araştırmanın bağımlı değişkeni olan “kötü niyetli kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma” becerisinde deneğin gösterdiği doğru davranış yüzdeleri yer almaktadır. Her bir günlük yoklama oturumlarında üç deneme gerçekleştirilmiştir. Her bir deneme iki basamaklı beceri analizinden oluşmaktadır. Doğru tepki yüzdeleri her bir oturumdaki doğru tepki sayısının yüzdesi bulunarak hesaplanmıştır. Genelleme aşamasında elde edilen bulgular, yoklama oturumundaki doğru tepki yüzdesi gibi değerlendirilmiş ve grafiğe işlenmiştir.

### **2.11.2. Sosyal Geçerlilik**

Araştırmada çalışılan hedef davranışın önemi, yöntemin uygunluğu, elde edilen davranış değişikliğinin önemi ile ilgili olarak deneklerin anne-babalarının görüşlerini belirlemek üzere, sosyal geçerlik soru formu uygulanmıştır. Sosyal geçerliğin belirlenmesi amacıyla bu soru formundan elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

## **2.12. Maliyet Analizi**

Çalışma toplam 905 YTL.’ya mal olmuştur. Maliyet analizi yapılırken, ulaşım giderleri (150 YTL.), kameraman ücreti (225 YTL.), denekler, model akranlar ve yabancılara sunulan pekiştireç/hediye giderleri (130 YTL.), kamera kasetleri (150 YTL.), yabancılarla iletişim/telefon ücretleri (250 YTL.) dikkate alınmıştır.



## BÖLÜM 3

### BULGULAR

#### 3.1. Kötü Niyetli Yabancı Kişilerin Kendilerini Kaçırma Girişiminden Kaçınmayı Öğrenme

Araştırmaya katılan deneklerin, kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisini öğrenmede aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma ve toplum temelli öğretim düzenlemesiyle sunulan öğretimin etkililiğine ilişkin verilerin grafiği Şekil 3.1.'de yer almaktadır. Grafikte başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genellemenin izlenmesi oturumlarının verileri, deneklerin öğretimi yapılan beceriye ilişkin verdikleri doğru tepki yüzdeleri olarak yer almaktadır. Ayrıca tüm deneklerin öğretim verileri Tablo 3.1.'de gösterilmektedir. İzleyen bölümde, deneklerin öğretim uygulamasıyla kendilerine öğretilen kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisine ilişkin performans düzeylerine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

##### 3.1.1. Haluk'un Kötü Niyetli Yabancı Kişilerin Kendilerini Kaçırma Girişiminden Kaçınmayı Öğrenmesi

Haluk'un başlama düzeyi evresinde hedef davranışa ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma uygulama evresinde kendisine öğretilen becerinin eğilim ve düzeyinde ilerleme olduğu ve Haluk'un ölçütü karşılayarak 100 düzeyinde doğru tepki gösterdiği görülmüştür. Haluk'un bu evrede ölçütü karşılamasından sonra aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen toplum temelli öğretim uygulamasına geçilmiş ve toplum temelli ortamlarda düzenlenen ilk yoklama oturumunda Haluk'un sistematik öğretime gereksinim duymadan davranışı 100 doğruluk düzeyinde sergilediği görülmüştür. İzleme ve

genellenenin izlenmesi oturumlarında Haluk'un hedef davranışı ilk izleme oturumunda %50, ikinci izleme ve genellenenin izlenmesi birinci oturumunda ise 100 doğruluk düzeyi ile koruduğu görülmüştür (Bkz., Şekil 3.1.).

Öğretim oturumlarından elde edilen öğretim veriler analiz edildiğinde, Haluk'un aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma uygulamasında 17 öğretim oturumu sonunda yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisine ilişkin 100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunduğu görülmüştür. Haluk'la hedef davranışta ölçüt karşılanıncaya değin 138 deneme gerçekleştirilmiş öğretim oturumları toplam 1 s. 9 dk. 11 sn. günlük yoklama oturumları toplam 21 dk. 12 sn. sürmüştür. Haluk, hedef davranışta ölçütü karşılayıncaya kadar öğretim oturumlarında 109 (%39,4) ve günlük yoklama oturumlarında 2 ( 5 ,1) yanlış tepki sergilemiştir (Bkz.,Tablo 3.1.). Diğer taraftan çalışmada Haluk'un sergilediği yanlış tepkiler için yapılan hata analizinde yalnızca bir tür hatalı tepkiye rastlanmıştır. Öğretim ve günlük yoklama oturumlarında ortaya çıkan yanlış tepkilerin tümünün topografik hata olduğu görülmüştür. Haluk'un yanlış tepki verdiği davranışı yanlış ya da eksik olarak yerine getirdiği gözlenmiştir.

Haluk'un 10. öğretim oturumuna kadar beceri analizinde yer alan basamakları doğru sergileyemediği gözlenmiş ve buna bağlı olarak öğretimde bazı uyarlamalar yapılmıştır. Örneğin, 10. öğretim oturumundan 15. öğretim oturumuna kadar, öğretim oturumlarındaki deneme sayısı artırılmış 12. öğretim oturumundan 15. öğretim oturumuna kadar deneğin görüş alanının dışına çıkılmamış bunlara ek olarak 14. ve 15. öğretim oturumlarında deneğin tam arkasında durulmuştur. Bu uyarlamalar sonucunda deneğin performansında artış görülmesi nedeniyle 15. öğretim oturumundan sonra bütün bu yoğunlaştırılmış ipuçları geri çekilmiş ve en başta belirtilen şekilde öğretime devam edilmiştir.

### **3.1.2. Özlem'in K t Niyetli Yaban ı Kişilerin Kendilerini Ka ırma Girişiminden Ka ınmayı Öğrenmesi**

Özlem'in başlama düzeyi evresinde hedef davranışa ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma

uygulama evresinde kendisine öğretilen becerinin eğilim ve düzeyinde ilerleme olduğu ve Özlem'in ölçütü karşılayarak 100 düzeyinde doğru tepki gösterdiği görülmüştür. Özlem'in bu evrede ölçüt karşılamasından sonra aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen toplum temelli öğretim uygulamasına geçilmiş ve toplum temelli ortamlarda düzenlenen ilk yoklama oturumunda Özlem'in sistematik öğretime gereksinim duymadan davranışı 100 doğruluk düzeyinde sergilediği görülmüştür. İzleme ve genellemenin izlenmesi oturumlarında, Özlem'in hem izleme hem de genellemenin izlenmesi oturumlarında beceriyi 100 doğruluk düzeyi ile koruduğu görülmüştür (Bkz. Şekil 3.1.).

Öğretim oturumlarından elde edilen öğretim verileri analiz edildiğinde, Özlem'in aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma uygulamasında 11 öğretim oturumu sonunda yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisine ilişkin 100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunduğu görülmüştür. Özlem'le hedef davranışta ölçüt kazanılincaya değin 66 deneme gerçekleştirilmiş öğretim oturumları toplam 3 dk. 2 sn. günlük yoklama oturumları toplam 12 dk. 14 sn. sürmüştür. Özlem, hedef davranışta ölçütü karşılayincaya kadar öğretim oturumlarında 56 (% 42,4) ve günlük yoklama oturumlarında 38 ( 63,3) yanlış tepki sergilemiştir (Bkz.,Tablo 3.1.). Diğer taraftan çalışmada Özlem'in sergilediği yanlış tepkiler için yapılan hata analizinde yalnızca bir tür hatalı tepkiye rastlanmıştır. Öğretim ve günlük yoklama oturumlarında ortaya çıkan yanlış tepkilerin tümünün topografik hata olduğu görülmüştür. Özlem'in yanlış tepki verdiği davranışı yanlış ya da eksik olarak yerine getirdiği gözlenmiştir.

### **3.1.3. Fatih'in Kendi Niyetli Yabancı Kişilerin Kendilerini Kaçırma Girişiminden Kaınmayı Öğrenmesi**

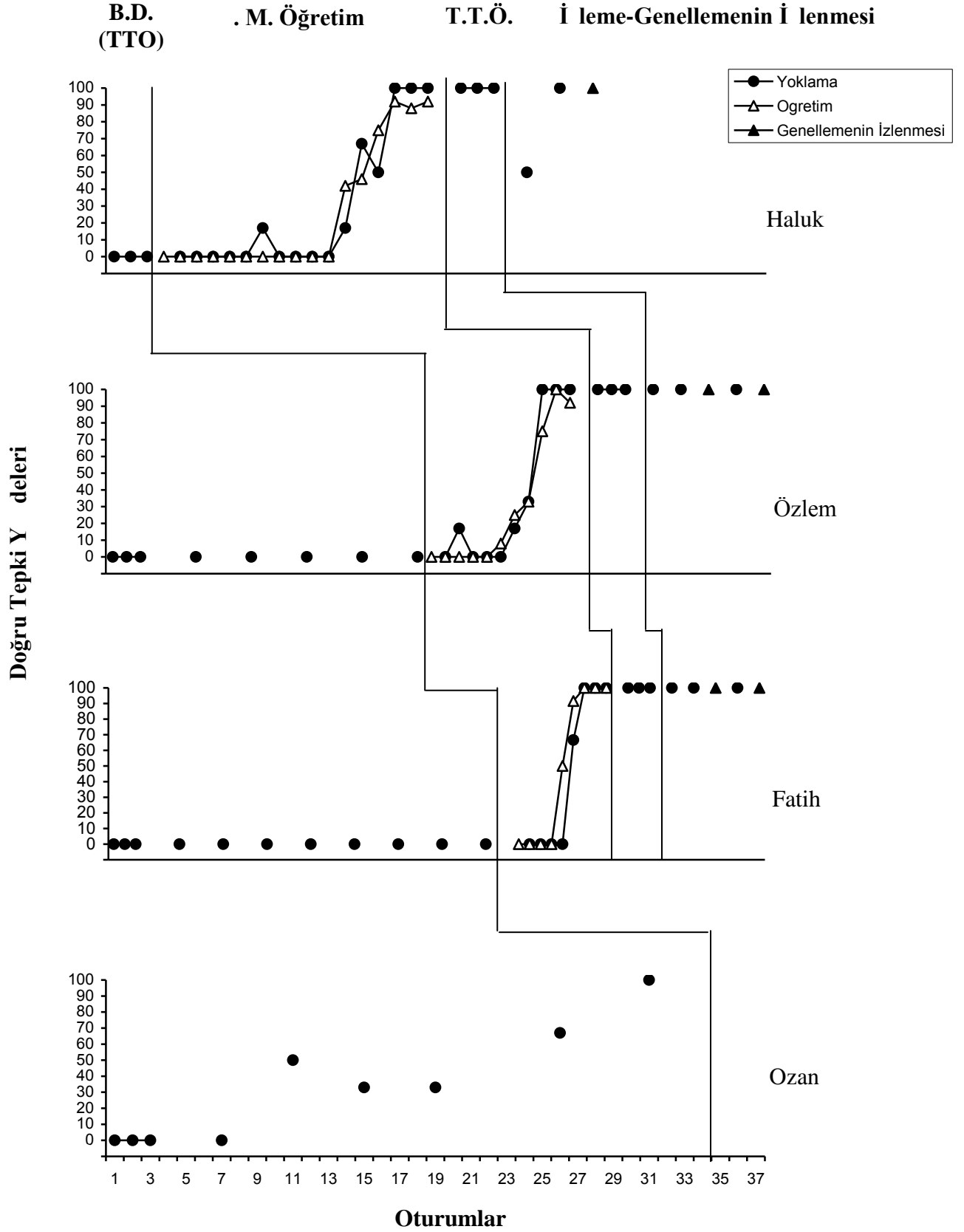
Fatih'in başlama düzeyi evresinde hedef davranışa ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma uygulama evresinde kendisine öğretilen becerinin eğilim ve düzeyinde ilerleme olduğu ve Fatih'in ölçütü karşılayarak 100 düzeyinde doğru tepki gösterdiği görülmüştür. Fatih'in bu evrede ölçüt karşılamasından sonra aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen toplum temelli öğretim uygulamasına geçilmiş ve toplum temelli ortamlarda

düzenlenen ilk yoklama oturumunda Fatih'in sistematik öğretime gereksinim duymadan davranışı 100 doğruluk düzeyinde sergilediği görülmüştür. İzleme ve genellemenin izlenmesi oturumlarında, Fatih'in hem izleme ve hem de genellemenin izlenmesi oturumlarında beceriyi 100 doğruluk düzeyi ile koruduğu görülmüştür (Bkz., Şekil 3.1.).

