

OTİSTİK ÖZELLİK GÖSTEREN
ÇOCUKLARA BİRE-BİR ÖĞRETİMDE
ETKİNLİKLER İÇİ VE ARASI SEÇİM
FIRSATLARI SUNMANIN ETKİLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU
(Doktora Tezi)
Eskişehir, 2007

OTİSTİK ÖZELLİK GÖSTEREN ÇOCUKLARA BİRE-BİR ÖĞRETİMDE
ETKİNLİKLER İÇİ VE ARASI SEÇİM FIRSATLARI SUNMANIN ETKİLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2007

DOKTORA TEZ ÖZÜ

OTİSTİK ÖZELLİK GÖSTEREN ÇOCUKLARA BİRE-BİR ÖĞRETİMDE ETKİNLİKLER İÇİ VE ARASI SEÇİM FIRSATLARI SUNMANIN ETKİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2007

Danışman: Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR

Bu çalışmada, bire-bir öğretim sırasında, etkinlik içinde ya da etkinlikler arasında öğretmen tarafından sağlanan seçim fırsatlarının otistik özellik gösteren bireylerin etkinlikle ilgili olma ve kendini uyarıcı davranışları üzerindeki etkililiğinin ve süre açısından verimliliğinin farklılaşıp farklılaşmadığı; ayrıca, bu uygulamaların kullanımı konusunda Eskişehir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan on yedi özel eğitim öğretmenin görüşleri incelenmiştir.

Çalışmaya otistik özellik gösteren 5-8 yaşları arasındaki dört öğrenci katılmıştır. Araştırmada, uygulamalar arasındaki etkileri karşılaştırmak üzere tek-denekli araştırma modellerinden çoklu uygulamalar modeli (A-B-A-C-A-BC) kullanılmıştır. Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmış ve yüksek güvenilirlik bulguları elde edilmiştir.

Araştırmanın etkililik bulguları, bire-bir öğretim sırasında, etkinlik içinde, etkinlikler arasında ya da etkinlik içi-arasında öğretmen tarafından sağlanan seçim fırsatlarının, otistik özellik gösteren bireylerin etkinlikle ilgili olma davranışlarının daha yüksek düzeyde gerçekleşmesine yol açtığını göstermiştir. Ayrıca, etkinlik içinde ya da arasında öğretmen tarafından sağlanan seçim fırsatlarının otistik özellik gösteren bireylerin kendini uyarıcı davranışları üzerinde hafif bir olumlu etki gösterdiği belirlenmiştir. Ancak, etkinlik içinde, etkinlikler arasında ve etkinlik içi-arasında

sunulan seçim fırsatları arasında hem etkinlikle ilgili olma hem de kendini uyarıcı davranışlar açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen süreye ilişkin verimlilik bulguları, üç katılımcı için etkinlik içi seçim fırsatı sunmanın diğer seçim fırsatlarına kıyasla daha verimli olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları ise özel eğitim öğretmenlerinin seçim fırsatları sunma uygulamalarına ilişkin olumlu görüşler ifade ettiklerini göstermiştir.

ABSTRACT OF DOCTORAL DISSERTATION

A COMPARISON OF THE EFFECTS OF PROVIDING CHOICE OPPORTUNITIES WITHIN AND BETWEEN ACTIVITIES DURING ONE-TO-ONE TEACHING TO CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Burcu ULKE-KURKCUOGLU

Special Education Major

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, December 2007

Advisor: Prof. Gonul KIRCAALI-IFTAR

The purpose of this study was to compare the effectiveness of providing choice opportunities within and between activities during one-to-one teaching on task engagement and self-stimulatory behaviors of children with autism spectrum disorders (ASD) as well as the efficiency of the choice opportunities in terms of duration of instructional sessions. Furthermore, social validity of the study was investigated by asking the opinions of the special education teachers working at various schools in Eskisehir regarding the usability of the choice opportunities.

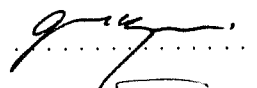
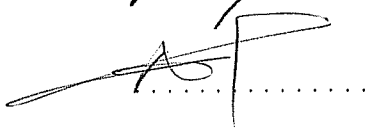

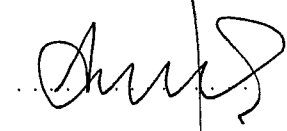

Four male students with ASD whose ages ranged from 5 to 8 participated in this study. A multi-element treatment design (A-B-A-C-A-BC) was used to compare the choice opportunities within and between activities. In the study, the data regarding interobserver reliability and procedural integrity were collected and high rates of reliability were obtained for both.

The results of this study showed that the choice opportunities provided by the teacher within, between and within-between activities during one-to-one teaching increased task engagement behaviors of children with ASD. Moreover, the choice opportunities provided by the teacher within, between and within-between activities slightly decreased the self-stimulatory behaviors. However, no difference was found among various choice opportunities.

Efficiency findings of the study showed that choice opportunities within activities were more efficient than the other procedures in terms of the duration of instructional sessions. Furthermore, the results of social validity analysis indicated that the opinions of the special education teachers regarding the usability of choice opportunities were very positive overall.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Burcu Ülke KÜRKÇÜOĞLU'nun "Otistik Özellik Gösteren Çocuklara Bire-Bir Öğretimde Etkinlikler İçi ve Arası Seçim Fırsatları Sunmanın Etkilerinin Karşılaştırılması" başlıklı tezi 14.12.2007 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)	: Prof.Dr.Gönül KIRCAALİ İFTAR	
Üye	: Prof.Dr.Süleyman ERİPEK	
Üye	: Prof.Dr.Gürhan CAN	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Arzu ÖZEN	
Üye	: Doç.Dr. Tevhide KARGIN	


Prof.Dr. İlknur KEÇİK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Özel eğitim alanında çalışmaya başladığım ve kendisiyle tanıştığım ilk günden itibaren insancıl yaklaşımıyla ve mesleki yaşantıma sağladığı çok önemli katkılarıyla örnek bir bilim insanı olan, bu çalışmanın her aşamasında bana ışık tutan bilgi ve görüşlerini paylaşan, yoğun destek veren, emeğini ve vaktini hiçbir zaman esirgemeyen, öğrencisi olmaktan onur duyduğum çok değerli hocam Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın başından beri zamanlarını ayırarak, çalışmanın gerçekleştirilmesi süreciyle ilgili değerli görüş ve önerilerini paylaşan, önemli katkıları olan Prof. Dr. Süleyman Eripek'e ve Prof. Dr. Gürhan Can'a çok teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan ve bu çalışmanın gerçekleşmesinde önemli payı olan öğrencilerime, çocuklarının araştırmaya katılmasına istekli olan ve düzenli olarak çalışmalara çocuklarını getiren ailelere içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada yürütülen uygulamaların sosyal geçerliği konusunda araştırmaya katılmayı kabul eden ve zaman ayırarak görüşlerini belirten özel eğitim öğretmenlerine teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın her iki bağımlı değişkenine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileriyle ilgili uygulamaları büyük bir özveriyle yapan, çok emek ve zaman harcayan sevgili arkadaşım Arş. Grv. Nurgül Akmanoğlu'na ve uygulama güvenilirlik verilerini toplayarak önemli yardımlar sağlayan arkadaşım Arş. Grv. Derya Genç'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Özge Yılmaz ve Özlem Tahan'a araştırmanın uygulama sürecinde video kayıtları yaparak sağladıkları katkılar nedeniyle çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında emeği geçmiş olan Engelliler Araştırma Enstitüsü personeli Sevim Topçu'ya gönülden teşekkür ederim.

Tüm yaşantım süresince özveriyle ve özenle beni yetiştiren, her zaman maddi ve manevi desteklerini üzerimde hissettiğim, varlıklarıyla yaşantımı sevgiyle dolduran ve anlamlı kılan canım anneme ve canım babama, iyi ve kötü günümde beni yalnız bırakmayıp sevgi ve desteklerini eksik etmeyen ağabeyime, eşine ve biricik yeğenime her şey için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yanı sıra doktora eğitimim süresince her zaman anlayışlı ve yardımcı olan çok sevdiğim kayınvalideme ve kayınpederime çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimime başlamadan önce hayatıma giren ve acısıyla tatlısıyla birlikte geçirdiğimiz beş yıl boyunca beni sevgisiyle yücelten, sabır ve anlayışıyla çalışmalarına destek veren, varlığıyla beni mutlu kılan, sevgili eşim Arda Kürkçüoğlu'na her şey için sonsuz teşekkür ederim.

Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

Aralık 2007

ÖZGEÇMİŞ

Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı

Eğitim

- Y. Lisans 2001 Leeds Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Gereksinimleri Programı, İngiltere
- Lisans 1999 Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, Ankara
- Lise 1994 Halide Edip Lisesi, Ankara

İş

- 2004- Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir
- 2001-2004 Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, Ankara
- 2000-2001 Gönüllü eğitimci, West Oaks Özel Eğitim Okulu, İngiltere

Dernek/Kuruluş Üyelikleri

- 2007- Association for Behavior Analysis (ABA)
- 2005- Özel Eğitimciler Derneği
- 2000-2001 Leeds Üniversitesi Türk Öğrenci Derneği (Dernek Başkanlığı)
- 1999- Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Mezunları Derneği

Başarı ve Ödüller

- 1999 Hacettepe Üniversitesi İhsan Doğramacı Üstün Başarı Ödülü
- 1999 Hacettepe Üniversitesi Öğrenci Başarı Ödülü
- 2004 Özürlüler İdaresi Proje Yarışması Mansiyon Ödülü

Yayınlar

Uluslararası Kongrelerde Özet Metin Olarak Yayımlanmış Bildiriler

Çetin, Ö., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). "Trambolin Egzersizinin Otistik Bozukluğa Sahip Çocukların Sınıf-İçi Etkinliklere Katılım Davranışları Üzerindeki Etkileri", I. Uluslararası İzmir Özel Eğitim ve Otizm Sempozyumu'nda sunulan poster bildiri. İzmir, Türkiye.

Ülke-Kürkçüoğlu, B., Özen, A. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). "Otizme Sahip Bir Çocukla Yürütülen PECS Çalışmaları", I. Uluslararası İzmir Özel Eğitim ve Otizm Sempozyumu'nda sunulan poster bildiri. İzmir, Türkiye.

Uluslararası Kongrelerde Sunulmuş Bildiriler

Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Çetin, Ö. ve Uzuner, Y. (2006). "Trampoline Exercise with Children with ASD: An Action Research and Single-Subject Inquiry", Özel Gereksinimli Küçük Çocuklar ve Aileleri Üzerine Yapılan 22. Uluslararası Konferans'ta sunulan poster bildiri. Little Rock, Arkansas, ABD.

Kırcaali-İftar, G., Tekin-İftar, E., Batu, S. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2005) "Practice and Research with Children with Developmental Disabilities" panelinde "How Are We Doing About Inclusion In Turkey?" konulu, İleri Derecede Özürllü Bireyler Birliği (TASH) Konferansı'nda sunulan sözlü bildiri. Milwaukee, Wisconsin, ABD.

Ulusal Kongrelerde Özet Metin Olarak Yayımlanmış Bildiriler

Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kırcaali-İftar, G. (2007). "Otistik Özellik Gösteren Çocuklara Bire-Bir Öğretimde Etkinlikler İçi ve Arası Seçim Fırsatları Sunmanın Etkilerinin Karşılaştırılması" 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. İzmir, Türkiye.

Erbaş, D., Yücesoy-Özkan, Ş., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Güleç-Aslan, Y. (2007). "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Problem Davranışları Azaltmada Kullandıkları Davranış Değişirme Tekniklerinin Belirlenmesi: İstanbul, Eskişehir ve Kayseri Örneği" 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. İzmir, Türkiye.

Erbaş, D., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Yücesoy-Özkan, Ş. ve Güleç-Aslan, Y. (2007). "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklarda Karşılaştıkları Problem Davranışların Belirlenmesi ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri: İstanbul, Eskişehir ve Kayseri Örneği" 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. İzmir, Türkiye.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). "Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Tercihlerinin Değerlendirilmesi" 16. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan poster bildiri. Samsun, Türkiye.

Kırcaali-İftar, G., Çuhadar, S., Akmanoğlu-Uludağ, N., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Aslan, Y. ve Gezer, Z. Ü. (2005). "Otizmde Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar" panelinde "Seçim Yapma" konulu, 15. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Ankara, Türkiye.

Ulusal Kongrelerde Sunulmuş Bildiriler

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2004). "Otizm İle İlgili Yaklaşımlar: İletişim, Eğitim ve Hizmet Sunma", 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Bolu, Türkiye.

Özen, A., Bozkurt, F., Yıldırım, S., Yücesoy-Özkan, Ş., Çetin, Ö., Tavlar, Ö. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2004). "Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Oyun Temelli Etkinlik Belirleme Eğitim Semineri", 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Bolu, Türkiye.

Alandaki Yurtiçi Etkinliklerde Konuşmacılık/Panelistlik

- 2005 Ülke-Kürkçüoğlu, B. "Otizm İle İlgili Yaklaşımlar İletişim, Eğitim ve Hizmet Sunma", 1. İstanbul Otizm Eğitim Günleri'nde sözlü olarak sunulan çalışma, İstanbul, Türkiye.
- 2005 Özen, A., Bozkurt, F., Yıldırım, S., Yücesoy-Özkan, Ş., Çetin, Ö., Tavlar, Ö. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. "Oyun Temelli Etkinlik", 1. İstanbul Otizm Eğitim Günleri'nde sunulan çalıştay, İstanbul, Türkiye.

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Eskişehir, 24.07.1977 Cinsiyet: Kadın Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
DOKTORA TEZ ÖZÜ.....	iii
ABSTRACT OF DOCTORAL DISSERTATION.....	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
ÖZGEÇMİŞ.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ... ..	xviii
1 GİRİŞ.....	1
1.1. Gelişimsel Yetersizlik ve Otizm.....	1
1.2. Yaşam Sorumluluğunu Alma	3
1.2.1. Seçim Yapma	5
1.3. Seçim Yapma Süreci.....	7
1.3.1. Tercihlerin ve Tepkilerin Değerlendirilmesi	7
1.3.2. Seçim Yapma Sürecinin Olası Etkileri.....	10
1.3.2.1. Uyarıcı Nitelikleri ve Sunumu.....	10
1.3.2.2. Seçim Fırsatlarının Olası Etkileri.....	12
1.4. Seçim Fırsatlarının Otistik Özellik Gösteren Bireyler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Araştırmalar.....	13
1.5. Otizm Alanında Araştırma Gereksinimi.....	19
1.6. Amaç.....	22
1.6.1. Araştırma Soruları.....	22
1.7. Önem.....	22
2. YÖNTEM.....	24
2.1. Katılımcılar.....	24
2.2. Ortam ve Araç-Gereçler	28
2.3. Araştırma Modeli.....	31
2.4. Hazırlık Çalışmaları.....	34
2.4.1. Pilot Çalışma	34

2.4.2.	Pekiştirme Tercihini Değerlendirme.....	42
2.5.	Deney Süreci.....	44
2.5.1.	Başlama Düzeyi (A) Evresi	44
2.5.2.	Uygulama (B,C ve BC) Evreleri.....	45
2.5.2.1.	Etkinlikler Arası Seçim Fırsatı Sunma (B Evresi).....	45
2.5.2.2.	Etkinlik İçi Seçim Fırsatı Sunma (C Evresi).....	46
2.5.2.3.	Etkinlik İçi ve Etkinlikler Arası Seçim Fırsatı Sunma (BC Evresi).....	46
2.6.	Veri Toplama ve Analizi.....	47
2.6.1.	Etkinlik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	47
2.6.2.	Verimlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	53
2.6.3.	Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	53
2.6.4.	Güvenirlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	56
2.6.4.1.	Gözlemciler Arası Güvenirlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	56
2.6.4.2.	Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	57
3.	BULGULAR	59
3.1.	Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi–Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Etkinlikle İlgili Olma Davranışları Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması.....	59
3.1.1.	Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi–Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Utku'nun Etkinlikle İlgili Olma Davranışı Üzerindeki Etkileri.....	59
3.1.2.	Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi–Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Alp'in Etkinlikle İlgili Olma Davranışı Üzerindeki Etkileri.....	61
3.1.3.	Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi–Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Selim'in Etkinlikle İlgili Olma Davranışı Üzerindeki Etkileri.....	61

3.1.4.	Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi–Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Yılmaz’ın Etkinlikle İlgili Olma Davranışı Üzerindeki Etkileri.....	63
3.2.	Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi–Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Kendini Uyarıcı Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması.....	64
3.2.1.	Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi–Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Utku’nun Kendini Uyarıcı Davranışları Üzerindeki Etkileri.....	65
3.2.2.	Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi–Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Alp’in Kendini Uyarıcı Davranışları Üzerindeki Etkileri.....	67
3.2.3.	Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi–Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Selim’in Kendini Uyarıcı Davranışları Üzerindeki Etkileri.....	67
3.2.4.	Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi–Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Yılmaz’ın Kendini Uyarıcı Davranışları Üzerindeki Etkileri.....	69
3.3.	Etkinlik İçi Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi–Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Süre Açısından Verimliliklerinin Karşılaştırılması.....	71
3.3.1.	Utku’ya Etkinlik İçi Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi–Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Süre Açısından Verimliliklerinin Karşılaştırılması.....	71
3.3.2.	Alp’e Etkinlik İçi Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi–Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Süre Açısından Verimliliklerinin Karşılaştırılması.....	71
3.3.3.	Selim’e Etkinlik İçi Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi–Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Süre Açısından Verimliliklerinin Karşılaştırılması	73
3.3.4.	Yılmaz’a Etkinlik İçi Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi–Arası	