Öğretim oturumlarından elde edilen öğretim verileri analiz edildiğinde, Fatih'in aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlen videoyla model olma uygulamasında 9 öğretim oturumu sonunda yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisine ilişkin 100 doğruluk düzeyinde tepkide bulunduğu görülmüştür. Fatih'le hedef davranışta ölçüt karşılanıncaya değin 5 deneme gerçekleştirilmiş öğretim oturumları toplam 26 dk. 28 sn. günlük yoklama oturumları 10 dk. 1 sn. sürmüştür. Fatih, hedef davranışta ölçütü karşılayıncaya kadar öğretim oturumlarında 41 (%37,9) ve günlük yoklama oturumlarında 26 ( 5 ,1) yanlış tepki sergilemiştir (Bkz.,Tablo 3.1.). Diğer taraftan çalışmada Fatih'in sergilediği yanlış tepkiler için yapılan hata analizinde yalnızca bir tür hatalı tepkiye rastlanmıştır. Öğretim ve günlük yoklama oturumlarında ortaya çıkan yanlış tepkilerin tümünün topografik hata olduğu görülmüştür. Fatih'in yanlış tepki verdiği davranışı yanlış ya da eksik olarak yerine getirdiği gözlenmiştir.

#### **3.1.4. O z a n ın K a t ı Niyetli Yabancı Kişilerin Kendilerini Ka ırma Girişiminden Ka ınmayı Öğrenmesi**

Ozan'ın başlama düzeyi evresinin ilk dört yoklama oturumunda hedef davranışa ilişkin doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Ancak 5. yoklama oturumundan itibaren bağımlı değişkende Ozan'ın performansında sistematik olarak artış görüldüğü (ranj 50-%100) için Ozan çalışma dışında bırakılmıştır.



Şekil 3.1. Deneklerin başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genellenmenin izlenmesi oturumlarında kötü niyetli kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisine ilişkin doğru tepki yüzdeleri (Yoklama oturumları toplum temelli ortamlarda düzenlenmiştir).

Tablo 3.1. Kötü niyetli Yabancı Kişilerin Kendilerini Kaçırma Girişiminden Kaçınmayı Öğrenmeye İlişkin Öğretim Verileri

Öğren i	Oturum/Deneme Sayısı	Öğretim Ot. Yanlış Tepki Sayı/Y de	Öğretim Ot. S resi s:dk:sn	G nl k Yoklama Ot. Tepki Sayı/Y de	G nl k Yoklama Ot. S resi s:dk:sn
<b>Haluk</b>	17/138	109-%39,4	1: 9: 11	42-%54,1	21: 12
<b>Ö lem</b>	11/66	56-%42,4	34: 42	38-%63,3	12: 14
<b>Fatih</b>	9/54	41-%37,9	26: 28	26-%54,1	10: 14

### 3.2. Sosyal Ge erlik

Araştırmada öğretilen kötü niyetli kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisinin önemi, bu beceriyi öğretmekte kullanılan yöntemin uygunluğu, elde edilen davranış değişikliğinin önemiyle ilgili olarak sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Haluk'un ailesi çalışmanın son günlerinde şehir dışına taşındığı için sosyal geçerlik verileri yalnızca Özlem'in annesi ve Fatih'in babasından toplanmıştır. Anne ve babalara "Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu" kapalı zarf içerisinde dağıtılmış ve soruları yanıtlamaları istenmiştir. Her soruya ilişkin anne ve babaların verdikleri yanıtlar izleyen bölümde açıklanmaktadır.

Birinci soruda, "Çocuğunuzun yabancılardan kendini koruma becerisini öğrenmesinin çocuğunuz açısından önemli bir beceri olduğunu düşünüyor musunuz " sorusu sorulmuştur. Bu soruya Özlem'in annesi ve Fatih'in babası evet yanıtı vermiştir. Birinci sorunun devamında sorulan "Bu konudaki düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız " sorusunu ise, çocuklarının yabancılardan gelecek zararlardan korunabilmeleri için bu becerinin çok önemli olduğunu ifade ederek yanıtlamışlardır.

İkinci soruda, “Çocuğunuza bu becerinin öğretiminde beceriyi sergileyen çocukların yer aldığı kısa görüntülerinin izlettirilmesinin yabancılardan kendini koruma becerinin öğretiminde kullanılmasından hoşnut oldunuz mu ” sorusu sorulmuştur. Bu soruya her ikisi de evet yanıtı vermiştir. İkinci sorunun devamında sorulan “Bu konudaki düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız ” sorusunu ise, çocuklarının arkadaşlarından model alarak davranışları daha kolay öğrendikleri biçiminde yanıtlamışlardır.

Üçüncü soruda, “Çocuğunuza yabancılardan kendini koruma becerisinin öğretimi için değişik ortamlarda (örneğin, farklı alış-veriş mağazalarının önü, otomatik para çekme makinelerinin önü, farklı binalar) öğretim yapılmasından hoşnut oldunuz mu ” sorusu sorulmuştur. Bu soruya her ikisi de evet yanıtı vermiştir. Üçüncü sorunun devamında sorulan “Bu konudaki düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız ” sorusunu ise, farklı ortamlarda öğretim yapılması yoluyla çocuklarının öğrendikleri bu beceriyi farklı ortamlara da genelledebilmelerine yardımcı olacağına inandıkları biçiminde yanıtlamışlardır.

Dördüncü soruda, “Çocuğunuza yabancılardan kendini koruma becerisinin öğretimi için çocuğunuzun tanımadığı çok sayıda kişinin kullanılmasından hoşnut oldunuz mu ” sorusu sorulmuştur. Bu soruya her ikisi de evet yanıtı vermiştir. Dördüncü sorunun devamında sorulan “Bu konudaki düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız ” sorusunda ise, Özlem’in annesi ve Fatih’in babası benzer biçimde yanıtlamışlardır. Anne ve babalar öğretimde sürekli aynı kişilerin kullanılmasının zamanla çocuklarının bu kişileri tanımasına yol açacağını belirterek becerinin bu şekilde öğrenilemeyeceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Beşinci soruda, “Çocuğunuzun bu uygulamada öğrendiği yabancılardan kendini koruma becerisi sayesinde, günlük yaşamı daha güvenli bir biçimde geçireceğini düşünüyor musunuz ” sorusu sorulmuştur. Bu soruya anne ve babalar evet yanıtı vermiştir. Beşinci sorunun devamında sorulan “Bu konudaki düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız ” sorusunu ise, Özlem’in annesi ve Fatih’in babası çocuklarının kısa süreli yalnız bırakıldıklarında günlük yaşamlarını daha güvenli geçireceklerini düşündüklerini ifade ederek yanıtlamışlardır.

Altıncı soruda, “Çocuğunuzun bu beceriyi öğrendiğini düşünüyor musunuz ” sorusu sorulmuştur. Bu soruya hem Özlem’in hem de Fatih’in anne ve babası evet yanıtı vermiştir.

Yedinci soruda, “Bu uygulamadan sonra en azından uzaktan gözeterek çocuğunuzu park, sokak gibi yerlerde bir süre yalnız başına bırakır mısınız ” sorusu sorulmuştur. Bu soruya Özlem’in annesi ve Fatih’in babası evet yanıtı vermiştir. Yedinci sorunun devamında sorulan “Bu konudaki düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız ” sorusunu ise, anne ve babalar kısa süreli olarak çocuklarını yalnız bırakabileceklerini ifade ederek yanıtlamışlardır.

Sekizinci soruda, “Bu uygulamanın yan ürünü (örneğin, yabancılara karşı daha cesur olma, daha ürkek olma) olarak çocuğunuzda ortaya çıkan değişiklikler gözlediniz mi ” sorusu sorulmuştur. Bu soruya her ikisi de evet yanıtı vermişlerdir. Sekizinci sorunun devamında sorulan “Bu konudaki düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız ” sorusunu ise Özlem’in annesi çocuğunun tanımadığı kişilere karşı daha ürkek olduğunu, bununla birlikte çalışma süresince “Hayır” sözcüğünü kullanmayı öğrendiğini ve bu sözcüğü istemediği durumları reddetmek için işlevsel olarak kullanmaya başladığını ifade etmiştir. Fatih’in babası ise, çocuğunun tanımadığı kişilere karşı daha mesafeli durmaya başladığını ve kendisinin tanıdığı ancak, çocuğunun tanımadığı kişilerle tokalaşmak için bile çocuğunun kendisinden onay beklemeye başladığını belirtmiştir.

Dokuzuncu soruda, “Bu uygulamanın en beğendiğiniz yönlerini birkaç cümleyle sıralar mısınız ” sorusu sorulmuştur. Özlem’in annesi, kendilerinin aklına gelmeyecek ya da gelse bile uygulayamayacakları bir beceri olduğunu, bu çalışmadan sonra kızını kalabalık bir ortamda yalnız bırakabileceğini açıklamıştır. Fatih’in babası ise, çocuğunun yanından kısa süreli olarak ayrıldığında artık yalnız bırakabileceğini bildiğini ve bu durumun kaygılarını azalttığını ifade etmiştir. Ek olarak, Fatih’in babası çocuğunun çalışma sürecinde beklemeyi öğrendiğini vurgulamıştır.

Onuncu soruda, “Bu uygulamanın en beğendiğiniz yönlerini birkaç cümleyle sıralar mısınız ” sorusu sorulmuştur. Bu soruya Özlem’in annesi ve Fatih’in babası çalışmada kendilerine ters gelen ya da beğenmedikleri bir yön olmadığını belirterek yanıt vermişlerdir.



## BÖLÜM 4

### TARTIŞMA

#### 4.1. Tartışma

Bu araştırmada, aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma ve toplum temelli öğretim düzenlemesinin otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınmayı öğrenme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının, “otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisinin öğretimi” hakkındaki görüşlerinin neler olduğu da belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulguları, aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma ve toplum temelli öğretim uygulama düzenlemesinin otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisini kazanmalarında etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, araştırma sonunda bu beceriyi kazanan deneklerin uygulama sona erdikten sonra da bu beceriyi sürdürdükleri, farklı ortam ve kişilere genelleyebildikleri görülmüştür. Anne ve babalardan toplanan sosyal geçerlik verileri otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisinin öğretimi hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın etkililik bulguları, videoyla model olma ve toplum temelli öğretimin birlikte kullanıldığı daha önceki araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Haring ve diğerleri (1987), toplumsal ortamlarda alışveriş yapma becerisini öğretmede videoyla model olmanın etkililiğini inceledikleri araştırmalarında deneklerin beceriyi edindiklerini ifade etmişlerdir. Alcantara (1994), videoyla model olma öğretim paketinin (video seyretme, ipucu verme ve pekiştirme), çocukların toplumsal ortamlarda

alışveriş yapma becerisini edinimlerini ve genellemelerini değerlendirdiği araştırmasında çocukların bu becerileri edindiğini belirtmiştir. Branham ve diğerleri (1999) tarafından yürütülen araştırmada mektup postalama, çek bozdurma ve karşıdan karşıya geçme becerilerinin öğretiminde videoyla model olma ve toplum temelli öğretimi birlikte kullanmanın etkililiğini incelenmiştir. Araştırma bulguları, videoyla model olma ve toplum-temelli öğretimin birlikte kullanılmasının bu becerilerin ediniminde etkili olduğunu göstermiştir.

Araştırma bulguları, aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma ve toplum temelli öğretim uygulama dizisinin sonucunda otistik çocukların kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisini edindikten 28 gün sonra da %100 düzeyde sürdürdüklerini göstermektedir. Bu bulgu, videoyla model olma ve toplum temelli öğretimin birlikte kullanıldığı önceki araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Alcantara, 1994 Branham ve diğ., 1999; Haring ve diğ., 1987). Dolayısıyla, araştırmadan elde edilen bulguların, bu öğretim uygulamalarının birlikte kullanılmasının kalıcılık etkisinin incelenmesi açısından, halihazırdaki alanyazını desteklediği düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, araştırmaya katılan deneklerin tamamının bu çalışmada öğrenmiş oldukları kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisini farklı ortam ve kişilere 100 düzeyinde genelleyebildikleridir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, videoyla model olma ve toplum temelli öğretimi birlikte kullanarak beceri öğretiminin hedeflendiği çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Alcantara (199 ), Branham ve diğerleri (1999), Haring ve diğerleri (1987) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir. Bütün bunlara dayalı olarak, araştırmanın genellemeyle ilgili sonuçlarının etkili öğretimle ilgili alanyazına katkı sağladığı düşünülebilir.

Araştırma bulguları, aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma ve toplum temelli öğretim düzenlemesinin otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisini kazanmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, aşamalı yardımla öğretimin kullanıldığı diğer

araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Cicero ve Pfadt (2002), yürüttükleri araştırmada aşamalı yardımla öğretimin tuvalet becerisinin öğretiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Woods ve Poulson (2006), yürüttükleri çalışmada sosyal etkileşim başlatmayı arttırmada yazılı metinlerin kullanımını öğretmek için aşamalı yardımla öğretimin etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Denny ve diğerleri (2001), yemek yeme ve top yuvarlama becerisinin öğretiminde aşamalı yardımla öğretimin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bryan ve Gast (2000)'in araştırmasında beceri ve etkinlik ile ilgili olma davranışını arttırmak için aşamalı yardımla öğretim ve görsel etkinlik programlarının bir arada kullanıldığı öğretim paketini etkili bir şekilde kullandığı görülmüştür. MacDuff ve diğerleri (1993), fotoğraflı etkinlik çizelgesini izlemeyi öğretmede aşamalı yardımla öğretimi etkili bir şekilde kullanmışlardır. Bu bulgular dikkate alındığında, aşamalı yardımla öğretimle gerçekleştirilen uygulamaların etkililiği açısından bu çalışmanın daha önce gerçekleştirilen diğer çalışmalarla önemli ölçüde örtüştüğü görülmektedir.

Bu araştırma, otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisini öğretmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Alanyazında, bu becerinin öğretimine yönelik yayımlanmış üç araştırma bulunmaktadır. Collins ve diğerleri (1992), sabit bekleme süreli öğretimin zihinsel yetersizlik tanısı almış yetişkinlere yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisini öğrenmedeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin çalışma sonunda ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediği görülmüştür. Ancak öğretim sona erdikten sonra öğrencilerin beceriyi sergileyemedikleri, farklı kişilere ve ortamlara genellemedikleri belirtilmiştir. Gast ve diğerleri (1993), zihinsel yetersizlik tanısı almış çocuklara yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisini öğrenmeyi amaçladıkları araştırmalarında tüm öğrencilerin ölçütü karşıladıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan iki öğrencinin beceriyi öğrendikten sonra da devam ettirebilmelerine rağmen bir öğrencinin beceriyi sürdürmediği belirtilmiştir. Ancak, öğrenci tepkilerinin benzer kaçırma girişimlerinin farklı yabancılar tarafından sunulduğu toplumsal ortamlarda yürütülen yoklama ortamlarındaki kaçırma girişimlerine genellenmediği görülmüştür. atson ve diğerlerinin (1993) yürüttüğü çalışmada ise, zihinsel yetersizlik tanısı almış çocuklara küçük grup düzenlemesiyle yabancıların kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisinin öğretimi

değerlendirilmiştir. Bu çalışmada da diğer iki çalışmaya benzer bulgular elde edilmiştir. Araştırmaya katılan yedi öğrencinin altısında öğretimin etkili olduğu ve izleme oturumlarında da bu becerilerin devam ettiği ifade edilmiştir. Ancak, öğrenci tepkilerinin farklı ortamlarda yürütülen yoklama ortamlarına genellenmediği ifade edilmektedir.

Yukarıda belirtilen araştırmaların sonuçları ile bu çalışmada elde edilen bulgular karşılaştırıldığında bu çalışmadaki deneklerin kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisini kazandıkları, uygulama sona erdikten sonra da bu beceriyi sürdürdükleri, farklı ortam ve kişilere genelleyebildikleri görülmüştür. Bu bulgular, yapılan diğer araştırmalardan elde edilen bulgularla edinim ve izleme açısından tutarlılık göstermekle birlikte, genelleme oturumlarında farklılık göstermektedir. Gelişimsel yetersizlik ve yaygın gelişimsel bozukluğa sahip bireyler işlevsel becerileri öğrendiklerinde, öğrendikleri becerileri genellemeleri (farklı ortam, araç ve kişilere) beklenir (Collins, 1992; Kerr ve Nelson, 1998). Ancak, genellemeyi sağlamak ya da kolaylaştırmak için uygun genelleme stratejileri öğretime dahil edilmedikçe gelişimsel yetersizlik gösteren bireylerin edindikleri becerileri genellenmekte zorluk yaşadıkları belirtilmektedir (Alberto ve Troutman, 1995; Kerr ve Nelson; Schloss ve Smith, 1994; Stokes ve Baer, 1977; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006; Wolery ve diğ., 1988). Bu çalışmada öğretimin farklı ortam ve kişilerle gerçekleştirilmesinin araştırmaya katılan deneklerin öğrendikleri beceriyi farklı ortam ve kişilere genellemelerini sağladığı düşünülmektedir. Bütün bunlara dayalı olarak, araştırmanın genellemeyle ilgili sonuçlarının araştırmanın güçlü yanını oluşturduğu düşünülebilir. Ek olarak alanyazında, bu becerinin öğretimi ile ilgili yapılan tüm çalışmaların zihinsel yetersizliğe sahip bireylerle yapıldığı ancak otistik çocuklarla benzer çalışmaların yapılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla araştırma bu açıdan alanyazındaki diğer araştırmalar arasında bir ilk olma özelliği göstermektedir. Buna dayalı olarak, araştırmanın otizm ile ilgili alanyazına katkı sağladığı düşünülebilir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına göre, anne-babalardan toplanan verilerden elde edilen sonuçlar, otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisinin öğretimi hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğunu

göstermiştir. Bu bulgular sosyal geçerliğin anne ve baba görüşlerine dayalı olarak incelendiği diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Collins ve diğ., 1992 Gast ve diğ., 1993). Sosyal geçerlik bulgularında, anne-babaların çalışmada öğretilen beceriyi çocukları için önemli bir beceri olarak gördükleri ve bu beceri sayesinde çocuklarının günlük yaşamlarını daha güvenli bir biçimde geçireceklerini düşündükleri görülmektedir. Dolayısıyla, bu becerinin öğretiminin hem otistik bireyin toplum içinde güvenliğini arttırması hem de ailenin çocuğunun güvenliğine yönelik kaygılarını azaltması açısından önemli olduğu görülmektedir. Anne-babaların çocuklarının güvenliğine ilişkin kaygı duymadıkları zaman, kendilerini daha rahat hissedecekleri ve çocuklarını toplumsal ortamlarda daha fazla yönlendirebilecekleri düşünüldüğünde, bu çalışmanın günlük yaşama katkı getirebileceği düşünülebilir.

Araştırmada kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisinin öğretiminde aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma uygulaması etkili olduğu için toplum temelli ortamlara çıkıldığında deneklerin beceriyi kendiliklerinden genellemeleri nedeniyle toplum temelli öğretime gerek kalmamıştır. Çalışmada toplum temelli öğretim uygulamalarına gerek kalmamasının gerekçeleri araştırmanın uygulama sürecinde var olan ve öğretim uygulamaları üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı noktalarla açıklanabilir. Birinci olarak, araştırmanın öğretim oturumları süresince çok fazla yabancıların öğretim sürecinin içerisinde yer almasıdır. Öğretim sürecinde çok fazla yabancıların yer alması deneklerin aynı yabancıyla karşılaşma olasılığını düşürmektedir. Bu durum da yabancıların denekler tarafından tanıdık olmalarını engellemektedir. İkincisi, öğretim oturumlarının tümünün Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nün bütün ortamlarında ve doğal ortama müdahale etmeden yürütülmüş olmasıdır. Bu durumun, deneklerin ortamları genelleyebilmelerine yardımcı olmuş olabileceğini düşündürmektedir. Üçüncü olarak, öğretim oturumlarında deneklere sunulan tuzakların bir önceki oturumda sunulan tuzakların benzerleri olmamasına dikkat edilerek her öğretim oturumu için ayrı ayrı yazılmış olmasıdır. Bu da deneklerin tuzakları ezberlemelerine olanak vermeden beceriyi farklı tuzak türlerine genellemelerine yardımcı olmuş olabilir.

Bu araştırmada daha önce de belirtildiği gibi aşamalı yardımla ğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma uygulaması deneklerin beceriyi kendiliklerinden genellemeleriyle sonuçlanmıştır. Bu nedenle, toplum temelli öğretime gerek kalmamıştır. Alanyazına bakıldığında toplum-temelli öğretimin, yaygın gelişimsel bozukluk gösteren bireylere etkin katılım yoluyla genelleme yeteneğini geliştirme, en az kısıtlayıcılık ilkesine yer verme ve bağımsızlığı arttırma gibi yararları bulunmaktadır. Ancak, ulaşım, sorumluluk almaktaki isteksizlik, maddi yükün büyük olması gibi bazı nedenlerin toplum temelli öğretimin yapılmasını zorlaştırdığı görülmektedir. (Alberto ve Troutman, 1995; Ayres ve diğ., 2006 Branham ve diğ., 1999 Bro der ve Bambara, 2000; Collins, 2007; Haring ve diğ., 1987 Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006 olery ve diğ., 1988 Ziegler, 2001). Oysa, videoyla model olma yoluyla bir kez hazırlanan video kaydı defalarca kullanılarak bir çok ğretim yapılabilir. Bu durum zaman ve kaynakların kullanımı açısından videoyla model olmayla öğretime büyük bir yarar sağlamaktadır (Ayres ve Langone, 2005; Bline, 1996; Spencer, 2002). Bu araştırmada da aşamalı yardımla ğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma uygulaması sonucu toplum temelli öğretime gerek kalmaması videoyla model olmayı maliyet ve zaman açısından toplum temelli ğretimi kullanmaya göre daha üstün duruma getirmektedir.

Araştırmanın etkililik bulguları olumlu olmakla birlikte, çalışma sırasında gözlenen birkaç noktanın tartışılması önemli görülmektedir. İzleyen bölümde, bu konulara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

İlk olarak, bu çalışmada aşamalı yardımla ğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma uygulaması sırasında ğretim oturumlarında toplanan verilerin yanı sıra denek performansının sürekli olarak izlenebilmesi düşüncesiyle günlük yoklama oturumları da uygulanmıştır. Gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında ortaya çıkan hatalı denek tepkilerinin ortalaması 53,7 ve ğretim oturumlarında ortaya çıkan hatalı denek tepkilerinin ortalaması ise 39,9 olarak hesaplanmıştır. Bu durum yanlışsız ğretim yöntemleri alanyazınında var olan yanlışsız öğretimin yararlarından biri olan ğretim sırasında gerçekleşen hata düzeyinin düşük olması (Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2006) bilgisi ile çelişmektedir. Bu durumun olası nedeninin ise, becerinin

özelliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisi bir zincirleme beceri olmakla birlikte akıl yürütme süreçlerini de içermektedir. Bir başka ifadeyle, çalışmaya katılan deneklerin o güne kadar yaşantılarında var olan durumu çok farklı bir açıdan değerlendirmeleri gerekmektedir. Örnekle açıklanacak olursa bu çalışmaya katılincaya kadarki sürede anne-babası ya da yakın çevresi tarafından çocuğa hoşlandığı yiyecekler, nesnelere ve etkinlikler sunulduğunda çocuğun bu yiyecekleri, nesnelere ve etkinlikleri reddetmesi beklenmemektedir. Ancak, bu becerinin öğretim sürecinde çocuğun şimdiye kadarki öğrenmiş olduğu bu durumdan farklı olarak, yabancı kişiler tarafından sunulan yiyecekleri, nesnelere ve etkinlikleri reddetmesi beklenmektedir. Dolayısıyla, çocuğun akıl yürüterek bu iki durum arasındaki farkı ayırt etmesi gerekmektedir. Otistik çocukların özellikleri düşünüldüğünde bu ayrımı öğrenmeleri onlar için kolay değildir. Bu durum çalışmadaki öğrenme sürecinde pek çok hatalı tepkinin ortaya çıkmasına ve hatalı denek tepki ortalamasının yüksek düzeyde olmasına kaynaklık etmiş olabilir.

İkinci olarak, daha önce de belirtildiği gibi deneklerin performanslarını değerlendirmek amacıyla her bir öğretim oturumundan önce günlük yoklama oturumları düzenlenmiştir. Gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarının ortalaması 14 dk. 46 sn. olarak hesaplanmıştır. Bir başka ifadeyle her bir denek için günlük yoklama oturumlarında harcanan süre ortalama 1 dk. 6 sn.'dir. Dolayısıyla, yoklama oturumlarının düzenlenmesi öğretim sürecinde öğretmene zaman ve maliyet açısından ek yük getirmekte bu durumda öğretim sürecini zorlaştırmaktadır. Ancak, yapılacak olan uygulama ve araştırmalarda günlük yoklama oturumlarının getirdiği ek yükü azaltmak ve uygulama kolaylığı sağlayabilmek amacıyla yoklama oturumları her bir öğretim oturumu öncesinde değil aralıklı doğal yoklama oturumları biçiminde düzenlenebilir.