Seçim Fırsatları Sunulmasının Süre Açısından Verimliliklerinin Karşılaştırılması.....	73
3.4. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	74
3.4.1. Seçim Fırsatı Sunma Uygulamasının Bire-Bir Öğretim Çalışmalarında Kullanılabilirliği ve Nedenleri.....	75
3.4.2. Bire-Bir Öğretim Sırasında Tercih Edilen Seçim Fırsatı Sunma Uygulaması ve Nedenleri.....	77
3.4.3. Bire-Bir Öğretim Sırasında Seçim Fırsatı Sunma Uygulamalarından Hangisinin Daha Uygulanabilir Olduğu ve Nedenleri.....	79
3.4.4. Grup Öğretimi Sırasında Seçim Fırsatı Sunma Uygulamasının Uygulanabilirliği ve Nedenleri.....	81
3.4.5. Seçim Fırsatı Sunma Uygulamasının Günlük Öğretim Programı İçine Kolaylıkla Dahil Edilebilir Olup Olmaması ve Nedenleri	83
3.4.6. Seçim Fırsatı Sunma Uygulamasına İlişkin Diğer Görüşler	85
4. TARTIŞMA.....	87
4.1. Tartışma	87
4.2. Sınırlılıklar	96
4.3. Öneriler	97
4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	97
4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	97
EKLER	99
KAYNAKÇA.....	164

TABLolar DİZİNİ**Sayfa**

Tablo 2.1. Öğretim Oturumlarında Yer Alan Etkinlik Kategorileri, Etkinlikler ve Araç Gereçler.....	36
Tablo 2.2. İlerleme Programı.....	43
Tablo 2.3. Her Bir Etkinlik Kategorisi İçin Etkinlikle İlgili Olma ve Olmama Davranış Tanımları.....	48
Tablo 3.1. Katılımcılara Göre Evrelerdeki Öğretim Oturumu Süreleri.....	72

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Utku'nun A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin etkinlikle ilgili olma davranışı oluşum yüzdeleri.....	60
Şekil 3.2. Alp'in A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin etkinlikle ilgili olma davranışı oluşum yüzdeleri.....	62
Şekil 3.3. Selim'in A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin etkinlikle ilgili olma davranışı oluşum yüzdeleri.....	63
Şekil 3.4. Yılmaz'ın A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin etkinlikle ilgili olma davranışı oluşum yüzdeleri.....	65
Şekil 3.5. Utku'nun A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdeleri.....	66
Şekil 3.6. Alp'in A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdeleri.....	68
Şekil 3.7. Selim'in A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdeleri.....	69
Şekil 3.8. Yılmaz'ın A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdeleri.....	70

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Gelişimsel Yetersizlik ve Otizm

Gelişimsel yetersizlik (developmental disability); sosyal, uyumsal, zihinsel ve davranışsal açıdan çeşitli sınırlılıklara sahip olan bireyleri içine alan geniş bir kategoridir (CEC-DDD and Autism Spectrum Disorders, 2003). Gelişimsel yetersizlik içinde zihin özü (cognitive/intellectual disabilities), otizm ve diğer ilişkili özür grupları yer almaktadır (CEC-Division on Developmental Disabilities, 2006). Zihin özü ve zeka geriliği terimleri birbirinin yerine kullanılmaktadır. Zihin özünün tanımına bakıldığında, Amerikan Zeka Geriliği Birliği'nin (AAMR) 2002 yönergesine göre, "zeka geriliği (mental retardation), zihinsel işlevlerde bulunma ile kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. 18 yaşından önce başlar" şeklinde belirtilmektedir (Luckasson ve diğ., 2002; akt. Eripek, 2005, s. 17). Bu tanımla gelişimsel yetersizlik tanımı karşılaştırıldığında, benzerlikler olduğu ve zihin özünün bir gelişimsel yetersizlik türü olduğu görülmektedir (Eripek, 2005). Geçmişte zihin özü, gelişimsel yetersizlik terimi ile bir arada kullanılabilirdi. Örneğin, Kuzey Amerika'da özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitesini arttırmak için çalışan ve çok sayıda üyesi olan bir örgüt olan Özürlü Çocuklar Konseyi'nin (Council for Exceptional Children) yakın zamana kadar bu iki terimi bir arada kullandığı ve Zihin Özü ve Gelişimsel Yetersizlik Bölümü'ne (Division on Mental Retardation and Developmental Disabilities) yer verdiği görülmektedir. Ancak, 2002 yılı itibarıyla bu bölümün adı çeşitli özür grupları arasındaki farklılıkları belirleme ve tanıma gereksinimi nedeniyle, Gelişimsel Yetersizlik Bölümü olarak değiştirilmiştir (CEC-DDD and Autism Spectrum Disorders, 2003). Benzer şekilde, Amerikan Zeka Geriliği Birliği'nin adı 2007 yılında

Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD) olarak değiştirilmiştir (AAIDD, 2007). Böylece, Birliğin adı, zaten çalışma kapsamında olan otizm ve Down sendromu gibi diğer grupları da belirtir hale getirilmiştir (Eripek, 2007).

Özetle, gelişimsel yetersizliğin, farklı özür gruplarını içine alan geniş bir yelpaze olduğu görülmektedir. Bu yelpazenin bir ucunda da otizm bulunmaktadır. Otizme ilişkin daha ayrıntılı bilgiler ise bir sonraki alt bölümde yer almaktadır.

Otizm, otizm spektrum bozukluğu (OSB) şemsiyesi altında yer alan, beynin yapısını ve/veya işleyişini etkileyebilen nörolojik bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 2007; Scheuermann ve Webber, 2002). Bu nörolojik sorun, otizmden etkilenmiş olan bireylerin (a) diğer insanlarla etkileşim kurmada, (b) dil ve iletişim becerilerinde (c) davranış örüntülerinde çeşitli sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Fein, Robins, Liss ve Waterhouse, 2001).

Otizm ilk kez Bleuler tarafından 1911 yılında “sosyal dünyaya katılımdan kendini çekme” olarak tanımlanmıştır. 1943 yılında da Leo Kanner tarafından otizm “erken çocukluk otizmi” ifadesi içinde kullanılarak “ileri otistik çekingenlik, aynılıkta ısrarcılık, iyi ezberleme hafızası, zeki ama dalgın ifade, dili iletişim amacı olmaksızın kullanma, uyaranlara aşırı duyarlılık ve nesnelere yoğun ilişki kurma” gibi otistik özellikler betimlenmiştir (Cumine, Leach ve Stevenson, 2000). Hans Asperger ise 1944 yılında yaptığı çalışmada sosyal etkileşimde, dilin sosyal kullanımında, jest-mimik ifadelerini kullanmada ve anlamada zorlukları olan, nesnelere takılıp kalan, tekrarlayıcı hareketleri olan; bunun yanında, yüksek bağımsız düşünme düzeyi ve özel yetenekleri olan bir grup çocuk incelemiştir. Bu çalışmasına ilişkin yazdığı raporda da “otistik psikopati” ifadesini kullanmıştır (Cumine, Leach ve Stevenson, 1998). Kanner ve Asperger bu çocuklarla yaptıkları çalışmalarda gördüklerini açıklamak için “otizm” terimini kullanırken, Bleuler’in (1911) çalışmasına gönderme yaptıklarını ifade etmişlerdir (Cumine ve diğ., 2000). Cumine ve arkadaşlarının (2000) aktardığına göre Wing ve Gould (1979) tarafından yapılan geniş çaplı bir epidemiyoloji çalışmasında da pek çok çocuğun Kanner’in anlattığı “erken çocukluk otizmi” ile tam olarak uyuşmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bilgiler ışığında, otizmi daha geniş olarak tanımlayan “otizm spektrum bozukluğu” teriminin otizm yerine kullanılmasının daha uygun olacağı belirtilmiştir. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) şemsiyesi altında

yer alan bozukluklar; otizm, Asperger sendromu, çocukluk dezente gratif bozukluğu, Rett sendromu ve atipik otizmdir (DSM IV-TR, APA, 2000; akt. Doyle ve Iland, 2004; Ozonoff, Rogers ve Hendren, 2003). Bu raporda esas olarak otizm kategorisinde yer alan bireyler ele alınmakta ve bu bireyleri betimlemek için “otistik özellik gösteren” ifadesi kullanılmaktadır.

Otistik özellik gösteren bireylerde üç temel alanda önemli sorunlar olduğu görülmektedir: (a) sosyal etkileşim sorunları, (b) iletişim sorunları, (c) sınırlı ve yinelenen ilgi ve davranışlar. DSM IV-TR tanı ölçütlerine göre sosyal etkileşim alanındaki belli başlı sorunlar şunlardır: sözel olmayan iletişimde sınırlılık, gelişim düzeyine uygun akran ilişkileri geliştirememek, başkalarına sosyal veya duygusal karşılık vermede sorunlar. İletişim alanında; konuşmanın gecikmesi, başkalarıyla konuşma başlatma veya sürdürmede sorunlar, dilin tekrarlı kullanılması, gelişim düzeyine uygun olan temsili veya sembolik oyun becerilerinde yetersizlik gibi sorunlar görülmektedir. Sınırlı ve yinelenen ilgi ve davranış sorunlarına örnek olarak ise; nesne takıntıları, ilgi takıntıları, işlevsel olmayan rutinelere bağlılık gibi sorunlar verilebilir (Kluth, 2003).

Otistik özellik gösteren bireylerin de diğer özür gruplarında yer alan bireyler gibi çeşitli gelişim alanlarında sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların üstesinden gelebilmek için de özel eğitim almaları gerektiği görülmektedir. Otistik özellik gösteren bireylerin yaşadıkları zorluklar onların bağımsız yaşamalarını güçleştirmekte; onların kendi yaşam sorumluluklarını üstlenmelerini sınırlayabilmektedir. Bir sonraki bölümde yaşam sorumluluğunun tanımına ve önemine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

1.2. Yaşam Sorumluluğunu Alma

Bireyin kendi yaşamına ilişkin kararlar vermesi, en önemli insan haklarından biridir. Özel gereksinimli bireyler söz konusu olduğunda bu hak ayrı bir önem göstermekte ve özel eğitim alanyazınında bu hak yaşam sorumluluğunu alma (self-determination) olarak yer almaktadır. Ancak, özel gereksinimli bireyler, kendi yaşam sorumluluklarını almada, normal gelişim gösteren bireylere kıyasla daha dezavantajlı olabilmektedir.

Çünkü özel gereksinimli bireyler yaşamlarında sınırlı seçeneklerle karşı karşıya kalabilmekte; ayrıca, bu seçenekleri değerlendirmek ve tercih yapmak için gerekli becerilerden de yoksun olabilmektedir. Ancak, özel gereksinimli bireylerin kendi yaşam sorumluluklarını almaları için gereksinim duydukları becerileri onlara öğretmek ve destek hizmetler sağlayarak, onların yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmeleri mümkün olabilmektedir (Wehmeyer, Agran ve Hughes, 1998).

Özel eğitim alanı içinde özel gereksinimli bireyleri yaşam sorumluluklarını üstlenmeye teşvik etmenin önemi, 15 yılı aşkın bir süredir artan bir ilgiyle ele alınmaktadır. Yaşam sorumluluğunu alma; eğitimin son amacı, yetişkinliğe başarılı geçişi sağlamanın önemli bir ögesi ve yaşam kalitesinin temel boyutu olarak tanımlanmaktadır (Shogren ve Turnbull, 2006). Bununla birlikte, yaşam sorumluluğunu alma, bireylerin kendi yaşamları üzerinde kontrol sağlama ve yaşamlarını yönlendirme hakkı ve kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Wehmeyer, 2003). Field, Martin, Miller, Ward ve Wehmeyer (1998) ise yaşam sorumluluğunu, bir bireyin amaca yönelik (goal-directed), kendini düzenleyen (self-regulated) ve özerk (autonomous) davranışlarda bulunmasını sağlayan becerilerin, bilgilerin ve inançların bir kombinasyonu olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlar doğrultusunda, yaşam sorumluluğunu almanın, bireyin yaşamını kendisinin yönetmesi için gerekli olabilecek tüm becerileri içeren genel bir ifade olduğu görülmektedir.

Yaşam sorumluluğunu alma kavramının içindeki ölçülebilir ve öğretilebilir beceriler olarak ise seçim yapma, karar verme, problem çözme gibi farklı öğeler bulunmaktadır (Wood, Karvonen, Test, Browder ve Algozzine, 2004). Ancak, bu öğeler arasında, seçim yapmanın, özellikle ileri derecede özel gereksinimi olan bireylerin yaşam kalitesi için diğer öğelere göre daha kritik olduğundan söz edilmektedir (Wehmeyer ve diğ., 1998). Çünkü seçim yapma, bireylerin kendi istekleri, inançları, değerleri ve gereksinimleri doğrultusunda çeşitli seçenekler arasından seçimlerini belirterek ve kendi kararlarını vermelerini sağlayarak onların yaşam kalitelerini arttırabilmektedir (Martin, Yu, Martin, ve Fazio, 2006; Treece, Gregory, Ayres ve Mendis, 1999). İzleyen bölümde seçim yapmaya ilişkin daha ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır.

1.2.1. Seçim Yapma

Yaşam sorumluluğunu almanın öğelerinden biri olan seçim yapma, gelişim yetersizliği olan bireyler için yaşam kalitesinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Spevack, Martin, Hiebert, Yu ve Martin, 2004). ABD’de son otuz yıldır eğitimciler, araştırmacılar ve politikacılar ileri derecede özel gereksinimi olan bireylerin toplum içinde daha etkin katılımcılar olmalarını destekleyen stratejileri değerlendirmişlerdir. 1980’lerde ileri derecede özel gereksinimi olan bireylerin yaşam kalitelerini arttırmada seçim yapmanın önemi hakkında yapılan tartışmalar, seçim uygulamalarının ve araştırmalarının artmasına neden olmuştur (Shriner, 2000). 1990’lı yıllarda seçim yapma ve yaşam sorumluluğunu alma daha da fazla ilgi görmüş ve özel gereksinimli bireylere yeterince seçim fırsatı verilmediğinin farkına varılmıştır (Shogren, Faggelle-Luby, Bae ve Wehmeyer, 2004). Bu farkındalık, özel gereksinimli bireylerin eğitim ve rehabilitasyon programlarında bireysel tercihlere dayalı seçimlere de yer verilmesini öngören yasal düzenlemelere de (örneğin, IDEA, 1990) yansımıştır (Wehmeyer ve diğ., 1998). Böylece, özel gereksinimli bireylerin etkili seçimler yapabilmek için gereksinim duydukları becerileri onlara öğretmek için yöntemlerin geliştirilmesine ve bu bireylerin yaşamlarındaki seçim fırsatlarının artırılmasına ilişkin çalışmalar yapılması gereği ortaya çıkmıştır (Shogren ve diğ., 2004).

Seçim ve tercih yapma birbiriyle iç içe olan kavramlar olmasına karşın, tanım olarak bakıldığında aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Seçim (choice), pek çok aşına seçenek arasından tercih edilen alternatifini seçmenin eylemini ifade etmektedir (Shevin ve Klein, 1984). Diğer yandan tercih (preference), bireye sunulan seçeneklerle ilişkili olarak bireyin neyi sevdiğini ifade etmektedir (Bambara ve Koger, 1996). Seçim ve tercih arasındaki ilişkiye bakıldığında da seçimin aslında bir tercih ifadesi olduğu görülmektedir. Seçim, fırsat sunulduğunda bireyin bazı uyarılarla ilgilenmek için harekete geçmesiyle gözlenebilmekteyken; tercih, seçilen uyarının birey üzerindeki etkileriyle gözlenebilmektedir (Snell ve Brown, 2000).

Seçim, bir anlamda bireyin kendi yaşamı üzerinde kontrole sahip olmasıdır, çünkü bireyin yaptığı seçimlerin sonucu onun için olumlu ya da olumsuz olabilmektedir.

Bireyin yaptığı seçimin sonucunda olumlu durumlarla karşılaşmasını mümkün kılabilmek için bireye seçim yapma becerilerinin öğretilmesi ve seçim fırsatlarının sağlanması gerekmektedir. Seçim yapma uygulamaları; bireylere seçenekler sunmayı, kendi tercihlerini belirtmelerine fırsat vermeyi ve sonrasında da seçtikleri nesnelere veya etkinliklere ulaşmalarını sağlamayı kapsamaktadır (Dunlap ve Liso, 2004). Bireylerin hoşlandıkları/istedikleri nesnelere ve etkinliklere ulaşmaları ise, çoğu zaman, doğal pekiştirme işlevi görmektedir. Seçim yapma uygulamalarının:

- (a) toplum ortamlarında yaşam ve çalışma performansını arttırmayı (Kearney ve Mcknight, 1997),
- (b) iletişim becerilerini geliştirmeyi (Carter, 2001),
- (c) bireyin hoşnutluğunu arttırmayı (Green, Reid, White, Halford, Brittain, Gardner, 1988),
- (d) motivasyonu arttırmayı (Katz ve Assor, 2007)
- (e) etkinliklere katılma davranışını arttırmayı (Chickie-Wolfe, 1998; Kern, Mantegna, Vorndran, Bailin ve Hilt, 2001; Moes, 1998; Watanabe ve Sturmeay, 2003) ve
- (f) davranış sorunlarını azaltmayı (Dunlap, DePerczel, Clarke, Wilson, Wright, White ve Gomez, 1994; Dyer, Dunlap ve Winterling, 1990; Foster-Johnson, Ferro ve Dunlap, 1994; Romaniuk ve Miltenberger, 2001; Shogren ve diğ., 2004) hedeflediği görülmektedir.

Ayrıca, seçim yapmanın; zihinsel ve gelişimsel gerilikleri, duygusal bozuklukları, otizm spektrum bozuklukları, ağır ve çoklu özürleri olan bireylerden oluşan özür gruplarında etkili olduğu görülmektedir (Shogren ve diğ., 2004).

Alanyazında, seçim yapma uygulamasının sakıncalarına ilişkin görüşler de bulunmaktadır. Sakınca olarak, özel gereksinimli bireylerin anlamsız ya da tehlikeli seçimler yapabilecekleri ve yaptıkları seçimlerin uygun olup olmadığının farkına varamayacakları gibi olasılıklar belirtilmektedir (Kearney ve McKnight, 1997). Bunun yanında, Katz ve Assor (2007), eğer sunulan seçim fırsatları öğrencilerin gereksinimleriyle, ilgileriyle, amaçlarıyla, becerileriyle ve kültürel geçmişleriyle

uyumlu olmazsa seçim yapma uygulamalarının motive edici olamayacağından söz etmektedirler. Ancak, ileriki bölümlerde açıklanan planlama ve uygulamalarla bu sınırlılıkların büyük ölçüde kontrol edilebileceği düşünülmektedir.