Üçüncü olarak, araştırmanın deney süreci gerçekleştirilirken öğretim oturumlarında kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisine ilişkin Haluk'un tepkileri ile ilgili bazı sorunlar yaşanmıştır. Haluk'un beceri analizinde yer alan basamakları 10. öğretim oturumuna kadar doğru sergileyemediği gözlenmiş ve buna bağlı olarak öğretimde bazı uyarlamalar yapılmıştır. Örneğin, 10. öğretim oturumundan 15. öğretim oturumuna kadar, öğretim oturumlarındaki deneme sayısı artırılmış 12. öğretim oturumundan 15. öğretim oturumuna kadar deneğin görüş

alanının dışına çıkılmamış bunlara ek olarak 14. ve 15. öğretim oturumlarında deneğin tam arkasında durulmuştur. Bu uyarlamalar sonucunda deneğin performansında artış görülmesi nedeniyle 15. öğretim oturumundan sonra bütün bu yoğunlaştırılmış ipuçları geri çekilmiş ve en başta belirtilen şekilde öğretime devam edilmiştir. Sonuç olarak, Haluk'un performansına bağlı olarak çalışmanın başında planlanan öğretim sürecinde uyarlama yapmaya gereksinim duyulmuştur.

Dördüncü olarak, çalışmaya katılan deneklerin üçünün de, araştırmada üzerinde çalışılan kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisini ölçüt düzeyinde öğrendiği ve her iki deneğin de üç izleme oturumunda kalıcılık etkisinin devam ettiği görülmektedir. Ancak, Haluk'un bu beceriye ilişkin ilk izleme oturumunda sergilemiş olduğu doğru tepki yüzdesi önemli oranda düşüktür. Bu oturumdan sonra yapılan görüşmede Haluk'un annesi çok uzun zamandır aile içinde huzursuzluk ve şiddet yaşadığını, bu durumun Haluk'un performansını olumsuz biçimde etkilemiş olabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla, Haluk'un kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisine ilişkin ilk izleme oturumunda göstermiş olduğu performans düşüşüne o tarihlerde yaşanan aile sorunlarının neden olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte, yine Haluk'ta becerinin kalıcılık etkisinin değerlendirildiği üçüncü izleme, genellemenin ikinci izlenmesi oturumları ve sosyal geçerlik verilerinin toplanması anne-babanın boşanarak annenin çocuklarıyla birlikte şehir dışına taşınmış olması nedeniyle gerçekleştirilememiştir.

Beşinci olarak, bu çalışmada deneklerin yanlış tepki örüntüsünü değerlendirmek amacıyla öğretim ve yoklama oturumlarında hata analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen öğretim ve yoklama oturumlarındaki hata analizi sonucunda ortaya çıkan yanlış tepkilerin tümünün topografik hata olduğu deneklerin hiçbirinin süre hatası yapmadığı görülmüştür. Bu durumun olası nedenleri ise, öncelikle becerinin yalnızca iki basamaktan oluşmasından dolayı olası hataların çeşitlenmemiş olması olabilir. Bir diğer neden ise, kontrol edici ipucunun deneklere yönergeden kısa bir süre sonra, 4 sn., sunulmasıyla olası hataların kontrol edilebilmesidir. Süre hatasının hiç görülmemiş olması ise, sunulan ipucunun (özellikle davranışın süresini kontrol edici olması nedeniyle) deneklerin süre hatasını yapmasını önlemiş olabileceği düşünülebilir.



## 4.2. Sınırlılıklar

Çalışmada araştırmanın sonuçlarını etkilemiş olabileceği düşünülen bazı noktalar bulunmaktadır. İlk olarak araştırmaya dört denekle başlanmış olmasına karşın Ozan'ın başlama düzeyi evresinde 5. oturumdan itibaren bağımlı değişkende sistematik olarak artış görüldüğü için çalışma dışında bırakılmış bu nedenle denek kaybı yaşanmıştır. İkinci olarak, Haluk'un şehir dışına taşınması nedeniyle üçüncü izleme, genellemenin ikinci izlemesi ve sosyal geçerlik bulguları toplanamamıştır. Üçüncü olarak, araştırma, maliyet analizi açısından ülkemiz koşulları içerisinde değerlendirildiğinde, maliyeti yüksek bir çalışmadır. Bu nedenle, öğretmenlerin maliyeti bu kadar yüksek olan bir uygulamayı eğitim programlarına dahil etmeleri zor olabilir.

## 4.3. Öneriler

Bu araştırma sonunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir.

### 4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara ve sınırlılıklara dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler şu açılardan ele alınabilir. İlk olarak, aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma uygulamasının üzerinde çalışılan hedef davranışların öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırmaya katılan deneklerin öğrendikleri beceriyi edindikten sonrada sürdürdükleri ve farklı koşullara genelledikleri gözlenmiştir. Bulgulara dayalı olarak, gelişimsel yetersizlik gösteren bireylerle çalışan uygulamacılara yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisinin öğretiminde ya da diğer zincirleme becerilerin öğretiminde aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma uygulamasını kullanmaları önerilebilir.

### 4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

İlk olarak, aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma uygulaması, farklı ortamlarda (örn., kaynaştırma ortamlarında), farklı becerilerin öğretiminde ve farklı özellikteki deneklerin katılımıyla yürütülmesinin etkililikleri araştırılabilir. İkinci olarak, bu araştırmada bir paket olarak kullanılan bağımsız

değişkenler ayrıştırılarak etkililikleri ayrı ayrı incelenebilir toplum temelli öğretim ve videoyla model olma öğretim yöntemleri etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırılabilir. Üçüncü olarak, bu araştırmada düzenlenen tüm oturumlar bire-bir öğretim düzenlemesiyle yürütülmüş, videoyla model ve toplum temelli öğretimin grup düzenlemesindeki etkileri belirlenememiştir. Dolayısıyla, videoyla model ve toplum temelli öğretim uygulamalarının grup düzenlemesindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir. Dördüncü olarak, videoyla model olma ve toplum temelli öğretimin diğer tepki ipucu yöntemleriyle birlikte sunulmasının etkililikleri araştırılabilir. Beşinci olarak, yanlışsız öğretim yöntemlerinin videoyla model olma ve toplum temelli öğretimle birlikte sunulmasının etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılabilir. Altıncı olarak, aşamalı yardımla öğretim çeşitli becerilerin öğretiminde diğer tepki ipucu yöntemleri ile etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırılabilir. Son olarak da, bu çalışmada sosyal geçerlik verileri, yalnızca araştırmaya katılan deneklerin anne-babalarından toplanmıştır. İleri araştırmalarda, videoyla model olma uygulamalarının sosyal geçerliğinin Türkiye’de özel eğitim alanında çalışan öğretmenler gibi farklı kişilerden toplanan verilere dayalı olarak belirlenmesi önerilebilir.

## **EKLER**

<b>EK</b>	<b><u>Sayfa</u></b>
1. Anne-Baba İzin Formu .....	79
2. Video ile Model Olma Çalışması Geçerlik Formu .....	81
3. Gözlemci Bilgilendirme Formu .....	84
4. Öğretim Planları .....	89
5. Model Akranları Bilgilendirme Formu .....	97
6. Yabancıları Bilgilendirme Formu .....	100
7. Videoyla Model Olma ve Toplum Temelli Öğretimle Öğretim Oturumu Veri Toplama Formu .....	103
8. Videoyla Model Olma ve Toplum Temelli Öğretim Günlük Yoklama Oturumu Veri Toplama Formu .....	105
9. Videoyla Model Olma ve Toplum Temelli Öğretimle Öğretim Yoklama, İzleme, Genelleme ve Genelleme İzlemesi Oturumları Veri Toplama Formu .....	107
10. Sosyal Geçerlik Formu .....	109
11. Aşamalı Yardımla Öğretim Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu .....	113
12. Aşamalı Yardımla Öğretim Yoklama, İzleme, Genelleme ve Genellemenin İzlenmesi Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu .....	115

**EK 1**

## **Anne Baba İ in ormu**

Nurgül AKMANOĞLU'nun çocuğuma aşamalı yardımla öğretimi kullanarak kötü niyetli kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğrenme becerisini öğretmesini kabul ediyorum. Bu çalışmanın amacı, aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma ve toplum temelli öğretim düzenlemesinin otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınmayı öğrenme üzerindeki etkilerini belirlemektir.

Bu çalışmanın Nurgül AKMANOĞLU'nun doktora tez çalışması olacağını ve çalışma süresince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım.

Nurgül AKMANOĞLU'nun çocuğum ile periyodik çalışmalar yürüteceğini, çalışmanın çocuğum için herhangi bir psikolojik ve/veya fiziksel bir risk taşımadığını, çalışma süresince istediğim zaman çocuğumun katılımı engelleyebileceğimi ya da katılımını tamamen önleyebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Çalışmada gizliğin esas olduğunu çocuğumun isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceğini anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Doç. Dr. Elif TEKİN-İFTAR danışmanlığında yürütülecektir.

Anne-Baba İmzası

Tarih

**EK 2**

Sayın/Sevgili Uzman,

Doktora tez çalışmamın bir bölümünde otistik özellikler gösteren çocuklara kötü niyetli kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisini öğrenmede video ile model olma yönteminin etkilerine bakacağım. Bu amaçla video görüntülerini içeren CD'ler hazırlanmıştır. Bu CD'ler yabancılar ve model akranlardan oluşan dört çiftin görüntülerini içermektedir. Her bir film dosyasında üçer deneme ve her denemede de bir kaçırma girişimi türü yer almaktadır.

Hazırlanan video görüntülerinde yabancılar model akranlara üç tip kaçırma girişiminde bulunmuşlardır: *a* *mredici tip kaırma girişimi*: Failin, çocuk üzerinde otoritesi olan bir kişinin (anne-baba ya da öğretmen gibi) kendisiyle gitmesi için onay verdiğini ifade etmesi (örn., “Öğretmenin benimle gelmeni istedi.”) *b* *zendirici kaırma girişimi*: Failin, çocuğa çekici gelecek bir teklif sunması (örn., “Oyuncak almaya gidelim mi ”), *c* *Genel tip kaırma girişimi*: Failin, çocuğun kendisi ile gitmesine yönelik yaptığı bir rica (örn., “Arabama binmek ister misin ”).

Çocuğa sunulan kaçırma girişimi tiplerini birbirinden ayırmak her zaman o kadar kolay olmamaktadır. Bazen bir kaçırma girişimi, birden fazla kaçırma girişimi tipini içerebilmektedir. Hazırlanan video görüntülerinde model akranlar bir kaçırma girişimi ile karşılaştıklarında gösterilmesi önemli olan iki davranışı sergilemektedirler: *a* *özel tepki*: “Hayır” gibi sözel reddetme yanıtı. *b* *otor tepki*: Çocuğun sözel tepkiden hemen sonra yabancıdan yürüyerek uzaklaşması.

Size verdiğim bu zarfın içerisinde “Video ile Model Olma Çalışması Geçerlik Formu” ve video görüntülerini içeren bir “CD” bulunmaktadır. Her yabancı ve model akran çiftine ait görüntü dosyalarına CD’de ki Media Player dosyalarından ulaşmak mümkündür. CD’de 1. Film- 2. Film- 3. Film ve 4. Film isimleriyle toplam dört görüntü dosyası bulunmaktadır. Her bir filmde de toplam üç kaçırma girişimi tipinin sunulduğu üçer deneme yer almaktadır. Bu görüntüleri izlerken, yabancıların kaçırma girişiminde bulunup bulunmadığına, çocuğun sözel ve motor tepki gösterip göstermediğine dikkat ederek “Video ile Model Olma Çalışması Geçerlik Formu” nu doldurmanızı rica ederim. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Grv. Nurgül AKMANOĞLU

ideo ile Model Olma Çalışması Ge erlik ormu

G lem i  
Tarih:

Sıra No	Be eri Basamakları	1. Film			2. Film			3. Film			4. Film		
		Denemeler			Denemeler			Denemeler			Denemeler		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	Kaçırma girişiminde bulunma.												
2	“Hayır” deme.												
3	Yabancıdan -5 adım uzaklaşma.												
Doğru tepki sayısı													
Doğru tepki yüzdesi													
Yanlış tepki sayısı													
Yanlış tepki yüzdesi													
Tepkide bulunmama sayısı													
Tepkide bulunmama %													

: Doğru  
-: Yanlış  
0: Tepkide bulunmama



**EK 3**

## **GÖZLEMCİ BİLGİLENDİRME ORMU**

Bu bilgi formu, gözlemcilerarası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerini toplayacak olan gözlemciye yardımcı olması amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla gözlemciye araştırmanın uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

### **1. Araştırma amacı nedir**

Bu araştırmanın amacı, aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma ve toplum temelli öğretim düzenlemesinin otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınmayı öğrenme üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu amaçla, çalışmada aşağıdaki sıralanan sorulara yanıt aranmıştır:

### **2. Araştırma soruları nelerdir**

1. Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınmayı öğretimi becerisinin öğretimi için hazırlanan öğretim paketi (aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma uygulaması ve aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen toplum temelli öğretim uygulaması) çocukların
  - a. bu beceriyi edinmelerinde etkili midir?
  - b. beceriyi edindikten 7, 1 ve 28 gün sonra sürdürmelerinde etkili midir
  - c. edindikleri bu beceriyi farklı kötü niyetli kişilere ve ortamlara genellemelerinde etkili midir?
2. Araştırmaya katılan çocukların anne-babalarının, “otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisinin öğretimi” hakkındaki görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir

### **3. Uygulama sürecinde kimler yer alacaktır?**

Uygulama sürecinde, uygulamacı, denekler ve deneklere kaçırma girişiminde bulunacak yabancılar yer almıştır.

#### **4. Araştırma hangi ortamlarda gerçekleştirilmiştir?**

Otistik özellikler gösteren deneklere yabancıların kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisinin öğretimi farklı ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Videoyla model olma aşamasında, hazırlanan video görüntüleri Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birim'in deki bireysel çalışma odalarında birinde izlenmiş, öğretimin uygulaması aşaması için Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nün bütün ortamları kullanılmıştır. Toplum temelli öğretim aşamasında, Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü'nde yer alan farklı mekanlar kullanılmıştır.

#### **. Araştırmanın bağımlı değişkeni nedir**

Araştırmanın bağımlı değişkeni, yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğrenmedir. Yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisi ise, yabancıların kaçırma girişiminde bulunmasından sonra deneğin "Sözel ve Devinsel Tepki" vermesi olarak tanımlanmıştır.

#### **. Yoklama öğretimi ile genelleme ve genellemenin izlenmesi oturumlarındaki olası denek tepkileri nelerdir?**

İki tür tepki söz konusudur. Doğru ve yanlış tepkiler. Tepkiler ve tanımları aşağıda açıklandığı gibi ele alınmıştır:

*Doğru tepkiler:* Kaçırma girişiminde bulunulmasından itibaren deneğin sn. içinde sözel tepki (örn., "Hayır" demesi) ve devinsel tepki vermeye başlamasıdır (örn., yabancıdan -5 adım uzaklaşması).

*Yanlış tepkiler:* Kaçırma girişiminde bulunulmasından itibaren deneğin sn. içinde sözel tepkide (örn., "Hayır" dememesi) ve/veya devinsel tepkide (örn., yabancıdan -5 adım uzaklaşmamasıdır) bulunmamasıdır. Deneğin, sözel tepkide bulunarak (örn., "Hayır" diyerek) yabancıyla gitmesi, sözel tepkide bulunmadan (örn., "Hayır" demeden) yalnızca yabancıdan uzaklaşması ya da tepkide bulunmaması yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir.

Aşamalı yardımla öğretim oturumlarında birey yanıt aralığında tepkide bulunmazsa ya da yanlış tepkide bulunacağı anlaşılırsa, uygulamacı hemen kontrol edici ipucunu sunmuş; dolayısıyla, bireyin yanlış tepkide bulunması önlemiştir.

**. Araştırmadaki hedef uyaran/beceri yönergesi nedir**

Araştırmadaki hedef uyaran/beceri yönergesi yabancıya sunduğu kaçırma girişimi ifadesi (örn., Arabamla gezmek ister misin ) olmuştur.

**8. Yoklama öğretim izleme genelleme ve genellenmenin izlenmesi oturumlarında kaç deneme gerçekleştirilmiştir**

Yoklama, öğretim, günlük yoklama, izleme, genelleme ve genellenmenin izlenmesi oturumlarının her birinde toplam üç deneme gerçekleştirilmiştir.

**. Araştırmada kullanılan denemeler arasındaki yanıt aralığı nedir?**

Yoklama, öğretim, izleme, genelleme ve genellenmenin izlenmesi oturumlarının tümünde denemeler arası süre 10 sn. olarak kullanılmıştır. Yoklama, öğretim, izleme, genelleme ve genellenmenin izlenmesi oturumlarının tümünde yanıt aralığı 5 sn. olarak belirlenmiştir.

**10. Aşamalı yardımla öğretim oturumlarında kullanılan kontrol edici ipucu nedir**

Aşamalı yardımla öğretim yapılacak bu araştırmada sözel ipucu, tam fiziksel, kısmi fiziksel ve gölgelendirme kontrol edici ipucu kullanılmıştır. Öğretim sırasında ipucunun yoğunluğunda silikleştirme yapılacak ve ipucu üçlü hiyerarşiden oluşacak bir sistemle silikleştirilmiştir (sözel ipucu ve tam fiziksel ipucu sözel ipucu ve kısmi fiziksel ipucu sözel ipucu ve gölgelendirme). Ancak, öğretim sırasında uygulamacı ipucunun silikleştirilmesine ilişkin anlık kararlar almıştır. Başka bir ifade ile uygulamacı, gerektiğinde ipucunu silikleştirmeye başlamış ve gerektiğinde de ipucunun yoğunluğunu arttırmıştır.

### **11. Deneklerin doğru ve yanlış tepkilerine hangi da raniş sonrası uyarılar sunula aktır**

Öğretim oturumlarında doğru tepkiler, denek çalışmada istenen ölçütü karşılayıncaya kadar sözel ve sosyal pekiştireçlerle sürekli olarak pekiştirilmiştir. Deneğin dikkatini yönelterek çalışmaya katılımı sözel ve sosyal pekiştirmelerle sürekli olarak pekiştirilmiştir. Aşamalı yardımla öğretim oturumlarında birey yanıt aralığında tepkide bulunmazsa ya da yanlış tepkide bulunacağı anlaşılırsa, uygulamacı hemen kontrol edici ipucunu sunmuş; dolayısıyla, bireyin yanlış tepkide bulunmasını önlenmiştir.

İzleme, genelleme ve genellemenin izlemesi aşamasında pekiştireçler silikleştirilmiştir. Denek bütün denemeleri doğru olarak gerçekleştirdiğinde pekiştirme yalnızca oturum sonunda yapılmıştır. Deneğin dikkatini yönelterek çalışmaya katılımı sözel ve sosyal pekiştireçlerle pekiştirilmiştir.

**EK 4**

## AŞAMALI YARDIMLA Ö RETİM KULLANILARAK DÜZENLENEN İDEOYLA MODEL OLMA UYGULAMA Ö RETİM LANI

**1. Beceri:** Kötü niyetli kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınma.

**2. Ama** Öğrenci, kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisinin beceri analizindeki basamakları izleyerek en az üç oturum ard arda 100 doğrulukta yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınır.

**3. Y ntem** Aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma uygulaması.

#### 4. Ara -Gere ler

- Öğretim görüntülerinin olduğu bir VCD,
- 72 ekran televizyon,
- VCD oynatıcısı

#### 5. Ortam:

Videoyla model olma aşamasında video görüntülerinin izlendiği ve uygulamanın yapıldığı iki farklı ortam kullanılır.

- Video görüntüsü Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'ndeki bireysel çalışma odasında izlenir.
- Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nün bütün ortamları uygulama için kullanılır. Örneğin, Araştırma Enstitüsü'nün çay odası, seminer odası, ofisleri, Uygulama Birimi'nin önü, Uygulama Birimi'ndeki sınıflar, tuvaletler, mutfak ve fizyoterapist odasının önü gibi.

#### . İpu ları

- Aşamalı yardımla öğretimde ipucu üçlü hiyerarşiden oluşacak bir sistemle silikleştirilir. Ancak, öğretim sırasında uygulamacı ipucunun silikleştirilmesine ilişkin anlık kararlar alabilir. Başka bir ifade ile uygulamacı, gerektiğinde

ipucunu silikleştirmeye başlar ve gerektiğinde de ipucunun yoğunluğunu arttırabilir.

- Bu öğretimde ipucu silikleştirmesi, ipucunun yoğunluğu azaltılarak gerçekleştirilir.
- Sözel ipucu ve tam fiziksel ipucu/kısmi fiziksel ipucu/gölge olma

#### . Da raniş Ön esi Uyaranlar

- Öğretmen öğrencinin yalnız kalması için önceden belirlenmiş bir neden söyler (örn., “Ben kantine gidip gelinceye kadar beni burada bekle.”) ve öğrencinin görüş alanının dışına çıkar (örn., kapının arkasına saklanır). Öğretmen ve öğrenci birbirlerinden ayrıldıkları zaman yabacı yaklaşır ve kaçırma girişiminde bulunur (örn., “Çikolata almaya gidelim mi ”).
- Kontrol edici ipucu sunulur.

#### 8. Da raniş Sonrası Uyaranlar

- Öğretim oturumlarında doğru tepkiler, öğrenci çalışmada istenen ölçütü karşılayıncaya kadar sözel ve sosyal pekiştirmelerle sürekli olarak pekiştirilir.
- Öğrencinin ölçütü karşıladığı ilk oturumdan sonra yalnızca denemenin sonunda pekiştirme yapılır.
- Öğrencinin dikkatini yönelterek çalışmaya katılımı sözel ve sosyal pekiştirmelerle sürekli olarak pekiştirilir.

#### 9. Öğretim:

- Hazırlanan video görüntüleri Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi’ndeki bireysel çalışma odalarında izlenir. Uygulamacı, öğrenciye görüntüler hakkında açıklamalar yapar. Görüntü izlemenin hemen ardından aşamalı yardımla öğretime geçilir.
- *am fiziksel ipucu:* Uygulamacı çocuğun yalnız kalması için önceden belirlenmiş olan bir neden söyler (örn., “Ben lavaboya gidip gelinceye kadar beni burada bekle.”) ve öğrencinin görüş alanının dışına çıkar (örn., kolonun arkasına saklanır). Uygulamacı ve öğrenci birbirlerinden ayrıldıkları zaman



yabancı yaklaşır ve önceden kendisine sunması söylenen kaçırma girişiminde bulunur (örn., “Oyuncak almaya gidelim mi ”). Kaçırma girişiminde bulunmasının ardından sn. içinde, uygulamacı ortama geri döner ve kontrol edici ipucunu (sözel ipucu ve tam fiziksel ipucu) verir. Başka bir ifadeyle, uygulamacı öğrenciden sözel tepki için “Hayır” demesini ister, öğrencinin devinsel tepkiyi gerçekleştirmesi için “Şimdi yabancından kaçalım!” diyerek ve öğrencinin tam arkasında durarak omuzlarını tutup yabancından -5 adım uzaklaşmaya değin birlikte yürürler.

- *Kısmi fiziksel ipucu:* Uygulamacı öğrencinin yalnız kalması için önceden belirlenmiş olan bir neden söyler (örn., “Elimdeki çöpü atıp geleceğim, beni tam burada bekle.”) ve öğrencinin görüş alanının dışına çıkar (örn., kapının arkasına saklanır). Uygulamacı ve öğrenci birbirlerinden ayrıldıkları zaman yabancı yaklaşır ve önceden tasarlanmış kaçırma girişiminde bulunur (örn., “Öğretmenin benimle gelmeni söyledi.”). Kaçırma girişiminin sunulmasının ardından sn. içinde kontrol edici ipucu (sözel ipucu ve kısmi fiziksel ipucu) verilir. Başka bir ifadeyle, uygulamacı öğrenciden sözel tepki için “Hayır” demesini ister, öğrencinin devinsel tepkiyi gerçekleştirmesi için “Şimdi yabancından kaçalım!” diyerek öğrencinin tam arkasında durup omuzlarına parmaklarını dokundurarak yabancından -5 adım uzaklaşması için onu yönlendirir.
- *Gölge olma:* Uygulamacı öğrencinin yalnız kalması için önceden belirlenmiş olan bir neden söyler (örn., “Ben telefonla konuşup hemen geleceğim. Beni tam burada bekle. Tamam mı ”) ve öğrencinin görüş alanının dışına çıkar (örn., sütunun arkasına saklanır). Uygulamacı ve öğrenci birbirlerinden ayrıldıkları zaman yabancı yaklaşır ve önceden tasarlanmış kaçırma girişiminde bulunur (örn., Arabamla gezmek ister misin ”). Kaçırma girişiminin sunulmasının ardından sn. içinde kontrol edici ipucu (sözel ipucu ve gölge olma) verilir. Başka bir ifadeyle, uygulamacı öğrenciden sözel tepki için “Hayır” demesini ister, öğrencinin devinsel tepkiyi gerçekleştirmesi için “Şimdi yabancından kaçalım!” diyerek öğrencinin tam arkasında durup ellerini çocuğun omuzlarına

dokundurmadan, omzunun yakınında tutarak yabancından -5 adım uzaklaşması için yönlendirir.