Seçim yapma uygulamalarında, bireylerin tercihlerine uygun seçimler yapmaları için sunulan seçeneklerin bireylerin verdikleri tepkilere göre tercih edilip edilmediğinin belirlenmesi ve bu duruma göre bireylere seçenekler sunulması gerekmektedir. Bunun için de, seçim fırsatları sunulmadan önce bireylerin tercihlerinin ve tepkilerinin değerlendirilmesi yararlı olabilmektedir.

1.3. Seçim Yapma Süreci

1.3.1. Tercihlerin ve Tepkilerin Değerlendirilmesi

Seçim yapma uygulamasında iki önemli öge vardır: tercihler ve sunulan seçeneklere tepki verme. Bu alt bölümde bu iki ögeye ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Özel gereksinimli bireyler, özellikle ileri derecede özel gereksinimliler, sunulan seçim fırsatları karşısında tercihlerini ifade etmekte veya seçimlerini göstermekte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle, özel gereksinimli bireylerin tercihlerini belirlemek amaçlı tercih değerlendirmesinin nasıl yapılacağını araştırmak ve sistematik olarak tercihleri değerlendirmek gerekmektedir.

Tercih değerlendirmesi yapılmasının üç nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, bireyin kendi kararlarını vermesini sağlayarak yaşam kalitesini arttıran yaşam biçiminin planlanmasıdır. Bir diğeri, eğitimde yer alacak etkinlikleri ve araçları belirlemek için planlama yapılmasıdır. Üçüncüsü de, günlük yaşamda sunulabilecek çeşitli seçeneklere aşina olmak için planlama yapılmasıdır. Örneğin, birey içeceklerden yalnızca kolanın tadını biliyorsa, o zaman, içecek seçenekleri sunulduğunda hep kolayı tercih edecektir. Oysa ki, başka içeceklerin de tadını bilse, belki de içecek tercihi değişebilecektir. Dolayısıyla, bireyin, seçim yapmak için sunulan seçeneklere aşina olması, tercihlerini çeşitlendirebilmektedir (Lohrmann-O'Rourke, Browder ve Brown, 2000).

Tercih değerlendirmesinin sistematik yapılabilmesi için Lohrmann-O'Rourke ve arkadaşları (2000) tarafından önerilen bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler, sistematik tercih değerlendirmesi için sunulan seçeneklerin neler olacağı, bu seçeneklerin nerede ve ne zaman sunulacağı, bu seçenekleri kimin sunacağı, kaç seçeneğin sunulacağı ve hangi tepkinin gözleneceği gibi bilgiler sağlamaktadır.

Tercih değerlendirmelerinde; tekli, ikili ve çoklu uyaran sunumları yapılarak bireylerin tercihleri değerlendirilmektedir. Tekli uyaran sunumuyla tercih değerlendirme türünde (single stimuli/individual stimuli) bireye tek bir uyaran sunulmakta ve bireyin bir uyarana yönelip yönelmediği gözlenmektedir. Uyaranların çiftler halinde sunulduğu sistematik tercih değerlendirmeleri ikili (paired) veya zorunlu seçim (forced-choice) değerlendirmeleri olarak ifade edilmektedir (Harding, Wacker, Berg, Barreto ve Rankin, 2002; Stafford, Alberto, Fredrick, Heflin, ve Heller, 2002). İkidenden fazla uyarının bir seferde sunulduğu tercih değerlendirmeleri ise, çoklu uyaran tercih değerlendirmesi (multiple stimuli/simultaneous/ group) olarak ifade edilmektedir.

Tercih değerlendirmesiyle ilgili yapılan çalışmalarda genellikle ileri derecede özel gereksinimli ve sınırlı dil-iletişim becerisi olan bireylerin yer aldığı görülmektedir (Wehmeyer ve diğ., 1998). Bu değerlendirmede, özel gereksinimli bireylere cazip gelen nesnelere, araçlar ve etkinlikler kullanılmakta ve bunların her biri bir uyaran görevi yapmaktadır. Bu uyarılar bireye tekli, çiftli veya çok seçenekli olarak sunulmaktadır ve sunulan uyarılara bireyin tepkisi belirlenmektedir (Logan ve Gast, 2001). Sunum sırasında, eğer birey sunulan fırsatların %80'inde bir uyarıyı kabul ettiğini gösteren tepkiler verirse (örn; yaklaşma, yenebilen seçenekleri tüketme gibi), sunulan uyarının tercih edilen bir seçenek olduğu düşünölmektedir (Green, Reid, Canipe, Gardner, 1991; Stafford ve diğ., 2002). Eğer birey yapılan sunumların en az %80'inde reddetme tepkileri gösterirse ya da yapılan sunumların en fazla %25'inde kabul tepkileri gösterirse, o zaman bu seçenek tercih edilmeyen bir seçenek olarak düşünölmektedir (Bambara, Ager ve Koger, 1994). Ayrıca, eğer birey sunulan seçenekleri %40-60 düzeyinde kabul ettiğini gösteren tepkiler verirse, o zaman da sunulan uyarının nötr bir seçenek olduğu kabul edilmektedir (Stafford ve diğ., 2002). Sonuç olarak, tercih değerlendirmeleri, özel gereksinimli birey kendisine sunulan seçenekler arasından en

çok hoşlandığı, sevdiği ve gerçekten tercih edebileceği nesne ya da etkinlikleri belirlemeye ilişkin önemli bilgiler sağlamaktadır.

Dil ve iletişim sorunu olan özel gereksinimli bireyler kendilerini net olarak ifade etmekte zorlandıkları için, kendi tercihlerini belirtmekte veya sözel olarak ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Bu nedenle, özel gereksinimli bireylerle çalışan veya yaşayan bireylerin, çeşitli seçenekler sunulduğunda özel gereksinimli bireylerin verdikleri tepkilerden, bu bireylerin tercihlerini anlamaları gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylerin tepki türleri; bu bireylerin özellikleri, seçenek olarak sunulacak nesne veya etkinliklerin türü, fiziksel çevrenin nitelikleri gibi pek çok etmene bağlı olmaktadır (Wehmeyer ve diğ., 1998). Dolayısıyla, özel gereksinimli bireylerin tepkilerini değerlendirirken mümkün olduğu kadar farklı ortamlarda, farklı zamanlarda ve uzun sürelerle gözlem yapmak büyük önem taşımaktadır.

Wehmeyer ve arkadaşları (1998), özel gereksinimli birey tepkilerini dört grupta ele almaktadırlar: (a) bir nesneye yaklaşma ya da bir nesneyi seçme, (b) bir nesneden ya da etkinlikten keyif aldığını belli etme, (c) bir nesneyle ilgilenme ya da bir etkinlikte kalma süresi, (d) yardımcı teknoloji kullanımı. Aşağıda, bunların her biri ayrı ayrı ele alınmaktadır.

Seçim yapmak için gösterilen tepki türlerinden birincisi, bir nesneye yaklaşma hareketidir. Genellikle, birey sunulan seçeneklerden hangisine doğru yönelip yaklaşıyorsa, o seçeneğin birey tarafından tercih edildiği düşünülmektedir. Eğer birey bu durumun tam tersini sergiliyorsa, sunulan uyarandan kaçınıyor ya da uzaklaşıyorsa, bireyin bu uyarıyı tercih etmediği düşünülmektedir (Green ve diğ., 1988).

Bireylerin tercihlerini belirten tepkilerden biri de bir nesneden ya da etkinlikten keyif aldıklarını ya da almadıklarını göstermeleridir. Keyif alma ya da almama, bireyin uyarana ilişkin yaptığı jestlerden, mimiklerden ve çıkardığı seslerden anlaşılmaktadır (Green ve Reid, 1999; Green, Reid, Rollyson ve Passante, 2005).

Birey tepkilerinden bir diğeri de bir nesneyle ilgilenme veya bir etkinlikte kalma süresi

olmaktadır. Birey uyarana en az üç saniye ilgilenirse (Green ve diğ., 1988; Pace, Ivancic, Edwards, Iwata ve Page 1985; Reid, Emerson, ve Green, 1999), yani belli bir süre uyarana dokunma veya uyarana elinde tutma gibi fiziksel bir yakınlık sergilerse (Roscoe, Iwata ve Kahng 1999; Zhou, Iwata, Goff ve Shore, 2001), sunulan uyarının birey tarafından tercih edildiği düşünülmektedir.

Belli düzeylerde fiziksel ve iletişimsel sorunları olan bireyler tercih tepkisinde bulmakta zorlanmaktadır. Bu nedenle de bu bireyler için alternatif iletişim sistemleri geliştirilmektedir. Örneğin, birey sadece bir düğmeye basarak seçimini ifade edebilmektedir. Bu düğme bir bilgisayara, ses kaydedicisine ya da diğer araçlara bağlanabilmektedir (Kearney ve McKnight, 1997).

Özetle, bireylerin işlevde bulunma düzeylerine uygun tercih tepkisi bildirmelerinin sağlanması, gerçek tercihlerinin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla, yukarıda belirtilen tepki biçimlerinden biri ya da bir kaç kullanılabilmektedir.

1.3.2. Seçim Yapma Sürecinin Olası Etkileri

Birey tercihleri belirlendikten sonra, bu tercihlere dayalı olarak bireye çeşitli seçim fırsatları sunulur ve bu fırsatların bireyin yaşamında çeşitli yararlar sağlaması (örneğin, istedik davranışları arttırması ve davranış sorunlarını azaltması) beklenir. Bu bölümde önce, seçim yapması için bireye sunulabilecek uyarıların özelliklerinden söz edilecek; daha sonra ise, seçim fırsatlarının etkileri konusu ele alınacaktır.

1.3.2.1. Uyarı Nitelikleri ve Sunumu

Seçim yapma sürecinde kullanılacak seçenekler niteliklerine göre dört farklı grupta toplanabilmektedir: tercih edilen seçenekler, tercih edilmeyen seçenekler, çeldirici (distractor) seçenekler ve nötr seçenekler. Bu seçenekler seçim yapma uygulamalarında, kendi aralarında eşlenerek sunulmaktadır. Bu eşlemeler de tercih edilen iki seçenek, bir tercih edilen ve bir tercih edilmeyen seçenek, bir tercih edilen ve bir çeldirici seçenek ya

da bir tercih edilen ve bir nötr seçenek biçiminde olmaktadır (Beukelman ve Miranda, 1998; Stafford ve diğ., 2002).

Beukelman ve Miranda (1998) gerçek nesnelere oluşan seçenek çiftlerinde nesnelere birinin seçiminin yapılması için iki tercih edilen seçeneğin kullanılması gerektiğini, çünkü bunun çok doğal bir seçim biçimi olduğunu belirtmektedirler. Ancak, bu konuya ilişkin olarak Stafford (1999) tarafından bir eleştiri yapılmaktadır. Bu eleştiriye göre, doğal ortamlarda sağlanan seçim fırsatlarının hepsi bireyin tercih ettiği seçeneklerden oluşmayabilmekte; daha açık bir ifadeyle bireyler tercih edebilecekleri ya da edemeyecekleri seçeneklerle aynı anda karşılaşabilmektedirler.

Tercih değerlendirmesinde olduğu gibi, özel gereksinimli bireylerin sunulan seçim fırsatları karşısındaki tepkileri de çeşitlenebilmektedir. Burada önemli olan özel gereksinimli bireylerin gerçek seçim tepkileri göstermelerini sağlayabilmektir. Bu amaçla, seçim yapma uygulamasında kullanılacak uyarılar, bireyin beceri düzeyine uygun olarak üç farklı biçimde sunulabilmektedir (Dunlap ve Liso, 2004):

- “süt mü yoksa meyve suyu mu istersin?” gibi sözel olarak soru sorma
- bireye meyve suyunu ve sütü gösterme ve soru sorma
- bireye meyve suyunun ve sütün görsel temsillerini gösterme ve soru sorma

Farklı uyarı sunumlarının yapıldığı seçim fırsatlarına ilişkin yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Salmento ve Bambara (2000) tarafından yapılan tek-denekli bir deneysel araştırmada, günlük rutin içinde seçim fırsatları sunabilme becerisi üzerine bir personel eğitim paketi değerlendirilmiştir. Bu çalışma sonucunda hem personelin bireylere sağladığı seçim fırsatlarının sayısı, hem de bireylerin yaptıkları seçimlerin sayısı artmıştır. Jolivette, Stichter, Sibilsky, Scott ve Ridgley (2002) tarafından yapılan betimsel bir çalışmada, yedisi özel gereksinimli, yedisi normal olan toplam 14 çocuk gözlenmiştir. Her iki grup çocuğa farklı türde ve sıklıkta seçim fırsatları sağlanmıştır. Özel gereksinimli çocuklara diğerlerine göre daha fazla seçim fırsatı sunulmasına karşın, her iki gruptaki çocukların kendilerine sunulan seçim fırsatlarını aynı oranda kullandıkları görülmüştür.

Aşağıdaki bölümde, seçim fırsatlarının etkilerine ilişkin yapılmış çalışmalara yer verilecektir.

1.3.2.2. Seçim Fırsatlarının Olası Etkileri

Seçim fırsatları, bireye iki veya daha fazla etkinlik, yiyecek, araç vb. arasından seçim yapma olanağının sağlandığı durumlar olarak tanımlanmaktadır (Kearney ve McKnight, 1997). Seçim fırsatları birey davranışlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Çünkü bireyin tercih ettiği uyaranla etkileşmesine izin vermek; hem bireyi motive etmekte, hem de birey tarafından daha uygun davranışlar sergilenmesini kolaylaştırabilmektedir. Ayrıca, seçim fırsatları verildiğinde bireyin yapacağı etkinlikleri seçmesi ve bunları sıralaması, bireyin ne zaman etkinliği tamamlayacağını veya hangi etkinliği yapacağını bilmesini de sağlamaktadır. Bilinen ve/veya tercih edilen etkinliklerin yapılması da bireyin performansını olumlu olarak etkileyebilmektedir. Ek olarak, bireyin tercih ettiklerini seçmesi, birey ile seçim fırsatı sağlayan kişi arasında daha olumlu bir etkileşim olmasını sağlayabilmektedir (Jolivette, 1999).

Özel gereksinimi olan bireylerin kendileri için anlamlı olan seçimler yapabilmelerini sağlamaya yönelik, gün içi etkinliklerde ve rutinlerde seçim fırsatlarının sunulması gerekmektedir. Brown, Belz, Corsi ve Wenig (1993) günlük rutin bağlamlarının çoğu için uygun olan seçim fırsatlarını sağlamak için yedi seçim kategorisi belirlemişlerdir:

- etkinlik içi seçim: etkinlik sırasında araç seçimi
- etkinlikler arası seçim: yapılacak etkinliklerin seçimi
- reddetme seçimi: bir etkinliğe katılmayı reddetme seçimi
- etkinlikte yer alacak ya da almayacak kişilerin seçimi: etkinlikler sırasında beraber çalışılabilecek/oturulabilecek arkadaşların seçimi
- etkinliğin yapılacağı yerin seçimi
- etkinliğin yapılacağı zamanın seçimi
- belirli bir etkinliği sonlandırmanın seçimi

Özel gereksinimli bireylere gün içinde uygun fırsatların yaratılmasında bu yedi kategori temel alınabilmektedir. Bu kategoriler, rutinin işlevine göre farklı seçim çeşitlerinin

kullanılmasını sağlayabilmektedir (Brown ve diğ., 1993).

Özel gereksinimi olan küçük çocuklar için uygulamalar, etkinlikler, rutinler ve öğretim programı içinde seçim yapma fırsatlarının okul günü boyunca sağlanması önemlidir. Gün içinde seçim fırsatları sağlamada dikkat edilmesi gereken iki etmen bulunmaktadır. Bunlardan biri, Shevin ve Klein (1984) tarafından da belirtildiği gibi, öğretim programı içinde önce çocuğun eğitim ortamıyla ilişkili gereksinimlerini belirlemek, çocuğa nasıl seçim yapılacağını öğretmek ve çocuğa yaptığı seçimin sonuçlarını göstermektir. İkinci olarak, çocuğun gereksinimlerine ve becerilerine uygun olan seçim türünü ve seçim fırsatı sayısını belirlemek gerekmektedir (Jolivette ve diğ., 2002). Ayrıca, özel gereksinimli bireylere sadece okulda seçim fırsatlarının sağlanması yeterli olmamaktadır. Bu fırsatların okul dışındaki toplumsal yaşam ortamlarında da sağlanması gerekmektedir (Beukelman ve Mirenda, 1998).

Seçim fırsatlarının etkilerini inceleyen araştırmalarda, özel gereksinimli bireylere seçim fırsatlarının sunulduğu ve sunulmadığı durumlar karşılaştırılarak, seçim fırsatlarının davranış sorunları, etkinlikle ilgili olma davranışları ve etkinlik performansı üzerindeki etkileri incelenmektedir. Bir sonraki bölümde bu çalışmalardan otistik özellik gösteren bireylerle ilgili olanlar hakkında ayrıntılı bilgi verilecektir.

1.4. Seçim Fırsatlarının Otistik Özellik Gösteren Bireyler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Araştırmalar

Otistik özellik gösteren bireylerin yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebilmek ve onlara yeni beceriler öğretebilmek için eğitim ortamlarında pek çok öğretim uygulamaları kullanılmaktadır. Ancak, bu uygulamaların bazılarının etkililiğine ilişkin yeterli bilimsel destek bulunmaktayken; bazılarının etkililiğine ilişkin henüz yeterli destek bulunmamaktadır (Simpson, 2005). Otistik özellik gösteren bireyler için eğitim ortamlarında kullanılan uygulamaların çoğunun bilimsel açıdan desteği olmayan uygulamalar olduğunun fark edilmesi; öte yandan otizm tanısı almış bireylerin her geçen gün sayısının artması, bilimsel dayanakları olan uygulamaların belirlenmesinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Otizm alanındaki bilimsel dayanaklı

uygulamalardan biri de seçim yapma uygulamasıdır (Odom, Brown, Frey, Karasu, Smith-Canter ve Strain, 2003). Alanyazın bu uygulama açısından incelendiğinde, özel gereksinimleri olan bireylere seçim fırsatlarının sunulmasının, davranış sorunlarının azaltılmasında ve etkinliğe katılımın artırılmasında etkili olduğu görülmektedir.

Seçim yapma fırsatlarının davranış sorunları üzerindeki etkilerine ilişkin yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalara genel olarak bakıldığında, otizm spektrum bozukluğu, gelişimsel geriliği, çoklu özürleri, duygusal ve davranışsal sorunları, orta ve ileri derecede özel gereksinimi olan okulöncesi ve okul çağı çocuklardan oluşan katılımcılarla çalışıldığı görülmektedir. Bunun yanında, bu çalışmalarda; etkinlik seçme, etkinlik sırasını seçme, oyuncak seçme, oyun arkadaşı seçme, günlük rutin içinde etkinlik içi ve etkinlikler arası seçimler yapma, pekiştireç seçme gibi seçim fırsatlarının davranış sorunları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda seçim yapmanın katılımcıların davranış sorunlarını azalttığı gösterilmiştir (Dibley ve Lim, 1999; Dunlap ve diğ., 1994; Foster-Johnson ve diğ., 1994; Jolivette, 1999; Harding ve diğ., 2002; Peck, Wacker, Berg, Cooper, Brown, Richman ve McComas, Frischmeyer, ve Millard, 1996; Romaniuk ve Miltenberger, 2002; Vaughn ve Horner, 1997). Shogren ve arkadaşları (2004) tarafından ise etkinlik sırasını seçmenin ve etkinlikleri seçmenin davranış sorunları üzerindeki etkilerini inceleyen 30 çalışma derlenmiştir. Bu derlemede, katılımcılara seçim yapma fırsatı verildiğinde davranış sorunlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Seçim fırsatlarının etkilerini inceleyen bir diğer grup araştırmada, bağımlı değişken olarak etkinliğe katılım ve beceri performansı ele alınmıştır. Bu çalışmalara genel olarak bakıldığında; duygusal davranışsal sorunları, öğrenme güçlükleri, ileri derecede ve çoklu özel gereksinimi olan okul öncesi ve okul çağı çocuklar ile yetişkinlerden oluşan katılımcılarla çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca, bu çalışmalarda, etkinlikleri veya sıralarını seçmenin, etkinliği yapmak için gerekli olan uygun davranışları gösterme olarak tanımlanan etkinlikle ilgili olma veya etkinlik performansı üzerine etkisi olup olmadığı da incelenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda, kendilerine seçim fırsatları verilen katılımcıların, etkinlikle ilgili olma davranışlarında ya da etkinlik performanslarında artış olduğu belirlenmiştir (Bambara ve diğ., 1994; Bambara, Koger, Katzer ve

Davenport, 1995; Chickie-Wolfe, 1998; Dibley ve Lim, 1999; Dunlap ve diğ., 1994; Gunsalus, 2001; Jolivette, 1999; Parsons, Reid, Reynolds ve Bumgarner, 1990).

Sonuç olarak, alanyazında seçim fırsatlarının etkilerine ilişkin yapılmış çalışmalardan elde edilen bulgular, çeşitli seçim fırsatları sunmanın gelişimsel yetersizlik şemsiyesi altında yer alan farklı özür grubundan olan katılımcıların davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Gelişimsel yetersizlik altında yer alan bir özür gruplarından biri de otistik özellik gösteren çocuklardan oluşmaktadır. Aşağıda, seçim fırsatlarının otistik özellik gösteren birey davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmalardan söz edilmektedir.

Gelişimsel yetersizlik gösteren bireylerle yapılan çalışmalar gibi otistik özellik gösteren bireylerle yapılan çalışmalar da iki grupta ele alınabilir. Gruplardan biri, seçim fırsatlarının davranış sorunları üzerindeki etkilerine ilişkin yapılmış çalışmalardan oluşmaktadır. Bu grupta, yalnızca otistik özellik gösteren çocuklarla yapılan yedi deneysel çalışma bulunmaktadır.

Koegel, Dyer ve Bell (1987) tarafından 4-13 yaşları arasında olup otistik özellik gösteren 10 çocukla bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada, bir etkileşim süresince meşgul olunan etkinlik türünün (çocuğun tercih ettiği ya da yetişkin tarafından belirlenen etkinliklerin), sosyal kaçınma davranışlarının oluşumu ile ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, çocuk tercihli etkinliklerle sosyal kaçınma davranışları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bulgular, sosyal kaçınma davranışlarının, çocuklara kendi tercih ettikleri etkinlikleri başlatmaları için ipucu verildiğinde azaldığını; ipuçları tamamen ortadan kaldırıldıktan sonra bile sosyal kaçınma tepkilerinde gerçekleşen değişimin sürdüğünü göstermiştir.

Dyer ve arkadaşları (1990) tarafından ileri derecede otizmi olan iki, zihin özürlü olan bir olmak üzere 5 ila 11 yaş arasındaki üç çocukla yapılan çalışmada, seçim yapmanın ciddi davranış sorunları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmada, öncelikle, çocukların tercih ettiği uyaranlar pekiştireç olarak belirlenmiştir. Çocuklar için meslek öncesi ve akademik öncesi becerileri içeren etkinlikler kullanılmıştır. Bu çalışmanın araştırma

tasarımını, tersine çevirme modeli oluşturmuştur. Bu modelin uygulama evresinde çocuklara etkinliklerin ve pekiştireçlerin seçimi için fırsatlar sağlanmışken; uygulamanın geri çekildiği evrelerde de aynı etkinlikler ve pekiştireçler belirli bir tarife göre ve öğretmen girişimiyle sağlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilere öğretim etkinlikleri ve pekiştireçler arasından seçim yapma fırsatı verildiğinde, sorunlu davranışların daha düşük düzeylerde olduğu görülmüştür. Ancak, iki evre arasında doğru tepkilerin oranı açısından bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Sonuç olarak, etkinlik ve pekiştireç seçiminin sorunlu davranışları azaltmada etkili olduğu; ancak, etkinliklerdeki doğru tepki verme düzeylerinde bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Morrison ve Rosales-Ruiz (1997) yaptıkları çalışmada, sayma öğretimi sırasında kullanılan nesnelere tercih düzeyinin, beş yaşında otistik özellik gösteren bir çocuğun kendini uyarıcı davranışları ve etkinlik performansı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada katılımcıya farklı nesne setleri arasından seçim fırsatları sunularak sayma etkinliği sırasında kullanılmak üzere en fazla, orta derecede ve en az tercih edilen nesnelere belirlenmiştir. Daha sonra da bu nesnelere dönüşümlü olarak sayma etkinliği sırasında kullanılarak katılımcının kendini uyarıcı davranışları ve etkinliği doğru yapma oranı değerlendirilmiştir. Sonuçta, etkinliğin en fazla tercih edilen nesnelere yapılmasının, orta derecede ve en az tercih edilen nesnelere yapılmasına kıyasla, katılımcının kendini uyarıcı davranışlarını arttırdığı, etkinliği doğru yapma oranını ise azalttığı görülmüştür.

Carter (2001) tarafından da beş ve yedi yaşlarında otistik özellik gösteren üç çocukla, doğal dil öğretimi süresince seçim yapmanın sorunlu davranışlar, sosyal oyun davranışları ve dil gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmada araştırma tasarımı olarak ABAB ve BABA modelleri kullanılmıştır. Seçim yapılan evrelerde çocuk masanın üzerine önceden konulmuş oyun çeşitlerinden birini seçmeye yönlendirilmiş ve çocuğun seçtiği oyunla ilişkili olarak çocukla etkileşim kurulmuştur. Seçim yapılmayan evrelerde ise terapist çocuğun önceki seçim oturumlarında ilk olarak seçtiği oyunla uyumlu bir oyun seçmiş, çocuğa oyunu tanıtmış ve ipucu sağlayarak

çocukla etkileşim kurmuştur. Bu araştırma sonucunda, seçim evreleri süresince sorunlu davranışların azaldığı, oyunu başlatma girişiminin arttığı ve dil becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Peterson, Caniglia ve Royster (2001) yaptıkları bir araştırmada 10 yaşında otistik özellik gösteren bir çocuğun sorunlu davranışlarının nedenlerine ilişkin işlevsel davranış değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirmede öğretmen ilgisi ve etkinlikten kaçma işlevlerinin sorunlu davranışı tetiklediği belirlenmiştir. İşlevsel değerlendirmenin ardından yer verilen uygulama süresince çocuğa iki durumu ifade eden kart seçenekleri sunulmuştur. Yeşil kart öğretmenin seçtiği etkinlikle çalışmayı, sarı kart ise çocuğun tek başına etkinliği tamamlamasını ve sonucunda ya sevdiği oyuncakla 5 saniye oynamasını ya da öğretmenin ilgisini kazanmasını ifade etmiştir. Bu uygulamada çocuk hangi kartı seçerse o kartın gereği yerine getirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, seçim yapmanın sorunlu davranışları okul günü boyunca azalttığı görülmüştür. Ancak, bu çalışmada işlevsel değerlendirme yapıldıktan sonra bir tek evrede seçim fırsatı verilmiştir. Dolayısıyla, bu araştırma deneysel kontrolün zayıf olduğu bir araştırmadır.

Cole ve Levinson (2002), öğretim rutinleri içinde sözel yönergeler veya seçim sorularının kullanımının yedi ve sekiz yaşlarında otizm spektrum bozukluğunu da içine alan ileri derecede gelişimsel bozuklukları olan iki çocuğun davranış sorunları üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Bu çalışmada tek-denekli deneysel modellerden ABAB modeli kullanılmıştır. A evrelerinde paraprofesyoneller tarafından çocuklara sözel yönergeler verilmiştir. Eğer çocuk beş saniye içinde tepki vermezse, ikinci sözel yönerge verilmiştir. Ancak, çocuk tepki vermesine rağmen ilk aşamayı bağımsız tamamlayamadıysa, paraprofesyoneller ipucu hiyerarşisini kullanmıştır. B evrelerinde ise daha önce seçim yapma konusunda eğitilen paraprofesyoneller çocuklara beceri analizlerine dayanarak “ellerini yıkamak için sabun mu yoksa sıvı sabun mu istersin?” gibi seçim soruları sormuşlardır. Bu çalışmanın sonucunda, seçim yapma koşullarında çocukların sorunlu davranışlarının azaldığı görülmüştür. Ayrıca, çocuklardan birinde, rutin basamakları bağımsız yapma girişiminin de arttığı gözlenmiştir. Bu çalışmayla, günlük rutin içine gömülen seçim fırsatlarının davranış sorunları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Newman, Needelman, Reinecke ve Robek (2002), ayrıık denemelerle öğretim sırasında seçim fırsatları sağlamının 7-12 yaşları arasında otizm tanılı üç öğrencinin sorunlu davranışları ve beceri edinimleri üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Çalışma öncesinde öğretmen ve öğrenci tarafından pekiştireç ve program sıralarının seçimi yansız olarak yapılmıştır. Her bir öğrenci için üç program belirlenmiştir. Bir öğrenci için renk, nesne ve şekil ayırt etme programları; diğerleri için harfleri ve sayıları ayırt etme ve sosyal sorular sorma programları belirlenmiştir. Öğretmenin seçim yapacağı durumlarda öğretmen hem öğrencinin kazanacağı pekiştireci, hem de o gün için yapılacak programın sırasını seçmiştir. Öğrencinin seçim yapacağı durumlarda öğretmen “ne çalışmak istiyorsun?” diye öğrenciye sormuş ve öğrenci hem pekiştirecini, hem de program sırasını kendi seçmiştir. Çalışmanın sonucunda, beceri ediniminin hızı her iki durumda da farklılaşmamıştır. Ancak, öğrencinin seçim yaptığı durumlarda sorunlu davranışların azaldığı görölmüştür.

Seçim fırsatlarının etkilerinin incelendiği bir diğer araştırma grubunu, etkinliğe katılım ve etkinlik performansı ile ilişkili çalışmalar oluşturmaktadır. Bu grupta da, sadece otistik özellik gösteren çocuklarla yapılan iki deneysel çalışmaya rastlanmıştır.

Moes (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen tarafından verilen ev ödevi etkinlikleri süresince otistik özellikler gösteren 5-9 yaş arası çocuklara seçim fırsatlarının sağlanmasının çocukları nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışmada tek-denekli deneysel modellerden ABAB ve BABA modeli kullanılmıştır. Araştırmanın her bir evresi beş oturumdan oluşmuştur. A evresinde çocuklara seçim yapma fırsatı verilmemiştir; öğretmen ev ödevi etkinliklerinin sırasını, etkinlikte kullanılacak araçları ve bu araçların sırasını kendisi seçmiştir. Ancak, kullanılan uyaranlar ve etkinlikler, bir önceki seçim evresinde çocuğun seçtikleriyle aynı olmuştur. B evresinde ise öğretmen iki ödev kağıdını göstererek çocuğa “hangi ödevi yapmak istersin; matematik mi, okuma mı?” diye sormuştur. Böylece, tüm etkinlikleri ve araçları çocuk seçmiştir. Çalışma sonucunda, ödev etkinlikleri ve kullanılan araçlar çocuk tarafından seçildiğinde, çocuğun performansının arttığı görölmüştür. Ayrıca, çocuğun seçim yaptığı evrelerde etkinlikle ilgili olma davranışlarının arttığı ve sorunlu davranışların

azaldığı saptanmıştır.

Watanabe ve Sturmey (2003) ise yaptıkları bir çalışmada, otistik özellik gösteren üç yetişkine iş ortamında etkinlik çizelgeleri süresince sağlanan seçim yapma fırsatlarının, etkinliklere katılım davranışı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma tasarımı olarak çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyi boyunca uygulamacı bu bireyler için tahtaya etkinlik çizelgelerini yazmış ve etkinlik kağıtlarını dağıtmıştır. Bireylerden bu etkinlikleri 40 dakika içinde tamamlamaları istenmiştir. Bireyler etkinliği zamanında tamamlarsa, sözel pekiştireç almışlardır; tamamlamazlarsa, 5-10 dakikalık aradan sonra diğer etkinliğin başlayacağı söylenmiştir. Uygulama evresinde ise uygulamacı bireylere dokuz farklı etkinlik seçeneği sunmuş ve bunlardan üç tanesini etkinlik çizelge kağıdına yazmalarını istemiştir. Kalıcılık evresinde de, seçim yapma uygulamasının yer aldığı evredekilerin aynısı yapılmış ama sözel ipuçları verilmemiştir. Bu çalışma sonucunda, üç bireyde de seçim yapma ve kalıcılık evrelerinde etkinlik çizelgeleri içinde sağlanan seçim fırsatlarının, etkinlikle ilgilenme davranışlarında artışa neden olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak bu araştırmalar göstermiştir ki, özel gereksinimli bireylere gereksinimleri ve becerileri doğrultusunda farklı ortamlarda, sıklıkta ve türde seçim fırsatları sunulduğunda, bu bireyler gerçek tercihleri doğrultusunda seçimler yapabilmektedirler. Seçim yapma fırsatları ise, bireylerin hem davranış sorunlarını azaltabilmekte, hem de etkinlikle ilgili olma davranışlarını artırabilmektedir. Bu sonuçların tümü otistik özellik gösteren bireyler için de geçerlidir.

1.5. Otizm Alanında Araştırma Gereksinimi

Seçim yapma uygulamalarının otistik özellik gösteren bireyler üzerindeki olumlu etkileri, yukarıda sıralanan araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. Ayrıca, Odom ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan bir derleme çalışmasında; seçim yapma uygulamalarına ilişkin bilimsel çalışmalar, bilimsel dayanak ölçütlerine göre değerlendirilmiş ve seçim yapma uygulamasının bilimsel dayanaklı bir uygulama olduğu belirtilmiştir. Öncül temelli bir uygulama olan seçim yapma uygulamalarıyla

ilgili sistematik araştırmalar da, tercih değerlendirme formatlarının etkililiğine, günlük etkinlikler içinde seçim fırsatlarının sağlanmasına, seçim yapmanın etkililiğine ve tercihleri değerlendirmeye ilişkin istendik sonuçlar ortaya koymuştur (Canella, O'Reilly, ve Lancioni, 2005). Seçim yapma uygulamalarıyla ilgili çalışmaların bazılarında otistik özellik gösteren katılımcıların gelişimsel yetersizlik ya da zihin zr gibi geniş olarak tanımlanmış bir grup içinde yer aldığı (Cole ve Levinson, 2002; Dyer ve diğ., 1990), bazılarında ise katılımcıların sadece otistik özellik gösteren bireylerden oluştuğu görülmektedir (Carter, 2001; Koegel ve diğ., 1987; Moes, 1998; Peterson ve diğ., 2001; Watanabe ve Sturmey, 2003). Tüm bu araştırmalara dayalı araştırma gereksinimi, aşağıda tartışılmaktadır.

Birinci olarak, günlük rutinlerde, çeşitli etkinlikler içinde ya da etkinlikler arasında sunulan seçim fırsatlarının etkinlik performansı, etkinlikten keyif alma, sorunlu davranışlar veya etkinlikle ilgili olma davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Carter, 2001; Dyer ve diğ., 1990; Koegel ve diğ., 1987; Moes, 1998; Peterson ve diğ., 2001; Watanabe ve Sturmey, 2003). Ancak, etkinlik içi ve etkinlikler arası seçim yapmanın ayrı ayrı etkilerinin yanında birlikte kullanımının etkilerini de karşılaştıran yalnızca bir araştırma (Dibley ve Lim, 1999) bulunmaktadır. Bu araştırmanın, otistik özellik gösteren bireylerle değil de zihin zrl bir katılımcıyla yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada yalnızca etkinlik içi ve hem etkinlik içi hem de etkinlikler arası seçim fırsatı sunma uygulamalarının günlük rutin içine yerleştirilmesiyle sağlanan seçim fırsatlarının, etkinliği başlatma ve etkinliği reddetme davranışları üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Bu alışma sonucunda, etkinlik içi- arası seçim fırsatı sunmanın, yalnızca etkinlik içi seçim fırsatı sunmaya kıyasla, etkinliği reddetme davranışlarını azaltmada ve etkinliğe katılım davranışlarını arttırmada daha etkili olduğu grlmştir. Ancak, bu çalışmada etkinlikler arası seçim fırsatı tek başına bir bağımsız değişken olarak ele alınmamıştır. Dolayısıyla, araştırma sonucunda, farklı seçim çeşitlerinin etkilerinin ileriki araştırmalarda incelenmesi önerilmiştir. Benzer karşılaştırma çalışmalarının otistik özellik gösteren bireylerle de yapılması gereği ortaya çıkmaktadır.