### **1 . Değerlendirme**

Öğrencinin ölçüte ulaşip ulaşmadığını belirlemek için her öğretim oturumundan önce öğrenciyi değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen günlük yoklamalar esas alınır. Günlük yoklama oturumlarında değerlendirme yapmak için tek fırsat yöntemi kullanılır. Tek fırsat yöntemiyle veri toplamaya uygun biçimde, deneğin yanlış tepki verdiği ilk beceri basamağında deneğe performansı için “ ” verilerek değerlendirme sonlandırılır ve beceri analizinde yer alan diğer basamak da yanlış olarak kaydedilir. Kayıt tutmak amacıyla günlük yoklama oturumları veri toplama formu kullanılır.

Günlük yoklama oturumları şu şekilde uygulanır. Uygulamacı, önceden belirlenmiş alana geldiği zaman, “Benim bir işim var. Beni burada bekle. Tamam mı ” der. Daha sonra uygulamacı, öğrencinin görüş alanından çıkar (örn., kapının arkasına saklanır). Uygulamacı öğrencinin görüş alanından çıktığında yabancı öğrenciye yaklaşır ve uygulamacı tarafından sunulması önceden belirlenen kaçırma girişiminde (örn., “Bakkala gazoz almaya gidelim mi ”) bulunur. Öğrenci, sn. içersinde sözel (“Hayır” demesi) ve devinsel tepki (yabancından -5 adım uzaklaşması) verdiği doğru tepki olarak kabul edilir.

## AŞAMALI YARDIMLA Ö RETİM KULLANILARAK TO LUM TEMELLİ Ö RETİM PLANI

**1. Beceri:** Kötü niyetli kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınma.

**2. Ama** Öğrenci, kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisinin beceri analizindeki basamakları izleyerek en az üç oturum ard arda 100 doğrulukta yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınır.

**3. Y ntem** Aşamalı yardımla öğretim kullanılarak toplum temelli öğretim uygulaması

### **4. Ortam:**

Toplum temelli öğretim için Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü'nde yer alan farklı mekanlar kullanılır. Örneğin, Anadolu A Çarşı, farklı bankamatiklerin önü, parklar, Japon bahçesi, farklı caddeler, Vakıfbank önü, Migros önü, farklı fakültelerin önleri veya binaların içi.

### **5. İpu ları**

- Aşamalı yardımla öğretimde ipucu üçlü hiyerarşiden oluşacak bir sistemle silikleştirilir. Ancak, öğretim sırasında uygulamacı ipucunun silikleştirilmesine ilişkin anlık kararlar alabilir. Başka bir ifade ile uygulamacı, gerektiğinde ipucunu silikleştirmeye başlar ve gerektiğinde de ipucunun yoğunluğunu arttırabilir.
- Bu öğretimde ipucu silikleştirmesi, ipucunun yoğunluğu azaltılarak gerçekleştirilir.
- Sözel ipucu ve tam fiziksel ipucu/kısmi fiziksel ipucu/gölge olma

### **6. Da ranış Ön esi Uyarılar**

- Öğretmen öğrencinin yalnız kalması için önceden belirlenmiş bir neden söyler (örn., “Ben lavaboya gidip geleceğim. Sen beni burada bekle.”) ve öğrencinin görüş alanının dışına çıkar (örn., kolonun arkasına saklanır). Öğretmen ve öğrenci birbirlerinden ayrıldıkları zaman yabancı yaklaşır ve kaçırma girişiminde bulunur (örn., “Parka oynamaya gidelim mi ”).

- Kontrol edici ipucu sunulur.

### 7. Da raniş Sonrası Uyaranlar

- Öğretim oturumlarında doğru tepkiler, öğrenci çalışmada istenen ölçütü karşılayıncaya kadar sözel ve sosyal pekiştirmelerle sürekli olarak pekiştirilir.
- Öğrencinin ölçütü karşıladığı ilk oturumdan sonra yalnızca denemenin sonunda pekiştirme yapılır.
- Öğrencinin dikkatini yönelterek çalışmaya katılımı sözel ve sosyal pekiştirmelerle sürekli olarak pekiştirilir.

### 8. Öğretim

- *am fiziksel ipucu:* Uygulamacı, çocuğun yalnız kalması için önceden belirlenmiş olan bir neden belirterek (örn., “Ben bu çöpü atıp geleceğim. Sende beni burada bekle.”) öğrencinin görüş alanının dışına çıkar (örn., ağaçların arkasına saklanır). Uygulamacı ve öğrenci birbirlerinden ayrıldıkları zaman yabancı öğrenciye yaklaşır ve önceden kendisine sunması söylenen kaçırma girişiminde bulunmasının ardından (örn., “Şeker almaya gidelim mi ”) sn. içinde uygulamacı kontrol edici ipucunu (sözel ipucu ve tam fiziksel ipucu) verir. Başka bir ifadeyle, uygulamacı ortama geri dönerek öğrenciden sözel tepki için “Hayır” demesini ister, öğrencinin devinsel tepkiyi gerçekleştirmesi için “Şimdi yabancidan kaçalım!” diyerek öğrencinin tam arkasında durup omuzlarından tutarak yabancidan -5 adım uzaklaşıncaya kadar ikisi birlikte koşar adım yürürler.
- *Kısmi fiziksel ipucu:* Uygulamacı çocuğun yalnız kalması için önceden belirlenmiş olan bir neden söyler (örn., “Ben bir şey alacağım, beni burada bekle.”) ve öğrencinin görüş alanının dışına çıkar (örn., bir arabanın arkasına saklanır). Uygulamacı ve öğrenci birbirlerinden ayrıldıkları zaman yabancı deneğe yaklaşır ve önceden kendisine sunması söylenen kaçırma girişiminde bulunur (örn., “Annen benimle gelmeni söyledi.”). Kaçırma girişiminin sunulmasının ardından sn. içinde uygulamacı ortama geri döner ve kontrol edici ipucunu (sözel ipucu ve kısmi fiziksel ipucu) verir. Başka bir ifadeyle uygulamacı öğrenciden sözel tepki için “Hayır” demesini ister, öğrencinin

devinsel tepkiyi gerçekleştirmesi için “Şimdi yabancından kaçalım!” diyerek öğrencinin tam arkasında durup omuzlarına parmaklarını dokundurarak yabancından -5 adım uzaklaşması için onu yönlendirir.

- *Gölge olma*: Uygulamacı çocuğun yalnız kalması için önceden belirlenmiş olan bir neden söyler (örn., “Ben bir şeye bakacağım, beni burada bekle. Tamam mı ”) ve öğrencinin görüş alanının dışına çıkar (örn., duvarın arkasına saklanır). Uygulamacı ve öğrenci birbirlerinden ayrıldıkları zaman yabancı yaklaşır ve önceden tasarlanmış olan kaçırma girişiminde bulunur (örn., “Balon almaya gidelim mi ”). Kaçırma girişiminin gerçekleştirilmesinin ardından uygulamacı sn. içinde kontrol edici ipucunu (sözel ipucu ve gölge olma) verir. Başka bir ifadeyle, uygulamacı öğrenciden sözel tepki için “Hayır” demesini ister, öğrencinin devinsel tepkiyi gerçekleştirmesi için “Şimdi yabancından kaçalım!” diyerek öğrencinin tam arkasında durup ellerini çocuğun omuzlarına dokundurmadan, omzunun yakınında tutarak yabancından -5 adım uzaklaşması için onu yönlendirir.

## 9. Değerlendirme

Öğrencinin ölçüte ulaşip ulaşmadığını belirlemek için her öğretim oturumundan önce öğrenciyi değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen günlük yoklamalar esas alınır. Günlük yoklama oturumlarında değerlendirme yapmak için tek fırsat yöntemi kullanılır. Tek fırsat yöntemiyle veri toplamaya uygun biçimde, deneğin yanlış tepki verdiği ilk beceri basamağında deneğe performansı için “ ” verilerek değerlendirme sonlandırılır ve beceri analizinde yer alan diğer basamak da yanlış olarak kaydedilir. Kayıt tutmak amacıyla günlük yoklama oturumları veri toplama formu kullanılır.

Günlük yoklama oturumları şu şekilde uygulanır. Uygulamacı, önceden belirlenmiş alana geldiği zaman, “Benim bir işim var. Beni burada bekle. Tamam mı ” der. Daha sonra uygulamacı, öğrencinin görüş alanından çıkar (örn., kapının arkasına saklanır). Uygulamacı öğrencinin görüş alanından çıktığında yabancı öğrenciye yaklaşır ve uygulamacı tarafından sunulması önceden belirlenen kaçırma girişiminde (örn., “Bakkala gazoz almaya gidelim mi ”) bulunur. Öğrenci, sn. içersinde sözel (“Hayır” demesi) ve devinsel tepki (yabancından -5 adım uzaklaşması) verdiğinde doğru tepki olarak kabul edilir.

**EK 5**

## MODEL AKRANLARI BİLGİLENDİRME

### GİRİŞ

Sevgili Çocuklar, Bugün sizin yaşlarınızda ve sizden biraz daha farklı öğrenen arkadaşlarınıza yardım etmek için bir araya geldik. Önce sizlerle biraz sohbet edeceğiz, tanımadığımız ve kendileriyle gitmemizi isteyen yabancılara ne şekilde davranmamız gerektiğini öğreneceğiz. Ardından da bu öğrendiklerimizle ilgili bir film çekeceğiz. Daha sonra bu filmler az önce söz ettiğim farklı öğrenme özellikleri olan arkadaşlarımız tarafından izlenecek. Filmde, siz onlara örnek olacaksınız ve sizlerden tanımadığımız kişilere nasıl davranmamız gerektiğini öğrenecekler. Hepinize çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu çalışmanın sonunda sizlerin yardımıyla zor öğrenen çocukların yabancı kişilerin kendilerini kaçıрма girişimlerinden kaçınmayı öğreneceklerini umut ediyoruz.

### AÇIKLAMA:

Sizlerle birlikte hazırlayacağımız bu video görüntüleri, zor öğrenen çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçıрма girişimlerinden kaçınma becerisini öğretme amacıyla kullanılacaktır.

### SORU:

Video görüntülerini neden hazırlıyoruz (Sözlü yanıt)

### OLASI KAÇIRMA GİRİŞİMLERİNİ TANITMA:

Şimdi sizlere kaçıрма girişimlerinin ne olduğunu açıklayacağım. Yabancı kişilerin çocukları kandırarak çocukların kendileriyle gitmeleri için söyleyecekleri cümlelere kaçıрма girişimi denir. Örneğin, yabancının sizlere, “Şeker almaya gidelim mi ”, “Arabayla gezmek ister misin ”, “Annen benimle gelmeni istedi.” gibi cümleler söylemesi kaçıрма girişimi anlamına gelmektedir.

### SORU:

Yabancı size ne tür kaçıрма girişimlerinde bulunabilir? ya da Yabancı sizi kandırmak için neler söyleyebilir (Sözlü yanıt)

### **MODEL OLMA:**

Şimdi sizlere, yabancıya size yaklaşım kaçırma girişiminde bulunması durumunda ne yapmanız gerektiğini göstereceğim. Beni dikkatle izleyin, yabancı kişi, onunla gitmem için beni kandırmaya çalıştığında ben ne yapacağım Yabancı kaçırma girişiminde bulunduğunda siz de benim yaptığım gibi yapın. Bak şimdi yabancı bana kaçırma girişiminde bulunmuş gibi ben tepki vereceğim dedikten sonra “Hayır” diyerek 4-5 adım uzaklaşacaktır.