İkinci olarak, seçim fırsatlarının davranışlar üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalarda, bir davranış sorunu olarak kendini uyarıcı davranışların, çoğunlukla, bozucu davranışlar ve etkinlikle ilgili olmama davranışları içerisinde incelendiği görülmektedir. Öte yandan, otizm tanısıyla yakından ilişkili olan kendini uyarıcı davranışlar, bedenin çeşitli bölümleriyle veya nesnelere yapılan takıntılı davranışlar olup, otistik özellik gösteren çocuklarda davranış sorunlarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Kendini uyarıcı davranışların diğer davranış sorunlarından bağımsız olarak ele alındığı yalnızca bir araştırma (Morrison ve Rosales-Ruiz, 1997) bulunmaktadır. Bu nedenle, otistik özellik gösteren bireylerde sıklıkla görülen kendini uyarıcı davranışlar üzerine seçim fırsatlarının etkilerinin araştırıldığı çalışmalara gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Üçüncü olarak, seçim yapma uygulamalarıyla ilgili yapılan araştırmaların tümünde gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplandığı; ancak, bu araştırmalardan yalnızca ikisinde uygulama güvenilirliği verilerinin toplandığı görülmektedir (Carter, 2001; Cole ve Levinson, 2002). Dolayısıyla, otistik özellik gösteren bireylerle yapılan seçim yapma uygulamalarının güvenilir biçimde yürütülüp yürütülmediğini belirlemeye ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin toplandığı araştırmalara gereksinim bulunmaktadır.

Dördüncü olarak, otistik özellik gösteren bireylerde seçim fırsatlarının etkilerinin araştırıldığı çalışmalarda, verimlilikten katılımcıların etkinlikleri tamamlama süreleri açısından söz edildiği görülmektedir (Moes, 1998; Watanabe ve Sturmey, 2003). Ancak, bu çalışmalarda seçim fırsatı sunma uygulamalarının süre, maliyet, uygulama kolaylığı vb. açılardan verimliliğinin incelenmediği görülmektedir. Dolayısıyla, seçim fırsatı sunma uygulamalarının verimliliğini araştıran çalışmalara da gereksinim duyulmaktadır.

Beşinci olarak, otistik özellik gösteren bireylerde seçim fırsatlarının etkilerinin araştırıldığı çalışmalarda, sunulan seçim fırsatlarının kabul edilebilirliğine, seçim fırsatları sunulduğunda bu bireylerin günlük yaşantılarında ne gibi değişikliklerin olduğuna vb. ilişkin sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı da görülmektedir.

Dolayısıyla, bu konuda yapılan ve sosyal geçerlik verilerinin de toplandığı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Sonuç olarak, etkinlik içi, etkinlikler arası ve her ikisinin birlikte kullanıldığı seçim fırsatlarının otistik özellik gösteren bireyler üzerindeki etkilerini çeşitli bağımlı değişkenler açısından karşılaştıran bir araştırmaya gereksinim olduğu düşünülmektedir. Böyle bir gereksinim de, bu araştırmanın tasarlanmasına zemin hazırlamıştır.

1.6. Amaç

Araştırmanın genel amacı, bire-bir öğretim sırasında, etkinlik içinde, etkinlikler arasında ve her ikisinde öğretmen tarafından sağlanan seçim fırsatlarının, otistik özellik gösteren çocukların etkinlikle ilgili olma ve kendini uyarıcı davranışları üzerindeki etkilerini karşılaştırmaktır. Bu genel amaca ilişkin araştırma soruları aşağıda yer almaktadır.

1.6.1. Araştırma Soruları

1. Bire-bir öğretim sırasında; etkinlik içinde, etkinlikler arasında ve her ikisinde sağlanan seçim fırsatlarının, otistik özellik gösteren çocukların etkinlikle ilgili olma davranışları üzerindeki etkileri farklılaşmakta mıdır?
2. Bire-bir öğretim sırasında; etkinlik içinde, etkinlikler arasında ve her ikisinde sağlanan seçim fırsatlarının, otistik özellik gösteren çocukların kendini uyarıcı davranışları üzerindeki etkileri farklılaşmakta mıdır?
3. Bire-bir öğretim sırasında; etkinlik içinde, etkinlikler arasında ve her ikisinde sağlanan seçim fırsatlarının verimlilikleri süre açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin, seçim fırsatları sunma uygulamalarının, bire-bir öğretim ve grup öğretimi çalışmalarında kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.7. Önem

Dünyada ve Türkiye’de otistik özellik gösteren bireylerin sayısı günden güne artmakta ve bu bireylerin eğitim gereksinimleri de çeşitlenmektedir. Eğitimin en üst amacı, özel

eğitime gereksinimi olan bireylerin, yaşam sorumluluklarını üstlenerek bağımsız bir yaşam sürmelerini sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmede en önemli araçlardan biri de bireylere seçim fırsatları sunarak yapacakları etkinlikleri ya da kullanacakları araçları kendilerinin seçmelerine olanak tanımaktır. Bu araştırma sonucunda; etkililiği, verimliliği ve sosyal olarak kabul edilebiliriliği en yüksek olan seçim fırsatı uygulamalarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla, elde edilecek araştırma bulgularının; otistik özellik gösteren bireylere ve özel eğitim gereksinimi olan diğer bireylere bireysel ya da grup eğitimi veren özel eğitim öğretmenlerine, kaynaştırma ortamında bu bireylerle çalışan genel eğitim öğretmenlerine ve çocuklarıyla ev ortamında çeşitli uygulamalar yapan anne-babalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Otizm alanında özgün bir karşılaştırmalı deneysel çalışma niteliği taşıyan bu araştırmanın, bu konuda sınırlı sayıda araştırmanın olduğu uluslararası alanyazına katkı getirebileceği; ayrıca, bu konuda Türkiye’de yapılmış ilk çalışma olarak hem kuramsal, hem de uygulamalı çalışmalara önemli katkılar getirebileceği düşünülmektedir. Başka bir deyişle, bire-bir öğretim sırasında çeşitli seçim fırsatlarının sunulmasının, otistik özellik gösteren çocukların davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen bu araştırmadan elde edilen bulguların ve bu bulgulara dayalı önerilerin ölkemizde ve dünyada yapılacak ileri araştırmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bire-bir öğretim sırasında, etkinlik içinde, etkinlikler arasında ve her ikisinde birden öğretmen tarafından sağlanan seçim fırsatlarının otistik özellik gösteren bireylerin etkinlikle ilgili olma ve kendini uyarma davranışları üzerindeki etkilerinin karşılaştırıldığı bu çalışmanın, tek-denekli bir araştırma olması planlanmıştır. İzleyen alt bölümlerde tek-denekli araştırma modellerinin özelliklerine ilişkin katılımcılar, ortam ve araç-gereçler, araştırma modeli, deney süreci, veri toplama ve analizi, güvenilirlik ve sosyal geçerlik hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır.

2.1. Katılımcılar

Araştırma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nden ve Eskişehir'de bulunan iki farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden bireysel eğitim alan ve otizm tanısına sahip olan dört öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada, araştırmacı tarafından katılımcılara verilen kod adlar kullanılmıştır. Araştırma sırasında katılımcılardan ikisi (Utku ve Selim) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden eğitim alırken; diğer ikisi, (Alp ve Yılmaz) hem özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden hem de Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nden eğitim almaktaydı.

Araştırma, katılımcıların devam ettikleri kurumlardaki bireysel eğitim saatleri dışında, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'ne haftada üçer saat bireysel eğitime gelmeleri sağlanarak yürütülmüştür.

Katılımcıların çalışmaya katılımı için anne-babalarından yazılı izin alınmıştır (Bakınız, Ek 1).

Katılımcı olarak araştırma kapsamına alınacak çocukların seçilmesi için iki önkoşul özellik belirlenmiştir: otizm spektrum şemsiyesi altında bulunan tanılardan birini almış olmak ve seçim yapma becerisine sahip olmak. Katılımcıların geçmişinde, çeşitli eğitim yaşantıları bulunmaktayken; çalışmada kullanılacak uygulamaya ilişkin daha önceden bir yaşantıları bulunmamaktadır.

Birinci önkoşul özellik için, araştırmaya katılacak çocukların bir üniversite ya da devlet hastanesinin çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalından otizm spektrum bozukluğu altında yer alan bir tanıya ilişkin onaylanmış rapora sahip olup olmadıkları araştırılmıştır. Bu amaçla katılımcıların ailelerinden tıbbi tanı raporları sağlanmıştır.

İkinci önkoşul özellik, çocukların seçim yapma becerisine sahip olmalarıdır. Çünkü, ancak, seçim yapma becerilerine sahip olan çocuklar, seçim fırsatları sunulduğunda gerçek seçimler yapabilmektedirler. Seçim yapma becerisi olmayan çocukların, yapılacak seçim yapma öğretimi sonrasında bu beceriyi kazanmaları durumunda, araştırmaya katılımlarının mümkün olmasına karar verilmiştir. Ancak, araştırma için seçilen tüm katılımcıların seçim yapma becerisine sahip olmaları, bu durumu ortadan kaldırmıştır.

İkinci önkoşul özelliğin katılımcılarda var olup olmadığına ilişkin olarak önce katılımcıların aileleriyle ve öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış; ardından da genel performans değerlendirmesi yapılmıştır. Genel performans değerlendirmesi için aileler çocuklarıyla beraber Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'ne davet edilmiştir. Ancak, değerlendirme sonucunda eğer çocukları bu araştırmada yer almak için yeterli özellikleri göstermiyorsa o zaman araştırmaya alınamayacaklarına ilişkin ön bilgi verilmiştir. Birime gelen aileler ve çocuklarla Birimdeki dersliklerden birine geçilmiş ve ailelere yapılacak araştırmaya ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir. Daha sonra da ailelerin de bulunduğu bu ortamda çocukların performansları değerlendirilmiştir. Araştırmacı performans değerlendirmede,

Birimde eğitim alacak olan öğrencilerin performanslarını belirlemek için hazırlanan Kaba Değerlendirme Formu'nu kullanmıştır. Bu değerlendirme için gerekli olan ve önceden hazırlanan araç-gereçlerle formdaki maddeler doğrultusunda katılımcıların her birinin büyük ve küçük kas, zihinsel, sosyal, dil ve iletişim becerileri kabaca belirlenmiştir. Kişisel toplumsal becerilere ve davranış sorunlarına ilişkin olarak da ailelerden bilgi alınmıştır. Ayrıca, katılımcıların seçim yapma becerilerinin olup olmadığını belirlemek üzere derslikte değerlendirme sırasında genellikle tercih edilen ve edilmeyen araçlardan ikisi katılımcı adaylarının önüne konulmuş, “bunu mu bunu mu istersin?” diye sorulmuş ve çocukların tepkileri gözlenmiştir. Eğer çocuk bir araca yönelirse ya da işaret ederse, o zaman seçim yapma becerisine sahip olduğu kabul edilmiştir. Bu uygulama farklı araçlarla üç kez tekrarlanmıştır. Ayrıca, katılımcıların çalışmaya başlamadan önceki performanslarını bir standarta göre belirlemek amacıyla Kırcaali-İftar (2006) tarafından geliştirilen OÇİDEP-İZ (Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı İzleme Aracı) (Bakınız, Ek 2) kullanılmıştır. Bu izleme aracına göre dört öğrencinin alıcı dil, ifade edici dil, sözel olmayan taklit ve eşleme becerileri değerlendirilmiştir.

Utku, 5 yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Utku adına hazırlanmış Mart 2006 tarihli tıbbi raporda, tanısının yaygın gelişimsel bozukluk olduğu belirtilmektedir. Utku, bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden iki yıldır hafta da üç gün bireysel eğitim almaktadır. Annesinin verdiği bilgilere göre, Utku istekleri olmadığında bağırma, kızgın olduğu zaman başına eliyle vurma, kendiliğinden “hım hım” gibi sesler çıkarma, tutturma gibi davranış sorunları göstermektedir. Birimde yapılan genel performans değerlendirmesine göre, Utku büyük ve küçük kas becerilerinde akranlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Utku, basit yönergeleri anlayabilmektedir; ancak, sözel ifade edici dil becerisi bulunmamaktadır. Kısa süreli etkinlikler yapılırken dikkatini yöneltme, etkinlik bitene kadar oturma ve seçim yapma becerisine sahiptir. Devam ettiği özel eğitim öğretmeninden alınan bilgiye göre, yapmak istemediği etkinliklerde bazen etkinliği yapmayı reddetmekte, bazen de etkinliğe tam olarak dikkatini vermeden öğretmen yönlendirmesiyle etkinliği tamamlamaktadır. OÇİDEP İZ’de Utku alıcı dilde 4/5, ifade edici dilde 0/5, sözel olmayan taklitte 0/5 ve eşlemede 2/5 puan almıştır.

Alp, 8 yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Alp adına hazırlanmış Mart 2007 tarihli tıbbi raporda, tanısının çocukluk dezente-gratif bozukluğu olduğu belirtilmektedir. Alp, hem bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden bir yıldır haftada iki gün, hem de Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nden üç aydır haftada iki gün bireysel eğitim almaktadır. Anne ve babasının verdiği bilgilere göre, Alp ellerini değişik pozisyonlarda tutup masaya vurma, parmak emme, "uvuuuu" gibi anlamsız sesler çıkarma, iki elinin karşılıklı parmaklarını uç uca getirerek birbirine hızlıca vurma, başını sağa-sola çevirme, öne-arkaya doğru sallanma gibi davranış sorunları göstermektedir. Birimde yapılan genel performans değerlendirmesine göre, Alp büyük ve küçük kas becerilerinde akranlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Alp, basit yönergeleri anlayabilmektedir; ancak, sözel ifade edici dil becerisi bulunmamaktadır. Kısa süreli etkinlikler yapılırken dikkatini yöneltme, etkinlik bitene kadar oturma ve seçim yapma becerisine sahiptir. Devam ettiği özel eğitim öğretmeninden alınan bilgiye göre, yapmak istemediği etkinliklerde bazen etkinliğin gerektirdiği davranışların dışında davranışlar yapmakta, bazen de etkinliğe tam olarak dikkatini vermeden öğretmen yönlendirmesiyle etkinliği tamamlamaktadır. OÇİDEP İZ'de Alp alıcı dilde 2/5, ifade edici dilde 0/5, sözel olmayan taklitte 2/5 ve eşlemede 2/5 puan almıştır.

Yılmaz, 7 yaşında, otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Yılmaz adına hazırlanmış Temmuz 2005 tarihli tıbbi raporda, tanısının otizm ve mental retardasyon olduğu belirtilmektedir. Yılmaz, hem bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden üç buçuk yıldır hafta da iki gün bireysel eğitim, bir gün grup eğitimi; hem de Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nden üç aydır haftada iki gün bireysel eğitim almaktadır. Annesinin verdiği bilgilere göre, Yılmaz istediği yapılmadığında hırçınlaşma, ellerini iki yanda tutup kanat çırpar gibi ellerini sallama, kapıları çarpma, kalabalık ortamlarda çığlık atma gibi davranış sorunları göstermektedir. Birimde yapılan genel performans değerlendirmesine göre, Yılmaz büyük ve küçük kas becerilerinde akranlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Yılmaz, basit yönergeleri anlayabilmektedir; ancak, sözel ifade edici dil becerisi olarak tek sözcüklük ifadelerde bulunmakta ve genellikle isteklerini işaret ederek belirtmektedir. Etkinlik yapılırken dikkatini yöneltme, etkinlik bitene kadar oturma ve seçim yapma becerisine sahiptir. Devam ettiği özel eğitim öğretmeninden alınan bilgiye göre, yapmak istemediği etkinliklerde bazen etkinliğin

gerektirdiği davranışların dışında davranışlar yapmakta (örn, ders sırasında kalkarken ittirerek masayı ve sandalyeyi yere düşürme, öğretmeni hafifçe yumruklama, çimdikleme) ve etkinliklerde aceleci bir tavır sergileyebilmektedir. Bazen de etkinliğe tam olarak dikkatini vermeden öğretmen yönlendirmesiyle etkinliği tamamlamaktadır. OÇİDEP İZ’de Yılmaz alıcı dilde 3/5, ifade edici dilde 0/5, sözel olmayan taklitte 5/5 ve eşlemede 3/5 puan almıştır.

Selim, 7 yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek öğrencidir. Selim adına hazırlanmış Nisan 2007 tarihli tıbbi raporda, tanısının otizm ve mental retardasyon olduğu belirtilmektedir. Selim, bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden iki yıldır hafta da iki gün bireysel eğitim almaktadır. Annesinin verdiği bilgilere göre, Selim kazaklardan ve perdelerden ip çekme, elini ağzına sokma, göz kapağını tutup dışa doğru çektirme, kızdığı anda veya isteklerini ifade edemediğinde ağlama, yediklerini ağzına getirme gibi davranış sorunları göstermektedir. Birimde yapılan genel performans değerlendirmesine göre, Selim büyük ve küçük kas becerilerinde akranlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Selim, basit yönergeleri anlayabilmektedir; ancak, sözel ifade edici dil becerisi bulunmamaktadır. Kısa süreli etkinlikler yapılırken dikkatini yöneltme, etkinlik bitene kadar oturma ve seçim yapma becerisine sahiptir. Devam ettiği özel eğitim öğretmeninden alınan bilgiye göre, yapmak istemediği etkinliklerde bazen etkinliğin gerektirdiği davranışların dışında davranışlar yapmakta (örn, ellerini kanat çırpar gibi sallama, başını sağa-sola sallama, bir gözünün kenarına parmağını koyup karşıya bakma, “de dee” gibi anlamsız sesler çıkarma, başını eğik bir pozisyonda tutarak bakma), bazen de etkinliğe tam olarak dikkatini vermeden öğretmen yönlendirmesiyle etkinliği tamamlamaktadır. OÇİDEP İZ’de Selim alıcı dilde 4/5, ifade edici dilde 0/5, sözel olmayan taklitte 1/5 ve eşlemede 2/5 puan almıştır.

2.2. Ortam ve Araç-Gereçler

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi’ndeki bireysel eğitim odalarından birinde yürütülmüştür. Dersliğin zemini halı kaplı olup, derslikte küçük bir çalışma masası, iki sandalye (katılımcı için küçük, araştırmacı için büyük), büyük bir araç-gereç masası, bir dolap (üst kısımdaki

açık raflara çeşitli kitapların konulduğu alt kısımdaki iki kapaklı dolaba oyun zamanında kullanılan araçların konulduğu), bir paspas (katılımcının yere oturacağı alanda) ve bir yazı tahtası bulunmaktadır. Çalışma, her katılımcıyla haftada üç gün 30–40’ar dakikalık oturumlarla yürütülmüştür. Yapılacak çalışmadaki oturum zamanları, katılımcılara ve uygulamacıya bağlı olarak bir araya gelinebilecek en uygun zamanlar olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı, çalışma başlamadan önce katılımcıların kolaylıkla erişebileceği yerlere, oyun zamanlarında kullanılacak araç-gereçleri yerleştirmiştir. Ayrıca, yapılacak uygulamaya ilişkin olarak hazırlanan araçlar-gereçler de katılımcının oturacağı sandalyenin arkasına yerleştirilen masanın üzerine ve altına konulmuştur. Araştırmacı ve katılımcı masa etkinliklerinde, masanın iki yanında bulunan sandalyelere oturmuşlardır. Yer etkinliklerinde ise katılımcı paspasın üzerine, araştırmacı da onun yanındaki alana oturmuştur.

Araştırmanın uygulama evrelerinde etkinlik içi ve etkinlikler arası seçim fırsatları sağlamak üzere bazı araç-gereçler kullanılmıştır. Bu araç-gereçler aşağıda sıralanmıştır:

- 2,5 lt, 16 lt, 30 lt derinliğinde ikişer adet, 10 lt derinliğinde 6 adet kapaklı şeffaf kutular
- Mavi ve kırmızı renklerde 5 cm çapında daire ve 5 cm x 5 cm’lik kare şeklinde tahta parçaları
- 7 cm x 10 cm’lik mavi ve kırmızı renklerde pürüklü temizleme bezleri
- 9 cm çapında mavi ve kırmızı renklerde daire şeklinde plastik kutu kapakları
- Kuru ve pastel boyalar
- Renkli elişi kağıtlarından ve üzeri renkli karelerden oluşan desenli kumaşlardan kare şeklinde kesilmiş parçalar
- Stick yapıştırıcı
- Çeşitli boyutlarda daire şekillerinin çizili olduğu boyama kağıtları
- 15 cm x 15 cm olarak kare şeklinin çizili olduğu kağıt
- Selobant
- Mavi, mor, sarı, pembe, yeşil renklerde tırtıklı toplar

- Üzerinde çeşitli çizgi film kahramanlarının resimleri olan toplar
- Beş orta boy topu rahatlıkla alabilecek büyüklükte bir şeffaf kova
- Topların konulduğu büyük poşetler
- Daire şeklinde, iki yetişkin ayağının sığabileceği büyüklükte, üzeri beyaz kağıtla ve asetatla kaplanmış mukavva
- Kırmızı, mavi ve sarı renklerde, üzerinde üç boğumun olduğu büyük boy labutlar
- Kırmızı, mavi ve sarı renklerde, üzerinde boğum olmayan küçük boy labutlar
- Labutların konulduğu orta büyüklükte poşetler
- Ayaklı çubuk ve halkalar
- Kova ve iki adet 10 x 10 cm boyutlarında küp
- Siyah renkli, önü siperli, kadife şapkalar
- 10'ar adet kırmızı ve sarı mandallar
- Kırmızı kartonla ve jelatinle kaplı 7 cm x 35 cm boyutlarında cetvel şeklinde şerit mukavva
- Sarı renkte plastik kaseler
- Beyaz renkte plastik su bardakları
- A4 dosya kağıtları
- Orta boy marakaslar
- Bir adet 9 parçalı tutamaçsız ve tekli parçaları olan yap-boz
- Bir adet 11 parçalı tutamaçsız ve resim oluşturan yap-boz
- Birer adet 9 ve 22 parçalı tutamaçlı yap-boz
- Renkli küçük ve büyük çiviler, orta boy çivi panosu
- Mosaic yaratıcı oyun seti
- Tuvalet kağıdı
- 10 cm x 26 cm kum dolu torba ve dikdörtgen şeklinde içi fasulye dolu torba
- Ayakları tekerlekli plastik salyangoz
- 7 cm x 21 cm x 8 cm boyutlarında, sarı renkte oyuncak otobüs

Veri analizi, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması için ise aşağıdaki araç-gereçler kullanılmıştır:

- Video kamera
- Video kasetler
- Kaset çalar özelliği olan ses kaydedicisi
- 30 dakikalık, 15 saniyede bir kronometrenin çıkardığı bip sesi kaydı olan ses kasedi
- 30 dakikalık, 10 saniyede bir “gözle” ve 5 saniyede bir “kaydet” komutunun kayıtlı olduğu ses kasedi

2.3. Araştırma Modeli

Tek-denekli araştırmalarda karşılaştırma çalışmaları için dört farklı araştırma modeli bulunmaktadır: çoklu uygulamalar (ABC), dönüşümlü uygulamalar, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar ve paralel uygulamalar. Araştırmada, üç bağımsız değişkenin (etkinlik içi, etkinlikler arası ve etkinlik içi-arası seçim fırsatları sunma), geriye dönüşü olan iki bağımlı değişken (etkinlikle ilgili olma ve kendini uyarıcı davranışlar) karşılaştırılması hedeflendiği için, bu modeller arasından çoklu uygulamalar modelinin kullanılması uygun görülmüştür. Çoklu uygulamalar modeli, iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin, geriye dönüşü olan en az bir bağımlı değişken üzerindeki etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmayı hedeflemektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Çoklu uygulamalar modelinde, önce A evresinde başlama düzeyi verileri toplanmakta ve sonra her bir deneysel uygulama farklılaşan sıralarla yürütülmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Örneğin; iki uygulamanın karşılaştırılmasına ilişkin A-B-A-C modelinde, “B” birinci uygulamayı, “C” ise ikinci uygulamayı temsil etmekte ve her bir uygulamadan sonra başlama düzeyine geriye dönülmektedir. A-B-C-B-C modelinde, başlama düzeyinden sonra iki uygulamanın ikişer kez tekrarlandığı ancak başlama düzeyine geri dönülmediği görülmektedir. Geriye dönüş, uygulama yöntem geriye çekildiğinde deneğin performansının başlama düzeyine geri dönebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). A-B-C-BC gibi bir uygulamada ise, BC evresi iki uygulamanın bir arada kullanıldığı evreyi temsil etmektedir.

Çoklu uygulamalar modelinin kullanılmasında bazı aşamalar bulunmaktadır. Birincisi,

karşılaştırılacak uygulamalar işevuruk olarak tanımlanmalıdır. İkincisi, sıralama etkisini kontrol etmek için, birden fazla katılımcı varsa, uygulamaların sırası farklılaştırılmalıdır. Örneğin, katılımcıların ikisinde A-B-A-C modeli kullanılırsa, diğer ikisinde de uygulamaların yerleri değiştirilerek A-C-A-B modeli kullanılabilir. Üçüncüsü, en az üç oturum üst üste, kararlı veri noktaları elde edilinceye kadar, başlama düzeyi (A) verisi toplanmalıdır. Dördüncüsü, başlama düzeyinde kararlı veri elde edilince, birinci uygulamaya başlanmalıdır. Beşincisi, birinci uygulama için kararlı veriler sağlanınca, başlama düzeyi evresine geri dönmeli veya ikinci uygulamaya başlanmalıdır. Altıncısı, başlama düzeyi ve uygulama evreleri karşılaştırılarak, daha etkili olan uygulama belirlenmelidir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tawney ve Gast, 1984).

Bu araştırmada çoklu uygulama tasarımlarından A-B-A-C-A-BC (A-C-A-B-A-BC) modelinin kullanılması planlanmıştır. A evrelerinde başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Başlama düzeyinde katılımcılarla günlük rutin etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler sırasında veya arasında seçim fırsatları sunulmamıştır. A evresinde yer alan dört oturumda birinci bağımlı değişkende kararlı veri noktası elde edildikten sonra katılımcıların ikisinde B evresine, ikisinde ise C evresine geçilmiştir. B evresinde, uygulama oturumu süresince etkinlikler içinde kullanılacak araç-gereçlere ilişkin seçim fırsatları sunulmuştur. Önce B evresine yer verilen uygulamada, B evresinde kararlı veri elde edilince, A evresine geri dönmüştür. C evresinde ise etkinlikler arası seçim fırsatları sunulmuş ve kararlı veri elde edildikten sonra yine A evresine geri dönüş yapılmıştır. Son aşamada B ve C'ye birlikte yer verilerek katılımcılara hem etkinlikler arası, hem de etkinlik içi seçim fırsatları sunulmuştur. Önce C evresine yer verilen uygulamada ise aynı işlemler önce C, sonra B için yürütülmüştür.

Çoklu uygulamalar modelinde deneysel kontrol, bağımlı değişken üzerindeki değişimin yalnızca bağımsız değişken uygulandığında gerçekleşmesiyle oluşmaktadır. Bu kontrolün sağlanmasında da iç ve dış geçerliği tehdit eden durumları kontrol altına almak ya da ortadan kaldırmak gerekmektedir.

Çoklu uygulamalar modelinde, diğer tek-denekli modellerde olduğu gibi iç geçerlik ve

dış geçerlik açısından dikkat edilmesi gereken durumlar bulunmaktadır. İç geçerlik, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi göstermektedir (Kennedy, 2005). Başka bir deyişle, iç geçerlik, dış değişkenlerin yeteri kadar kontrol altına alınması sonucunda bağımlı değişken üzerinde oluşan değişikliklerin doğrudan bağımsız değişkenin varlığı ya da yokluğuyla ilişkili olmasını ifade etmektedir (Richards, Taylor, Ramasamy ve Richards, 1999). İç geçerliği etkileyen etmenler; çoklu uygulamalar etkisini, uygulamaların etkilerinin ayırt edilmemesini ve uygulamanın zamanını kapsamaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Martella, Nelson ve Marchand-Martella, 1999; Tawney ve Gast, 1984).

Çoklu uygulamalar etkisi, iki bağımsız değişkenden birinin, diğerinin etkililiğini etkilemesidir. Bu durumun iki türü bulunmaktadır: taşıyıcı ve sıralama etkisi. Taşıyıcı etki, uygulamaların birbirini etkilemesidir. Sıralama etkisi ise, bir önceki uygulamanın etkisinin sonraki uygulama üzerinde görülmesidir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Araştırmada taşıyıcı etkinin, her bir uygulamadan sonra başlama düzeyine geri dönüş yapılmasıyla ortadan kaldırılması planlanmıştır. Sıralama etkisini ortadan kaldırmaya yönelik olarak ise, katılımcıların yarısıyla ilk başlama düzeyinden sonra B evresine yer verilmesi, diğer yarısıyla da ilk başlama düzeyi evresinden sonra C evresine yer verilmesi planlanmıştır.

İç geçerliğe yönelik ikinci tehdit, uygulamalardan hangisinin bağımlı değişkeni daha fazla etkilediğinin tam olarak ayırt edilememesidir. Araştırmada bu sorunun, uygulamalar arasına başlama düzeyi evrelerinin yerleştirilmesiyle ortadan kaldırılması planlanmıştır. Böylece, her bir uygulamadan sonra davranışların başlama düzeyine geri dönmesi ve değişimin hangi uygulamada ne kadar gerçekleştiğinin daha net olarak görülmesi planlanmıştır.

Son olarak da, deneysel süreçte geçen süre, olgunlaşma ve tarihsel gelişim açısından bir tehdit oluşturabilmektedir. Araştırmada tarihsel gelişim tehdidini kontrol etmek amaçlı, yapılan uygulamaların başka ortamlarda ve kişilerce yapılmaması konusunda çocuğun yakın çevresindeki kişilerle görüşülmüştür. Ayrıca, olgunlaşma tehdidini kontrol etmek için de deney sürecinin mümkün olan en kısa sürede tamamlanması hedeflenmiştir.

Dış geçerlik, araştırma bulgularının farklı ortamlara, kişilere ve davranışlara genellenebilirliğidir. Çoklu uygulamalar modelinde, tek-denekli araştırmalardaki genel sorun olarak dış geçerliğin düşük olduğu belirtilmektedir (Martella ve diğ., 1999). Ancak, bu sorun, kısmen, araştırmanın yinelenmesini sağlayabilecek şekilde katılımcı özelliklerinin, başlama düzeyi evresinin ve uygulama evrelerinin ayrıntılı biçimde açıklanmasıyla aşılabilmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Araştırmayla ilgili yöntemsel özellikler hakkında ayrıntılı açıklamalar ilerleyen bölümlerde yapılacaktır.

2.4. Hazırlık Çalışmaları

2.4.1. Pilot Çalışma

Pilot çalışma, birinci olarak pekiştireç tercihini belirlemek ve ikinci olarak da çalışmadaki evrelere ilişkin uygulamaların alıştırmalarını yapmak amaçlı gerçekleştirilmiştir. Peğiştireç tercihini belirleme pilot çalışması, bu çalışmada yer alacak katılımcılarla benzer özellikleri olan, Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nde grup eğitimine katılan ve otistik özellikler gösteren bir erkek öğrenciyle yapılmıştır.

Evrelere ilişkin uygulamaların pilot çalışması, bu çalışmanın katılımcılarıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara seçim fırsatlarının sunulmadığı başlama düzeyi evreleri ile üç farklı seçim fırsatının sunulduğu uygulama evrelerinde yer alacak öğretim oturumları, etkinlikler ve araç-gereçlere ilişkin yaklaşık üç hafta süreyle pilot uygulama yapılmıştır. Bu pilot çalışma sırasında öğretim oturumlarındaki etkinliklerde, kullanılacak araç-gereçlerde ve yapılacak uygulamalarda ortaya çıkan aksaklıklar belirlenmiş ve giderilmiştir. Bu amaçla, bazı etkinliklerde ve araç-gereçlerde değişiklikler yapılmış ve yeni düzenlemelere gidilmiştir.

Evrelere ilişkin yapılacak uygulamaların pilot çalışması sonrasında son şekli verilen deneysel uygulama etkinliklerine ve araç-gereçlerine araştırma katılımcılarının alışması için, her katılımcıyla ikişer alışma oturumu düzenlenmiştir. Bu oturumlar sırasında da katılımcıların bazı özellikleri dikkate alınarak bir araçta değişiklik yapılmış ve top

yerine kum torbası kullanmaya karar verilmiştir. Ayrıca, bazı katılımcıların diğerlerine göre daha iyi performans göstermeleri nedeniyle, belirlenen etkinlik kategorilerinde daha ileri düzey etkinliklere ve bu etkinliklerin araç-gereçlerine de yer verilmesine karar verilmiştir.

Araştırmacının deney sürecine başlamadan önce yapılacak uygulamaya ilişkin deneyim kazanması ve ortaya çıkabilecek olası aksaklıkları tahmin edip gerekli düzeltmeleri yapabilmesi için bu pilot çalışma önemli bilgiler sağlamıştır. Pilot çalışmanın arkasından bu etkinliklere ve araç-gereçlere alışma sağlanması için yapılan alışma oturumlarıyla da oluşabilecek aksaklıklar önceden giderilmeye çalışılmıştır. Pilot çalışma sonrasında başlama düzeyi ve diğer uygulama evrelerinde kullanılmak üzere, bire-bir öğretim programı içinde yer alan hedefler doğrultusunda son şekli verilen etkinlik kategorileri şunlardır:

- Eşleme çalışması
- Sanat çalışması
- Spor çalışması
- Taklit becerisi çalışması
- El becerisi çalışması
- Sıra alma çalışması

Her bir etkinlik kategorisinin altında ikişer etkinlik ve her bir etkinliğe ilişkin ikişer araç seti belirlenmiştir. Başka bir deyişle, bire-bir öğretim programı içerisinde altı etkinlik kategorisinin, 12 etkinliğin ve 24 aracın yer alması planlanmıştır. Öğretim sürecindeki etkinlik kategorileri, etkinlikler ve araç-gereçler Tablo 2.1’de gösterilmektedir. Daha sonra da bire-bir öğretim içinde her bir etkinliğin nasıl uygulanacağı ve araçların nasıl kullanılacağı planlanmıştır. Her bir etkinliğin yürütülmesine ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda açıklanmaktadır.

a) Eşleme Çalışması

Renk Eşleme: Renk eşleme etkinliğinde 5-7 denemeye yer verilir. Uygulamacı önce

Tablo 2.1

Öğretim Oturumlarında Yer Alan Etkinlik Kategorileri, Etkinlikler ve Araç-Gereçler

Etkinlik Kategorileri	Etkinlikler	Araç-Gereçler
Eşleme Çalışması	Renk eşleme	Aynı renklerde eş temizleme bezleri
	Şekil eşleme	Aynı renklerde eş kaplar 5 x 5 cm çapında ve yüksekliğinde aynı renklerde kare şekilleri 5 x 5 cm çapında ve yüksekliğinde aynı renklerde daire şekilleri
Sanat Çalışması	Boyama	Boyama kağıtları, pastel boyalar
	Yapıştırma	Boyama kağıtları, kuru boyalar Kare, daire, üçgen şekilleri çizilmiş bir kağıt; küçük kareler olarak kesilmiş eliş kağıtları Kare, daire, üçgen şekilleri çizilmiş bir kağıt; küçük kareler olarak kesilmiş kumaş parçaları
Spor Çalışması	Labut	Büyük boy renkli labutlar Küçük boy renkli labutlar
	Top	Orta boy tırtıklı toplar Orta boy resimli toplar
El Becerisi Çalışması	Çivi takma- çıkarma	Farklı renklerde ve boylarda bombeli çiviler, çivi tahtası Mosaic yaratıcı oyun seti
	Yap-boz	9/12/21 parçalı tutamaçlı yap-bozlar 9/12 parçalı tutamaçsız resim oluşturan ve tek parçalardan oluşan yap-bozlar
Taklit Becerisi Çalışması	Büyük kas becerilerinin taklidi	Kova ve küpler Ayaklı çubuk ve halkalar
	Küçük kas becerilerinin taklidi	İp ve renkli boncuklar Kumbara ve madeni paralar
Sıra Alma Çalışması	Karşılıklı oyuncak itme	Sarı ve orta boy oyuncak otobüs Renkli tekerlekli oyuncak salyangoz
	Karşılıklı torba atma	Kırmızı, dikdörtgen şekilli fasulye torbası Lacivert, dikdörtgen kum torbası

katılımcının önüne kırmızı renk temizleme bezini/kabı koyar. Katılımcının eline de aynı renkteki temizleme bezlerinin/kapların bir eşini verir ve “eşle” der. Uygulamacı katılımcının temizleme bezini/kabı diğer eşinin üzerine koyması için çoktan aza ipucu kullanır. Katılımcı beceriyi yapar duruma geldikçe ipucu silikleştirilir. Katılımcı beşte beş ipuçsuz doğru yaptığında eşlemede bir başka araçla çalışmaya başlanır. Katılımcı DOP3 (değişken oranlı pekiştirme tarifesinde üç doğru tepkiden birinin pekiştirilmesi) uygulamasına göre yiyecek pekiştireci kazanır. Başlangıçta ipuçlu doğru tepkilere de pekiştireç verilirken, ipuçsuz tepkiler geliştikçe, yalnızca ipuçsuz doğru tepkilerde pekiştireç verilir. Yiyecek pekiştireçleri, sosyal pekiştireçlerle birlikte sunulur. Etkinlik sırasında uygulamacı pekiştireci vereceği sırada davranış sorunları ortaya çıkarsa, pekiştirme atlanır.