### **AKRANLARA UYGULAMA ŞANSI ERME**

Şimdi sizlerden yabancıya size kaçırma girişiminde bulunması durumunda nasıl davranmanız gerektiğini göstermenizi isteyeceğim. Ben yabancı gibi size kaçırma girişiminde bulunacağım ve sizde bana uygun tepkide bulunun. Örneğin, “Sinemaya gidelim mi ”. Bu oturumda uygulamacı yoklama oturumu veri toplama formunu kullanarak model akranların beceriyi bağımsız olarak gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini belirlemiştir. Her model akranın uygulamacıyla alıştırmaya başlaması sağlamıştır. Model akran sunulan kaçırma girişimine 100 düzeyinde doğru tepki verirse sözel olarak pekiştirilmiş ve sergilediği doğru davranışlar araştırmacı tarafından model akranlara söylenmiştir (örn., “Aferin, harikaydın. Hayır, diyerek benden uzaklaştın”). Beceri 100 doğrulukta uygulanmazsa her alıştırmaya denemesinin sonunda model akranlara geri bildirim sunulmuştur.

### **AKICILI İ SINAMA**

Çocuklar şimdi ben size farklı kaçırma girişimleri sunacağım. Her sunduğum kaçırma girişimi sonrasında sizlerin doğru tepki vermesini bekliyorum. Uygulamacı model akranlara üç tuzak sunmuş ve model akranlardan ard arda üç denemede %100 düzeyinde doğru tepki vermelerini beklemiştir.



**EK 6**

## YABANCILARI BİLGİLENDİRME FORMU

### GİRİŞ

Sevgili arkadaşlar; Bu gün buraya sizlerin şu an tanımadığı fakat tanıdığı anda sizlerin de çok seveceğinize inandığım normal çocuklardan biraz farklı ve zor öğrenen çocuklara yardım etmek için bir araya geldik. Bu çocuklara tanımadıkları ve kendileriyle gitmelerini isteyen yabancılara ne şekilde davranmaları gerektiğini öğreteceğiz. Bu amaçla sizlerden tuzak sunan yabancılar olmanızı isteyeceğim. Birlikte olduğumuz bu süre içerisinde nasıl kaçırma girişiminde bulunulabileceğini öğreneceksiniz. Bu çalışmada katılım çok önemlidir. Hepinize çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu çalışmanın sonunda sizlerin yardımıyla otistik özellikler gösteren çocuklar yabancı kişilerin sundukları kaçırma girişiminden kaçınma becerisini öğrenecekler.

### AÇIKLAMA

Bu çalışma otistik özellikler gösteren çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisini öğretme amacıyla yapılacaktır.

### SORU:

Bu çalışmayı neden yapıyoruz (Sözlü yanıt)

### OLASI KAÇIRMA GİRİŞİMLERİNİ TANITMA:

Yabancı kişilerin çocukları kandırarak çocukların kendileriyle gitmeleri için söyleyecekleri cümlelere kaçırma girişimleri denir. Çalışmada üç tip kaçırma girişimi kullanılacaktır. Bu kaçırma girişimi türleri özendirici, emredici ve genel/basit tip olarak tanımlanabilir. Bu kaçırma girişimi türlerinin her biri için örnek verdiğimizde “Balon almaya gidelim mi dediğinizde özendirici “Annen benimle gelmeni söyledi.” dediğinizde emredici “Arabamla gezmek ister misin ” dediğinizde genel/basit tip kaçırma girişimi kullanmış olacaksınız.

**SORU:**

Bu çalışmada kaç tip kaçırma girişimi kullanıyoruz Bir kaçırma girişimi örneği verir misiniz (Sözlü yanıt)

**KAÇIRMA GİRİŞİMİNDE BULUNMAYI AÇIKLAMA**

Araştırma sırasında ben çocuğun yanından ayrıldıktan sonra siz çocuğun yanına giderek kaçırma girişiminde bulunacaksınız. Örneğin, çocuk yalnızken yanına giderek “Çikolata almaya gidelim mi ” diyeceksiniz.

**MODEL OLMA:**

Şimdi sizlere çocuğun yanına nasıl yaklaşacağınızı ve kaçırma girişiminde bulunabileceğinizi göstereceğim. Şimdi beni dikkatle izleyin, “Sinemaya gidelim mi ” (karşısında çocuk varmış gibi).

**UYGULAMA ŞANSI ERME**

Şimdi sizlerden çocuğu kaçırma girişiminde nasıl bulunacağınızı göstermenizi isteyeceğim. Sizler bana çocuğa kaçırma girişiminde bulunuyormuş gibi yapın. Eğer yabancı kendisine sunulan kaçırma girişimini 100 düzeyinde doğru gerçekleştirirse sözel olarak pekiştirilecektir (örn., Çok güzel oldu.). Değerlendirme amacıyla yabancının uygulamacının kendisine verdiği kaçırma girişiminde bulunup bulunmadığına bakılacaktır. Kaçırma girişimi 100 doğrulukta uygulanmazsa her alıştırma denemesinin sonunda yabancıya geri bildirim sunulacaktır.

**AKICILI I SINAMA**

Uygulamacı, yabancıların ard arda üç denemede üç kaçırma girişimi türünüde %100 düzeyinde sunmalarını bekleyecektir.

**EK 7**

**İDEOYLA MODEL OLMA E TO LUM TEMELLİ Ö RETİMLE Ö RETİM  
OTURUMU ERİ TO LAMA ORMU**

Adı-Soyadı

Araştırma 1

Tarih:

Başlama Zamanı

Oturum:

Bitiş Zamanı

Toplam S re

Yabancı Kişilerin Kendilerini Ka rırma Girişimlerinden Ka nınma Be erisi		Denemeler					
Sıra No	Be eri Basamakları	1	2	3	4	5	6
1	“Hayır” deme.						
2	Yabancından -5 adım uzaklaşma.						
Doğru tepki sayısı							
Doğru tepki yüzdesi							
Yanlış tepki sayısı							
Yanlış tepki yüzdesi							
Tepkide bulunmama sayısı							
Tepkide bulunmama %							

+: Doğru

T İ Tam Fiziksel İpucu

-: Yanlış

K İ Kısmi Fiziksel İpucu

0: Tepkide bulunmama

G: Gölge Olma



İpucundan Önce Doğru

T: Topografik hata



İpucundan Sonra Doğru

S: Süre hatası

**EK 8**

**İDEOYLA MODEL OLMA E TO LUM TEMELLİ Ö RETİM GÜNLÜK  
YOKLAMA OTURUMLARI ERİ TO LAMA ORMU**

**Adı-Soyadı**

**Araştırma ı**

**Tarih:**

**Başlama Zamanı**

**Oturum:**

**Bitiş Zamanı**

**Toplam S re**

Yaban ı Kişilerin Kendilerini Ka ırma Girişimlerinden Ka ırma Be erisi		Denemeler		
Sıra No	Be eri Basamakları	1	2	3
1	“Hayır” deme.			
2	Yabancıdan -5 adım uzaklaşma.			
Doğru tepki sayısı				
Doğru tepki yüzdesi				
Yanlış tepki sayısı				
Yanlış tepki yüzdesi				
Tepkide bulunmama sayısı				
Tepkide bulunmama %				

**+: Doğru**

**T: Topografik hata**

**-: Yanlış**

**S: Süre hatası**

**0: Tepkide bulunmama**

**EK 9**



**İDEO İLE MODEL OLMA VE TOPLUM TEMELLİ ÖZRETİM YOKLAMA  
İZLEME GENELLEME VE GENELLEME İZLEMESİ OTURUMLARI DEĞERİ  
TOPLAMA FORMU**

**Adı-Soyadı**

**Araştırma ı**

**Tarih:**

**Başlama Zamanı**

**Oturum:**

**Bitiş Zamanı**

**Toplam Süre**

Yabancı Kişilerin Kendilerini Ka rırma Girişimlerinden Ka rınma Be erisi		Denemeler		
Sıra No	Be eri Basamakları	1	2	3
1	“Hayır” deme.			
2	Yabancıdan -5 adım uzaklaşma.			
Doğru tepki sayısı				
Doğru tepki yüzdesi				
Yanlış tepki sayısı				
Yanlış tepki yüzdesi				
Tepkide bulunmama sayısı				
Tepkide bulunmama %				

**+**: Doğru

**T**: Topografik hata

**-**: Yanlış

**S**: Süre hatası

**0**: Tepkide bulunmama

**EK 10**

**SOSYAL GEÇERLİK ORMU**

Sayın Anne Baba,

Bu form çocuğunuza kötü niyetli yabancı kişilerden kendini koruma becerisinin öğretimi konusundaki görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar ileride bu konuda yapılacak çalışmaların planlanmasında yardımcı olacaktır. Soruları yanıtlarken samimi olmanız çok önemlidir. Formda 9 adet Evet-Hayır seçenekli soru ve 2 adet de açıklama sorusu yer almaktadır. Evet-Hayır seçenekli sorulardaki düşüncelerinizi birkaç satırla açıklayabilirsiniz çok memnun olurum. Katkılarınız ve yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Arş. Grv. Nurgül AKMANOĞLU

1. Çocuğunuzun yabancılardan kendini koruma becerisini öğrenmesinin çocuğunuz açısından önemli bir beceri olduğunu düşünüyor musunuz

( ) Evet                      ( ) Hayır

Bu konudaki düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız

2. Çocuğunuza bu becerinin öğretiminde beceriyi sergileyen çocukların yer aldığı kısa film görüntülerinin izlettirilmesinin yabancılardan kendini koruma becerisinin öğretiminde kullanılmasından hoşnut oldunuz mu?

( ) Evet                      ( ) Hayır

Bu konudaki düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız

3. Çocuğunuza yabancılardan kendini koruma becerisinin öğretimi için değişik ortamlarda (örneğin, farklı alış-veriş mağazalarının önü, otomatik para çekme makinalarının önü, farklı binalar) öğretim yapılmasından hoşnut oldunuz mu

( ) Evet ( ) Hayır

Bu konudaki düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız

4. Çocuğunuza yabancılardan kendini koruma becerisinin öğretimi için çocuğunuzun tanımadığı çok sayıda kişinin kullanılmasından hoşnut oldunuz mu

( ) Evet ( ) Hayır

Bu konudaki düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız

5. Çocuğunuzun bu uygulamada öğrendiği yabancılardan kendini koruma becerisi sayesinde, günlük yaşamını daha güvenli bir biçimde geçireceğini düşünüyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

Bu konudaki düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız

6. Çocuğunuzun bu beceriyi öğrendiğini düşünüyor musunuz

( ) Evet ( ) Hayır

7. Bu uygulamadan sonra en azından uzaktan gözeterek çocuğunuzu park, sokak gibi yerlerde bir süre yalnız başına bırakır mısınız

( ) Evet ( ) Hayır

Bu konudaki düşüncelerinizi benimle paylaşır mısınız

8. Bu uygulamanın yan ürünü (örneğin, yabancılara karşı daha cesur olma, daha ürkek olma) olarak çocuğunuzda ortaya çıkan değişiklikler gözlediniz mi

( ) Evet ( ) Hayır

Öyle düşünüyorsanız, ortaya çıkan bu değişiklikleri benimle paylaşır mısınız

9. Bu uygulamanın en beğendiğiniz yönlerini birkaç cümleyle sıralar mısınız

10. Bu uygulamanın en beğenmediğiniz yönlerini birkaç cümleyle sıralar mısınız

**EK 11**

## AŞAMALI YARDIMLA Ö RETİM UYGULAMA GÜ ENİRLİ İ ERİ TO LAMA ORMU

Adı-Soyadı  
Uygulama 1

Tarih:  
G iletim i

Başlama-Bitiş  
Oturum:

	Ara -gere ha ırlama	Öğren iye ayrılma nedeni sunma	Ka ırma girişiminde bulunma	Uygun s rey i bekleme (4 sn)	Kontrol edici ipucunu sunma	Öğren iye uygun tepkide bulunma	Denemeler arası s rey i bekleme (10 sn)	İşbirliğini pekiştirme
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
Toplam “ ”/“-“								
Toplam % +								

**EK 12**



**AŞAMALI YARDIMLA Ö RETİM YOKLAMA İZLEME GENELLEME E GENELLEMENİN İZLENMESİ UYGULAMA  
GÜ ENİRLİ İ ERİ TO LAMA ORMU**

**Adı-Soyadı**  
**Uygulama 1**

**Tarih:**  
**G lem i**

**Başlama-Bitiş**  
**Oturum:**

	<b>Ara -gere ha ırlama</b>	<b>Öğren iye ayrılma nedeni sunma</b>	<b>Ka ırma girişiminde bulunma</b>	<b>Uygun s rey bekleme (4 sn)</b>	<b>Öğren iye uygun tepkide bulunma</b>	<b>Denemeler arası s rey beklem (10 sn)</b>	<b>İşbirliğini pekiştirme</b>
<b>1</b>							
<b>2</b>							
<b>3</b>							
Toplam “ ”/“-“							
Toplam % +							

## KAYNAKÇA

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers* (4. Baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Alberto, P. A., Cihak, D. F., & Gama, R. I. (2005). Use of static picture prompts versus video modeling during simulation instruction. *Research in Developmental Disabilities, 26*, 327-339.
- Alcantra, P. R. (1994). Effects of videotape instructional package on purchasing skills of children with autism. *Exceptional Children, 61*, 40-55.
- Autism and related disorders handbook* (2002). South Dakota: Julie Christian and Autism Program Staff.
- Ayres, K. M., & Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities, 10*, 183-196.
- Ayres, K. M., Langone, J., Boon, R. T., & Norman, A. (2006). Computer-based instruction for purchasing skills. *Education and Training in Developmental Disabilities, 11*, 253-263.
- Bambara, L. M., Browder, D. M., & Koger, F. (2006). Home and community. M. E. Snell, & F. Brown (Editörler). *Instruction of students with severe disabilities* (6. baskı). (s. 529-554). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Beirne-Smith, M., Ittenbach, R. F., & Patton, J. R. (1998). *Mental retardation* (5. baskı). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bevill, A. R., & Gast, D. L. (1998). Social safety for young children: A review of the literature on safety skills instruction. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*, 222-235.
- Bidwell, M. A., & Rehfeldt, R. A. (2004). Using video modeling to teach a domestic skill with an embedded social skill to adults with severe mental retardation. *Behavioral Interventions, 29*, 263-274.
- Billingsley, F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment, 10*, 229-241.
- Bline, C. A. (1996). *Restorative behaviors in autism: Experimental analysis and video self-modeling treatment* Yayınlanmamış doktora tezi, University of Illinois, Chicago, U.S.A.