Şekil Eşleme: Şekil eşleme etkinliğinde 5-7 denemeye yer verilir. Uygulamacı önce katılımcının önüne daire/kare şeklini koyar. Katılımcının eline de aynı renkte ve boyutta olan şeklin diğer eşini verir ve “eşle” der. Uygulamacı katılımcının daireyi/kareyi diğer eşinin üzerine koyması için çoktan aza ipucu kullanır. Katılımcı beceriyi yapar duruma geldikçe ipucu silikleştirilir. Katılımcı beşte beş ipuçsuz doğru yaptığında eşlemede başka bir şekille çalışmaya başlanır. Katılımcı DOP3 (değişken oranlı pekiştirme tarifesinde üç doğru tepkiden birinin pekiştirilmesi) uygulamasına göre yiyecek pekiştireci kazanır. Başlangıçta ipuçlu doğru tepkilere de pekiştireç verilirken, ipuçsuz tepkiler geliştikçe, yalnızca ipuçsuz doğru tepkilerde pekiştireç verilir. Yiyecek pekiştireçleri, sosyal pekiştireçlerle birlikte sunulur. Etkinlik sırasında uygulamacı pekiştireci vereceği sırada davranış sorunları ortaya çıkarsa, pekiştirme atlanır.

b) Sanat Çalışması

Boyama: Boyama etkinliğinde uygulamacı katılımcının önüne kenarları 5 cm kalınlığında olan 5 cm çapında bir daire resminin olduğu bir kağıt ve kuru boya/pastel boya koyar. Uygulamacı katılımcıya “boya” yönergesini verir. Katılımcının boyama yapması için çoktan aza ipucu sunar. Katılımcı beceriyi yapar duruma geldikçe ipuçları silikleştirilir. Katılımcı DOP3 (değişken oranlı pekiştirme tarifesinde üç doğru tepkiden birinin pekiştirilmesi) uygulamasına göre yiyecek pekiştireci kazanır. Başlangıçta ipuçlu

doğru tepkilere de pekiştireç verilirken, ipuçsuz tepkiler geliştikçe, yalnızca ipuçsuz doğru tepkilerde pekiştireç verilir. Yiyecek pekiştireçleri, sosyal pekiştireçlerle birlikte sunulur. Etkinlik sırasında uygulamacı pekiştireci vereceği sırada davranış sorunları ortaya çıkarsa, pekiştirme atlanır.

Yapıştırma: Yapıştırma etkinliğinde uygulamacı katılımcının önüne kare şeklinde çizilmiş bir kağıt, yapıştırıcı ve kare şeklinde kesilmiş 5 büyük parça elişli kağıdı/kumaş koyar. Uygulamacı yapıştırıcıyı alır ve kağıdın kare çizilmiş olan yerinin küçük bir kısmının üstüne sürer. Yapıştırıcıyı elinden bırakır ve yapıştırılacak parçalardan birini alır. Kağıda parçayı yapıştırır. Böylece yapıştırma etkinliğinde uygulamacı önce katılımcıya model olur. Sonra katılımcıya “yapıştırma yap” der. Uygulamacı katılımcının arkasına geçerek çoktan aza ipucu sunar. Katılımcı yapıştırma etkinliğini bağımsız yapar hale geldikçe ipucu silikleştirilir. Katılımcı DOP3 (değişken oranlı pekiştirme tarifesinde üç doğru tepkiden birinin pekiştirilmesi) uygulamasına göre yiyecek pekiştireci kazanır. Başlangıçta ipuçlu doğru tepkilere de pekiştireç verilirken, ipuçsuz tepkiler geliştikçe, yalnızca ipuçsuz doğru tepkilerde pekiştireç verilir. Yiyecek pekiştireçleri, sosyal pekiştireçlerle birlikte sunulur. Etkinlik sırasında uygulamacı pekiştireci vereceği sırada davranış sorunları ortaya çıkarsa, pekiştirme atlanır.

c) Spor Çalışması

Labut Devirme: Labut devirme etkinliğinde uygulamacı araçları katılımcının önündeki alana koyar. Katılımcıya model olur. Katılımcının yanına gelmesini sağlar. Katılımcıyı mukavva dairenin üzerine oturtur. Katılımcının eline topu verir. Uygulamacı, “topu at” yönergesini verir. Uygulamacı, katılımcının arkasından ipucu sunar. Katılımcının tüm labutları devirmesini sağlar. Uygulamacı çoktan aza ipucu sunar. Başlangıçta daha yoğun ipucu sunarken katılımcının doğru tepkileri kararlı şekilde artınca ipucu yoğunluğunu azaltır. Etkinlik süresince iki yada üç kez pekiştireç sunar. Etkinlik sırasında pekiştireci vereceği zaman davranış sorunları ortaya çıkarsa pekiştirmeyi atlar.

Top Atma: Top etkinliğinde uygulamacı katılımcının önüne bir sepet koyar. Sepetin hemen önüne de daire şeklinde mukavva koyar ve dairenin yanına beş adet top koyar.

Uygulamacı önce dairenin üzerine gider ve yanından bir top alıp topu sepetin içine atar. Uygulamacı bu topu sepetten çıkarıp yine dairenin yanına koyar. Sonra katılımcıya “buraya gel” der. Katılımcı dairenin içinde dururken uygulamacı “topu at” der. Katılımcının topu alması ve atması için çoktan aza ipucu sunar. Katılımcı topu sepete bağımsız atar hale geldikçe mukavva ile sepet arasındaki mesafe arttırılır. Katılımcı DOP3 (değişken oranlı pekiştirme tarifesinde üç doğru tepkiden birinin pekiştirilmesi) uygulamasına göre yiyecek pekiştireci kazanır. Başlangıçta ipuçlu doğru tepkilere de pekiştireç verilirken, ipuçsuz tepkiler geliştikçe, yalnızca ipuçsuz doğru tepkilerde pekiştireç verilir. Yiyecek pekiştireçleri, sosyal pekiştireçlerle birlikte sunulur. Etkinlik sırasında uygulamacı pekiştireci vereceği sırada davranış sorunları ortaya çıkarsa, pekiştirme atlanır.

d) Taklit Becerileri Çalışması

Nesnelerle Büyük Kas Becerilerinin Taklidi: Bu etkinlikte 5-7 denemeye yer verilir. Uygulamacı masanın üzerine bir kova ve iki küp koyar. Uygulamacı kendi önündeki küpü alıp katılımcının gözü önünde kovaya atarken “böyle yap” der. Katılımcının da kendi önündeki küpü alıp kovaya atması için uygulamacı çoktan aza ipucu sunar. Katılımcı beşte beş ipuçsuz doğru yaptığıında bir başka araçla çalışmaya başlanır. Katılımcı DOP3 (değişken oranlı pekiştirme tarifesinde üç doğru tepkiden birinin pekiştirilmesi) uygulamasına göre yiyecek pekiştireci kazanır. Başlangıçta ipuçlu doğru tepkilere de pekiştireç verilirken, ipuçsuz tepkiler geliştikçe, yalnızca ipuçsuz doğru tepkilerde pekiştireç verilir. Yiyecek pekiştireçleri, sosyal pekiştireçlerle birlikte sunulur. Etkinlik sırasında uygulamacı pekiştireci vereceği sırada davranış sorunları ortaya çıkarsa, pekiştirme atlanır.

Nesnelerle Küçük Kas Becerilerinin Taklidi: Bu etkinlikte uygulamacı masanın üzerine iki adet madeni para ve bir de kumbara koyar. Uygulamacı kendi önündeki madeni parayı alıp katılımcının gözü önünde kumbaraya atarken “böyle yap” der. Katılımcının kendi önündeki parayı alması ve kumbaraya atması için uygulamacı çoktan aza ipucu sunar. Katılımcı beşte beş ipuçsuz doğru yaptığıında bir başka araçla çalışmaya başlanır. Katılımcı DOP3 (değişken oranlı pekiştirme tarifesinde üç doğru tepkiden birinin

pekiştirilmesi) uygulamasına göre yiyecek pekiştireci kazanır. Başlangıçta ipuçlu doğru tepkilere de pekiştireç verilirken, ipuçsuz tepkiler geliştikçe, yalnızca ipuçsuz doğru tepkilerde pekiştireç verilir. Yiyecek pekiştireçleri, sosyal pekiştireçlerle birlikte sunulur. Etkinlik sırasında uygulamacı pekiştireci vereceği sırada davranış sorunları ortaya çıkarsa, pekiştirme atlanır.

e) El Becerisi Çalışması

Çivi Takma-Çıkarma: Çivi takma etkinliğinde uygulamacı katılımcıyla karşılıklı oturur ve katılımcının önüne bir çivi tahtası koyar. Uygulamacı katılımcının eline bir çivi verir ve “çivi tak” der. Katılımcıdan özelliğine göre bir oturumda 5-7 çivi takması istenir. Katılımcı tüm çivileri taktıktan sonra uygulamacı “çivi çıkar” der. Katılımcı ne kadar çivi taktıysa hepsini tek tek çıkarır ve kabın içine koyar. Uygulamacı katılımcının çivileri takması ve çıkarması için çoktan aza ipucu sunar. Katılımcı yedide yedi ipuçsuz doğru tepki gösterdiğinde bir boy küçük çivilerle çalışılır. Katılımcı DOP3 (değişken oranlı pekiştirme tarifesinde üç doğru tepkiden birinin pekiştirilmesi) uygulamasına göre yiyecek pekiştireci kazanır. Başlangıçta ipuçlu doğru tepkilere de pekiştireç verilirken, ipuçsuz tepkiler geliştikçe, yalnızca ipuçsuz doğru tepkilerde pekiştireç verilir. Yiyecek pekiştireçleri, sosyal pekiştireçlerle birlikte sunulur. Etkinlik sırasında uygulamacı pekiştireci vereceği sırada davranış sorunları ortaya çıkarsa, pekiştirme atlanır.

Yap-Boz: Yap-boz etkinliğinde 5-7 deneme yapılır. Uygulamacı katılımcıyla karşılıklı oturur ve katılımcının önüne 9/12/21 parçalı yap-bozu koyar. Uygulamacı yap-bozun daire parçasını çıkartır ve katılımcının eline verir. Uygulamacı katılımcıya “yap-bozu tak” der. Uygulamacı katılımcının yap-boz parçasını takması için çoktan aza ipucu sunar. Katılımcı beşte beş ipuçsuz doğru yaptığında yap-bozun başka parçasıyla çalışmaya başlanır. Tüm parçalardan sonra ise yeni bir yap-boz üzerinde çalışılır. Katılımcı DOP3 (değişken oranlı pekiştirme tarifesinde üç doğru tepkiden birinin pekiştirilmesi) uygulamasına göre yiyecek pekiştireci kazanır. Başlangıçta ipuçlu doğru tepkilere de pekiştireç verilirken, ipuçsuz tepkiler geliştikçe, yalnızca ipuçsuz doğru tepkilerde pekiştireç verilir. Yiyecek pekiştireçleri, sosyal pekiştireçlerle birlikte

sunulur. Etkinlik sırasında uygulamacı pekiştireci vereceği sırada davranış sorunları ortaya çıkarsa, pekiştirme atlanır.

f) Sıra Alma Çalışması

Karşılıklı Oyuncak İtme: Bu etkinlikte karşılıklı oyuncakın itilmesiyle 5-8 deneme yapılır. Uygulamacı eline aracı alır. Katılımcının karşısındaki alana oturur. Katılımcıya oturacağı yeri göstererek “buraya gel” ya da “buraya otur” der. Daha sonra ise “oyuncağı/otobüsü it” diyerek aracı katılımcıya iter. Katılımcıya “sıra sende” der ve “oyuncağı it” ya da “otobüsü it” diye yönerge sunar. Uygulamacı araç kendisine doğru itildikten sonra “sıra bende” der ve aracı geri iter. Katılımcı DOP3 (değişken oranlı pekiştirme tarifesinde üç doğru tepkiden birinin pekiştirilmesi) uygulamasına göre yiyecek pekiştireci kazanır. Başlangıçta ipuçlu doğru tepkilere de pekiştireç verilirken, ipuçsuz tepkiler geliştikçe, yalnızca ipuçsuz doğru tepkilerde pekiştireç verilir. Yiyecek pekiştireçleri, sosyal pekiştireçlerle birlikte sunulur. Etkinlik sırasında uygulamacı pekiştireci vereceği sırada davranış sorunları ortaya çıkarsa, pekiştirme atlanır.

Karşılıklı Torba Atma: Bu etkinlikte karşılıklı torba atılmasıyla 5-8 deneme yapılır. Uygulamacı eline aracı alır. Katılımcının karşısındaki alana oturur. Katılımcıya oturacağı yeri göstererek “buraya gel” ya da “buraya otur” der. Daha sonra ise “torbayı at” diyerek aracı katılımcıya iter. Katılımcıya “sıra sende” der ve “torbayı at” yönergesini sunar. Araç kendisine doğru itildikten sonra “sıra bende” der ve aracı geri iter. Katılımcı DOP3 (değişken oranlı pekiştirme tarifesinde üç doğru tepkiden birinin pekiştirilmesi) uygulamasına göre yiyecek pekiştireci kazanır. Başlangıçta ipuçlu doğru tepkilere de pekiştireç verilirken, ipuçsuz tepkiler geliştikçe, yalnızca ipuçsuz doğru tepkilerde pekiştireç verilir. Yiyecek pekiştireçleri, sosyal pekiştireçlerle birlikte sunulur. Etkinlik sırasında uygulamacı pekiştireci vereceği sırada davranış sorunları ortaya çıkarsa, pekiştirme atlanır.

Sözü edilen bu etkinliklerin ve araçların deney süreci içerisinde nasıl kullanılacağı belirlendikten sonra, bir öğretim oturumunda uygulanmak üzere her bir etkinlik kategorisinin altında yer alan altı etkinlik rutin olarak aynı sırayla gerçekleştirilmiştir. A

evrelerindeki ve uygulama evrelerindeki öğretim oturumları da her zaman aynı şekilde yürütülmüştür. Öğretim oturumlarındaki rutine göre sırasıyla, eşleme, sanat, spor, taklit, el becerisi ve karşılıklı sıra alma etkinlik kategorilerindeki etkinliklere yer verilmiştir. Bu sıralama, etkinliklerin masada ya da yerde yürütülmesi dikkate alınarak yapılmıştır.

Her bir evrede dört öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim oturumlarında yer alan her bir etkinlikte hedeflenen ölçüte ulaşıldıkça ve ilerlemeler sağlandıkça aynı amaca hizmet edebilecek yeni etkinlikler ve araçlar kullanılmıştır. Bu yeni etkinlik ve araç değişikliğinin daha sistemli bir şekilde yapılabilmesi için bir ilerleme programı hazırlanmıştır. Bu program içinde uygulamacının öğretimde bir sonraki aşamada hangi etkinliklerde hangi araçları ve uygulamaları kullanacağı planlanmıştır. İlerleme programına ilişkin bilgiler Tablo 2.2’de gösterilmektedir.