- Branham, R. S., Collins, B. C., Schuster, J. W., & Kleinert, H. (1999). Teaching community skills to students with moderate disabilities: Comparing combined techniques of classroom simulation, videotape modeling, and community-based instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 17(1), 170-81.
- Browder, D. M., & Bambara, L. M. (2000). Home and community. M. E. Snell, & F. Brown (Editörler). *Instruction of students with severe disabilities* (5. baskı). (s. 543-591). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Browder, D. M., & Snell, M. E. (2000). Teaching functional academics. M. E. Snell, & F. Brown (Editörler). *Instruction of students with severe disabilities* (5. baskı). (s. 53-543). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(4), 553-567.
- Buggey, T. (2005). Video self-modeling applications with students spectrum disorder in a small private school setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 52-63.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(4), 537-552.
- Charlop-Christy, M. H., & Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 5(1), 12-21.
- Cicero, F. R., & Pfadt, A. (2002). Investigation of a reinforcement-based toilet training procedure for children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 23(4), 319-331.
- Cihak, D. F., Alberto, P. A., Kessler, K. B., & Taber, T. A. (2004). An investigation of instructional scheduling arrangements for community-based instruction. *Research in Developmental Disabilities*, 25(1), 67-88.
- Cihak, D., Alberto, P. A., Taber-Doughty, T., & Gama, R. I. (2006). A comparison of static picture prompting and video prompting simulation strategies using group instructional procedures. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(1), 89-99.
- Collins, B. C. (1992). Reflections on "Teaching a generalized response to the lure of strangers to adults with severe handicaps." *Exceptionality*, 1(3), 117-120.
- (2007). *Moderate and severe disabilities*. Upper Saddle River, N.J: Pearson

- Collins, B. C., Schuster, J.W., & Nelson, C. N. (1992). Teaching a generalized response to the lures of strangers to adults with severe handicaps. *Exceptionality*, 1, 67-80.
- Collins, B. C., Sitinson, D.M., & Land, L. (1993). A comparison of in vivo and simulation prior to in vivo instruction in teaching generalized safety skills. *Education and Training in Mental Retardation*, 14, 128-142.
- Cromer, K., Schuster, J. W., Collins, B. C., & Grisham-Brown, J. (1998). Teaching information on medical prescriptions using two instructive feedback schedules. *Journal of Behavior Education*, 7, 37-61.
- Cuvo, A. J., & Klatt, K. P. (1992). Effects of community-based, videotape, and flash card instruction of community-referenced sight words on students with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 499-512.
- D'Ateno, P., Mangiapanello, K., & Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 5-11.
- Daneshvar, S., Charlop-Christy, M. H., Morris, C., & Lancaster, B. M. (2003). Using video modeling and reinforcement to teach perspective-taking skills to children with autism. *Journal Applied Behavior Analysis*, 30, 253-257.
- Denny, M., Marchand-Martella, N., & Martella, R. C. (2001). Using parent-delivered graduated guidance to teach functional living skills to a child with Cri du Chat syndrome. *Education and Treatment of Children*, 24, 441-454.
- DiPipi-Hoy C., & Jitendra, A. (2004). A parent-delivered intervention to teach purchasing skills to young adults with disabilities. *The Journal of Special Education*, 38, 144-157.
- Duker, P.C., Didden, R., & Sigafos, J. (2004). *One to One training* [Texas:PRO-ED].
- Erden, M., & Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme* (11. baskı). Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Feldman, R. S. (1996). *Understanding Psychology* (4. baskı). New York: McGraw-Hill.
- Gast, D. L., Collins, B. C., Wolery, M., & Jones, R. (1993). Teaching preschool children with disabilities to respond to the lures of strangers. *Exceptional Children*, 60, 301-311.
- Haring, T. G., Kennedy, C. H., Adams, M. J., & Pitts-Conway, V. (1987). Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 89-96.

- Haseltine, B., & Miltenberger, R. G. (1990). Teaching self-protection skills to persons with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 95, 188-197.
- Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması* İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.
- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* Ohio: Merrill.
- Koç, G. (2002). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Editör). *Gelişim ve öğrenme* (s. 183-211). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lumbey, V. A., & Miltenberger, R. G. (1997). Sexual abuse prevention for persons with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 102, 459-472.
- Lumbey, V. A., Miltenberger, R. G., Long, E. S., Rapp, J. T., & Roberts, J. A. (1998). Evaluation of a sexual prevention program for adults with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 91-101.
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., & Madhuri, V. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, 30, 255-238.
- MacDuff, G. S., Krantz, J. P., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 89-97.
- Madison County School District (2005). Community based instruction. Erişim 15.08.2005, <http://www.madison.k12.ga.us/mscped/cbi/htm>.
- Mechling, L. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology*, 21, 25-36.
- Miltenberger, R. G., & Olsen, L. A. (1996). Abduction prevention training: A review of findings and issues for future research. *Education & Treatment of Children*, 19, 69-83.
- Morris, C. G. (1993). *Understanding psychology* (2. baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Morse, T. E., & Schuster, J. W. (2000). Teaching elementary students with moderate intellectual how to shop for groceries. *Exceptional Children*, 67, 273-288.
- Nikopoulos, K. C., & Keenan, M. (2003). Promoting social initiations in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 28, 87-108.

- Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Smith-Canter, L. L., & Strain, P. S. (2003). Evidence-based practices for young children with autism: Contributions for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 166-175.
- Padgett, L. S., Strickland, D., & Coles, C. D. (2006). Case study: Using a virtual reality computer game to teach fire safety skills to children diagnosed with fetal alcohol syndrome. *Journal of Pediatric Psychology*, 65-70.
- Perez-Turner, G. (2005). *Effects of free instructional schedules on skill acquisition and generalization in the use of two-way radios to report task completion by high school students with moderate intellectual disabilities*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Central Florida, A.B.D.
- Perry, A., & Condillac, R. (2003). *Evidence-based practices for children and adolescents with autism spectrum disorders: Review of the literature and practice guide*. Children's Mental Health Ontario: Toronto.
- Poche, C., Brouwer, R., & Swearingen, M. (1981). Teaching self-protection to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 169-176.
- Project Techlink (2006). Community-based instruction: learning by Doing. Community-based instruction. Erişim 31.01.2006, <http://www.vcu.edu/rrtcweb/techlink/courses/coursed4/session2/communi.htm> .
- Reagon, K. A., Higbee, T. S., & Endicott, K. (2006). Teaching pretend play skills to a student with autism using video modeling with a sibling as model and play partner. *Education and Treatment of Children*, 517-528.
- Rehfeldt, R. A., Dahman, D., Young, A., Cherry, H., & Davis, P. (2003). Teaching a simple meal preparation skill to adults with moderate and severe mental retardation using video modeling. *Behavior Intervention*, 209-218.
- Schloss, P. J., & Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Self, T., Scudder, R. R., Weheba, G., & Crumrine, D. (2007). A virtual approach to teaching safety skills to children with autism spectrum disorder. *Topics in Language Disorders*, 242-253.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (9. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sherer, M., Pierce, K. L., Paredes S., Kisacky, K. L., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conservation skills in children with autism via video technology. *Behavior Modification*, 140-158.
- Shipley-Benamou, R., Lutzker, J. R., & Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 163-175.

- Smith, M. S., & Donnelly, J. A. (1998). Successful transition of students with autism. R. L. Simpson, & B. S. Myles (Editörler). *Educating children and youth with autism: strategies for effective practice* (s.257-274). Texas: PRO-ED.
- Snell, M. E., & Horner, R. H. (1986). Community-referenced instruction: Research and issues. *Journal of the Association for Persons with Severe Disabilities*, 11, 1-11. (Collins, 2007 s.18 'deki alıntı).
- Spencer, L. G. (2002). *Comparing the effectiveness of static pictures vs video modeling on teaching requesting skills to elementary children with autism* Yayınlanmamış doktora tezi, Georgia State University, Atlanta, A.B.D.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü (2005). Yaş ve cinsiyete göre nüfus istatistiği. Erişim 21.12.2006, [http://www.nvi.gov.tr/attached/NVI/istatistik\\_2005/2005\\_20Yil.cins.gör.yaş.çoc.\\_20say.](http://www.nvi.gov.tr/attached/NVI/istatistik_2005/2005_20Yil.cins.gör.yaş.çoc._20say.)
- Taber, T. A., Alberto, P. A., Seltzer, A., & Hughes, M. (2003). Obtaining assistance when lost in the community using cell phones. *Research in Practice for Persons with Severe Disabilities*, 11, 105-116.
- Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research design in special education* Columbus, OH: Merrill.
- Teaching students with autism: a resource guide for schools* (2000). Victoria, BC: Ministry of Education Special Programs Branch.
- Tekin, E. (2007). Gözleyerek öğrenme kuramı. G, Can (Editör). *Gelişim ve öğrenme* (s.143-156). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- (1999). *zel eğitimde ağdaş yaklaşımlar* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 11, 249-265.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2006). *zel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thomas, G. E. (1996). *Teaching students with mental retardation* Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Türk Dil Kurumu (2005). Türk dil kurumu Sözlükler. Erişim 10.09.2005, <http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?>
- Unicef (2006). Dünya çocuklarının durumu 2005. Erişim 20.12.2006, [http://www.unicef.org/turkey/dcd05/\\_dcd05.html](http://www.unicef.org/turkey/dcd05/_dcd05.html).

- Wahlgren, C. A., Metsger, L., & Brittain, C. (2004). Assessment. C. Brittain, & D. E. Hunt (Editörler). *Helping child protective services* (2. baskı). (s. 205-249). New York: Oxford University Press.
- Watson, M., Bain, A., & Houghton, S. (1992). A preliminary study in teaching self-protective skills to children with moderate and severe mental retardation. *The Journal of Special Education*, 26, 181-194.
- Wert, Y. B., & Neisworth, J. T. (2003). Effects of video self modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 30-34.
- Winterling, V., Gast, D. L., Wolery, M., & Farmer, J. A. (1992). Teaching safety skills to high school students with moderate disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 217-227.
- Wolery, M., Bailey, D. B., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woods, J., & Poulson, C. L. (2006). The use of scripts to increase the verbal initiations of children with developmental disabilities to typically developing peers. *Education and Treatment of Children*, 29, 437-457.
- Yeşilay (2006) 2006 Yeşilay haftası raporu. Erişim 20.12.2006, [http://www.yesilay.org.tr/2006\\_raporu\\_14.asp](http://www.yesilay.org.tr/2006_raporu_14.asp).
- Zager, D., & Shamow, N. (2005). Teaching students with autism spectrum disorder. D. Zager (Editör). *Autism spectrum disorders* (s. 295-327). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ziegler, M. F. (2001). *The impact of inclusive community-based instruction on students identified as gifted, typical, and special needs learners in a high school: an exploratory study*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Wisconsin-Madison, A.B.D.