2.4.2. Pekiştireç Tercihini Değerlendirme

Araştırmacı, katılımcıların pekiştireç olarak neyi tercih edeceğini belirlemek üzere tercih değerlendirmesi yapmıştır. Bu değerlendirme için Pekiştireç Belirleme Formu (Bakınız, Ek 3) kullanılmıştır. Bu değerlendirme yapılmadan önce katılımcıların anne-babalarıyla görüşülmüştür. Anne-babalara çocuklarının en sevdiği şeylerin neler olduğu sorulmuştur. Onlardan gelen cevapların tamamında yiyeceklerin pekiştireç olarak ön plana çıktığı görülmüştür. Ayrıca, deney sürecinde de uygulamacıya çeşitli kolaylıklar sağlaması (örneğin, küçük parçalara bölünebilmesi ve öğrenci tarafından çabuk tüketilebilmesi) açısından pekiştireç olarak yiyeceklerin seçilmesine karar verilmiştir. Bu nedenlerle, anne-babalardan alınan bilgilere göre katılımcıların en çok tercih ettikleri beş yiyecek belirlenmiştir. Bu yiyecekler Pekiştireç Belirleme Formu üzerindeki ilgili yere birden beşe kadar kaydedilmiştir. Her bir katılımcı için bir pekiştireç belirleme oturumu düzenlenmiştir. Bu oturum başlamadan önce araştırmacı tarafından pekiştireçler bir kutunun içerisinde küçük parçalara ayrılarak hazır bulundurulmuştur. Oturum süresince katılımcıya üç pekiştireçten birini tercih etmesi için üçlü uyaran sunumu yapılmıştır. Buna göre, uygulamacı beyaz bir kağıdın üzerine üç farklı parçadan oluşan pekiştireçleri yerleştirmiş ve “istediğini al” demiştir. Daha sonra değerlendirmeci katılımcının tepkilerini gözlemiştir. Bu tepkiler doğrultusunda da beş pekiştireçten en

Tablo 2.2
İlerleme Programı

Etkinlik Kategorileri	Etkinlikler	Süreç
Eşleme Çalışması	Renk eşleme	Kırmızı, mavi kapları ve temizlik bezlerini eşleme
	Şekil eşleme	Yeşil, sarı kapları ve temizlik bezlerini eşleme Üç boyutlu kareleri, daireleri, üçgenleri, dikdörtgenleri eşleme İki boyutlu kare, daire, üçgen, dikdörtgen resimlerini eşleme
Sanat Çalışması	Boyama	5 cm kalınlığında çizilmiş bir dairede boyanacak alan aynı kalacak şekilde daire kalınlığını azaltma 5 cm kalınlığında çizilmiş bir elma resminde boyanacak alan aynı kalacak şekilde resmin kalınlığını azaltma
	Yapıştırma	Kağıt ve kumaş parçalarının boyutunu küçültme Yapıştırma alanı daha girintili çıkıntılı olan bir şekil üzerinde yapıştırma yapma
Spor Çalışması	Labut	Labutlarla oturlan yer arasındaki mesafeyi giderek arttırma
	Top	Mukavva ile sepet arasındaki mesafeyi giderek arttırma
El Becerisi Çalışması	Çivi takma-çıkarma	Farklı büyüklükte çivileri kullanma Panodaki yükseltilere çivilerdeki boşlukları yerleştirmede çivilerden kırmızı-sarı-kırmızı-sarı- kırmızı-sarı-kırmızı-sarı şeklinde örüntü oluşturma ve aynısını yaptırma
	Yap-boz	Yap-bozlarda takılan parça sayısını arttırma
Taklit Becerisi Çalışması	Büyük kas becerilerinin taklidi	Kovaya küp atma, ayaklı halkaları takma etkinliklerinde ölçüt karşılandıktan sonra konum ve araç genellemesi yapma Sonrada şapka takma, marakas sallama etkinliklerine geçme ve ölçüt karşılandıktan sonra bu araçlarla konum ve araç genellemesi yapma
	Küçük kas becerilerinin taklidi	İp ve boncuklarla, kumbara ve paralarla yapılan etkinliklerde ölçüt karşılandıktan sonra konum ve araç genellemesi yapma Sonra kabın kenarlarına mandal takma ve mukavva şeritin üzerine mandal takma etkinliklerine geçme konum ve araç genellemesi yapma
Sıra Alma Çalışması	Karşılıklı oyuncak itme	Uygulamacıyla katılımcı arasında oyuncağı itme mesafesini arttırma
	Karşılıklı torba atma	Uygulamacıyla katılımcı arasında torbayı atma mesafesini arttırma

fazla tercih edilen üç pekiştireç belirlenmiştir. Utku için çikolata, fıstık ve meyveli yoğurt; Alp için antep fıstığı, fıstık ve cips; Yılmaz için çubuk kraker, çikolata ve jelibon; Selim için ise çikolatalı süt, jelibon ve gofret pekiştireç olarak belirlenmiştir ve deney sürecinde kullanılmıştır.

2.5. Deney Süreci

Yukarıda açıklanan pilot çalışma ve pekiştireç tercihini değerlendirme oturumlarından sonra başlama düzeyi (A) evresine yer verilmiştir. Ardından ise, bağımsız değişkenlerin yer alacağı evreler, önceden belirlenmiş olan sırayla yürütülmüştür.

2.5.1. Başlama Düzeyi (A) Evresi

A evresinde başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilmiştir ve uygulamacı günlük oturumlardaki etkinlikleri ve araçları kendi seçmiştir. Bu oturumlardan birincisinde her bir etkinlik kategorisindeki birinci etkinlik birinci araç, ikincisinde ikinci etkinlik birinci araç, üçüncüsünde birinci etkinlik ikinci araç, dördüncüsünde ikinci etkinlik ikinci araç kullanılmıştır (Bakınız, Ek 4).

Her bir etkinlik kategorisinin altında yer alan etkinliklere ilişkin kullanılacak araç-gereçler uygulamacı tarafından oturum başlamadan önce sınıfta hazır bulundurulmuştur. Bu evrede uygulamacı katılımcılara etkinlik içinde ve etkinlikler arasında seçim fırsatları sunmamıştır. Bire-bir öğretim oturumu, altı etkinlikten oluşmuştur. Bu etkinliklerin her birinin başında kısa bir şarkı söylenmiştir. Etkinliklerin sonunda ise “oyun zamanı” denilerek 1-2 dakika kadar katılımcıların serbest olarak sınıfta önceden hazır bulundurulan oyuncaklarla oynamaları, tahtada yazı yazmaları veya araştırmacıyla hareketli oyun oynamaları sağlanmıştır. Etkinlikler tamamen bittiğinde de “dersimiz bitti” denilerek “işte dersimiz bitti” şarkısı söylenmiştir.

Her öğretim oturumunun başında, ilk etkinliğe başlamadan önce, daha önceden belirlenmiş olan üç pekiştireç arasından seçim fırsatı sunularak katılımcıların o oturumda en çok tercih ettiği pekiştireç belirlenmiştir. Oturum süresince başlangıçta

katılımcı tarafından seçilen pekiştireç kullanılmıştır. Etkinlik başlarken uygulamacı etkinlik araçlarını katılımcıların önüne koymuş ve her bir etkinlik için geçerli olan yönergeyi sunmuştur. Etkinlik süresince gerektiğinde ve gerektiği kadar ipucu sunularak katılımcıların etkinlikleri tamamlamaları sağlanmıştır. Ayrımlı pekiştirmeye yer verilerek, katılımcılar etkinliği gerçekleştirirken önceleri ipuçlu doğru tepkileri, daha sonraları ise ipuçsuz doğru tepkileri değişken oranlı pekiştirme tarifesine göre pekiştirilmiştir. Ayrıca, oturum süresince, katılımcılar davranış sorunları gösterdiğinde, araştırmacı aşağıda sıralanan uygulamalara yer vermiştir:

- Öğrenci yerinden kalktığında, onu yerine geri oturtma
- Öğrenci araçları attığında, aracı yerden aldırma
- İstenmeyen davranış sırasında “hayır bunu yapmanı istemiyorum” diyerek davranışı engelleme
- Öğrenci etkinliği yapıp hemen arkasından davranış sorunu sergilediğinde, pekiştireç vermeme
- Öğrenci araçları hızlıca vurarak veya atarak etkinliği yaptığında değil de, yavaş ve düzgün olarak etkinliği tamamladığında pekiştireç verme

2.5.2. Uygulama (B, C ve BC) Evreleri

2.5.2.1. Etkinlikler Arası Seçim Fırsatı Sunma (B Evresi)

Etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulması, araştırmacının B evresini oluşturmaktadır. Bu evrede katılımcılar etkinlikleri, araştırmacı da katılımcı tarafından seçilen etkinliğin araç-gerecini seçmiştir. Etkinlik seçiminin yapılması sırasında, katılımcıların bir etkinliğe ait araç-gereç setlerine ulaşmalarını engelleyebilmek, diğer bir deyişle, etkinlik ve araç-gereç seçimini birbirinden ayırabilmek için, eş şeffaf kutular kullanılmıştır. Her bir kutunun içine, birbirine alternatif olan iki etkinliğin iki ayrı araç-gereç seti konulmuştur. Daha açık bir ifadeyle, her bir kutu bir etkinliği temsil etmiştir ve içinde temsil ettiği etkinliğin iki farklı araç-gereç seti hazır bulunmuştur. Araştırmacı katılımcılara iki uyarıcı olarak bu iki kutuyu göstermiştir. Araştırmacı, yapılacak etkinliğin seçimi için, katılımcının önünde duran iki uyarıcıyı göstererek “Bunu mu

yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sormuştur. Katılımcı kutulardan birini işaret eder etmez, araştırmacı diğer kutuyu kaldırmış; katılımcının seğtiği kutuyu açmış ve içinden bir araç-gereç setini çıkarmıştır. Etkinlik bu araç-gereç setiyle yürütölmüştür. Altı etkinlikten her biri A evresindeki gibi gerçekteştirilmiştir.

2.5.2.2. Etkinlik İçi Seçim Fırsatı Sunma (C Evresi)

Etkinlik içi seçim fırsatlarının sunulması, araştırmanın C evresini oluşturmaktadır. Bu evrede etkinlikler araştırmacı tarafından seçilmiş ve katılımcılara araç-gereç seçimi için fırsatlar sunulmuştur. Araştırmacı, oturum başlamadan, her bir etkinlik kategorisi içinden kendisinin seğtiği etkinliğe ait iki araç-gereç setini uygulama ortamında hazır bulundurmuştur. Araştırmacı katılımcılara iki uyaran olarak, kendisi tarafından belirlenen etkinliğe ilişkin iki araç-gereç setini göstermiştir. Araştırmacı, yapılacak etkinliğin araç-gereç seçimi için, katılımcının önünde duran iki uyaranı göstererek “Bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sormuştur. Katılımcı araç-gereçlerden birini işaret eder etmez, araştırmacı diğer araç-gereci kaldırmış ve bu araç-gereç setiyle etkinliği yürütölmüştür. Altı etkinlikten her biri A evresindeki gibi gerçekteştirilmiştir.

2.5.2.3. Etkinlik İçi ve Arası Seçim Fırsatı Sunma (BC Evresi)

BC evresi, etkinlik içi ve etkinlikler arasında sunulacak seçim fırsatlarının bir arada kullanıldığı son uygulamadır. Bu evrede, hem etkinliğin, hem de araç-gereç setinin katılımcılar tarafından seçilmesi için fırsat sunulmuştur. Dolayısıyla, bu evrede seçim fırsatlarının sunumu, B evresinde ve C evresinde gerçekteştirilen uygulamaların her ikisini birden kapsamaktadır. Araştırmacı B evresindeki gibi katılımcılara farklı iki etkinliği temsil eden iki şeffaf kutu göstermiş ve “Bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sormuştur. Katılımcı kutulardan birini işaret eder etmez, araştırmacı diğer kutuyu kaldırmış; katılımcının seğtiği kutuyu açmış ve içinden iki araç-gereç setini çıkarmıştır. Bu araç-gereç setleri de katılımcının önüne konulmuştur. Daha sonra da araştırmacı C evresindeki gibi, katılımcıya bu araç-gereçleri göstermiş ve “Bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sormuştur. Etkinlik bu araç-gereç setiyle yürütölmüştür. Altı etkinlikten her biri A evresindeki gibi gerçekteştirilmiştir.

2.6. Veri Toplama ve Analizi

Araştırmada etkililik, süre açısından verimlilik, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verisi olmak üzere dört tür veri toplanmış ve analiz edilmiştir.

2.6.1. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada incelenen her bir bağımlı değişkene ilişkin olarak kullanılacak kayıt teknikleri belirlenmiş ve bu tekniklere uygun veri toplama araç-gereçleri hazırlanmıştır. Tek-denekli araştırmalarda incelenen bağımlı değişkenlerin ölçümüne ilişkin kayıt teknikleri iki grupta toplanabilmektedir: kesin kayıt ve yaklaşık kayıt. Kesin kayıt tekniklerinde, tüm gözlem oturumları süresince bağımlı değişkenler gözlenmekte ve kaydedilmektedir. Yaklaşık kayıt tekniklerinde ise, gözlem süresi içinde küçük kesitler alınarak yalnızca bu kesitlerde bağımlı değişkenler gözlenmekte ve kaydedilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bu araştırmadaki bağımlı değişkenlerin ölçümünde de, davranışların belli bir kesit içinde gözlenmesi ve kaydedilmesi planlanmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada yaklaşık kayıt tekniklerinden anlık zaman örnekleme ve parçalı zaman aralığı kaydı teknikleri kullanılmıştır. Anlık zaman örnekleme kaydında, gözlem süresi 1-10 dakikalık zaman aralıklarına bölünmekte ve davranışın belirlenen zaman aralığı sonunda yapılan gözlem anında gerçekleşip gerçekleşmediği belirlenerek sonuç kaydedilmektedir. Parçalı zaman aralığı kaydında ise, gözlem süresi küçük zaman aralıklarına bölünmekte ve bu aralıklar süresince gözlem yapılarak davranışın gerçekleşip gerçekleşmediği kaydedilmektedir. Davranış, gözlem süresinin belli bir bölümünde gözlenirse bile var kabul edilmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Bu araştırmada iki bağımlı değişken bulunmaktadır: etkinlikle ilgili olma ve kendini uyarıcı davranışlar. Etkinlikle ilgili olma davranışları, her bir etkinlik için ayrı ayrı tanımlanmıştır (Bakınız, Tablo 2.3). Ancak, genel olarak; etkinlikle ilgili olma, öğretmenin anlattıklarını dinleme, öğretmene bakma, öğretmenin sorduğu sorulara cevap verme veya etkinlikle ilgili ifadelerde bulunma ve verilen etkinliği yapmak için etkinliğin gerektirdiği uygun davranışları sergileme olarak tanımlanmıştır. Etkinlikle ilgili olma bağımlı değişken için anlık zaman örnekleme kaydı kullanılmıştır. Otistik

Tablo 2.3
Her Bir Etkinlik Kategorisi İçin Etkinlikle İlgili Olma ve Olmama Davranış Tanımları

Etkinlik Kategorileri	Etkinlikle İlgili Olma Davranışının Tanımı	Etkinlikle İlgili Olmama Davranışının Tanımı
Eşleme Çalışması	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yerde oturma 2. Öğretmenin önüne koyduğu araçlarla ilgilenme, bakma 3. Öğretmenin önermesine uyma 4. Eşleme etkinliklerinde, önüne konulan araçlara bakarak etkinliği yapma 5. Etkinlik süresince araçlarla yapması gereken etkinliği tamamlama 6. Öğretmen pekiştireci hazırlarken yerinde oturma, öğretmeni bekleme 7. Kendini uyarıcı davranış sergilese bile etkinliği yapma 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yerinden kalkma 2. Öğretmenin önüne koyduğu araçlarla ilgilenmeme, onları fırlatıp atma veya reddetme 3. Öğretmenin önermesine uymama 4. Etkinlik süresince önüne konulan araçlara bakmadan veya etrafa bakarak etkinliği yapmaya çalışma 5. Etkinlik süresince araçlarla yapması gereken etkinliği tamamlamayı reddetme, kendini uyarıcı davranış yapma, ağlama vs. gibi davranışlar sergileme 6. Öğretmen pekiştireç hazırlarken yerinden kalkma, öğretmeni bekleme ve problem davranışlar sergileme
Sanat Çalışması	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yerde oturma 2. Öğretmenin önüne koyduğu araçlarla ilgilenme, bakma 3. Öğretmenin önermesine uyma 4. Boyama ve yapıştırma önüne bakarak yapma 5. Öğretmen pekiştireci hazırlarken yerinde oturma, öğretmeni bekleme 6. Kendini uyarıcı davranış sergilese bile etkinliği yapma 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yerinden kalkma 2. Öğretmenin önüne koyduğu araçlarla ilgilenmeme, onları fırlatıp atma veya reddetme 3. Öğretmenin önermesine uymama 4. Etkinlik süresince önüne konulan araçlara bakmadan veya etrafa bakarak etkinliği yapmaya çalışma 5. Etkinlik süresince araçlarla yapması gereken etkinliği tamamlamayı reddetme, kendini uyarıcı davranış yapma, ağlama vs. gibi davranışlar sergileme 6. Öğretmen pekiştireç hazırlarken yerinden kalkma, öğretmeni bekleme ve problem davranışlar sergileme

Etkinlik Kategorileri	Etkinlikle İlgili Olma Davranışının Tanımı	Etkinlikle İlgili Olmama Davranışının Tanımı
Spor Çalışması	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen araçları katılımcının önündeki alana koyarken yerinde oturma 2. Öğretmen model olduğunda yerinde öğretmeni izleme 3. Öğretmen öğrenciyi yönergeler sunduğunda yönergeye uyma 4. Etkinlik süresince önüne konulan araçlara bakarak etkinliği yapma 5. Etkinlik süresince araçlarla yapması gereken etkinliği tamamlama 6. Öğretmen pekiştireci hazırlarken öğretmeni bekleme 7. Öğretmen araçları toplarken yerinde oturarak, öğretmeni bekleme 8. Kendini uyarıcı davranış sergilese bile etkinliği yapma 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen araçları hazırlarken etrafta dolaşma 2. Öğretmen model olduğunda onu izlememe veya etrafta dolaşma, ağlama veya problem davranış gösterme 3. Öğretmenin yönergesine uymama 4. Etkinlik süresince önüne konulan araçlara bakmadan veya etrafa bakarak etkinliği yapmaya çalışma 5. Etkinlik süresince araçlarla yapması gereken etkinliği tamamlamayı reddetme, kendini uyarıcı davranış yapma, ağlama vs. gibi davranışlar sergileme 6. Öğretmen pekiştireci hazırlarken öğretmeni bekleme ve problem davranışlar sergileme 7. Öğretmen araçları toplarken yerinden kalkma, etrafta dolaşma.
Taklit Çalışması	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yerinde oturma 2. Öğretmenin önüne koyduğu araçlarla ilgilenme, bakma 3. Öğretmen model olduğunda öğretmenin hareketini izleme 4. Öğretmenin yönergesine uyma 5. Etkinlik süresince önüne konulan araçlara bakarak etkinliği yapmaya çalışma 6. Marakas sallama etkinliğinde, marakas sallarken öğretmene veya araca bakma 7. Şapka takma etkinliğinde, öğretmene ya da tam karşısına bakarak şapkayı takma 8. Şapka takma etkinliğinde, önüne bakarak şapkayı çıkartma 9. Etkinlik süresince araçlarla yapması gereken etkinliği tamamlama 10. Öğretmen pekiştireci hazırlarken yerinde oturma, öğretmeni bekleme 11. Kendini uyarıcı davranış sergilese bile etkinliği yapma 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yerinden kalkma 2. Öğretmenin önüne koyduğu araçlarla ilgilenmeme, onları fırlatıp atma veya reddetme 3. Öğretmen model olduğunda öğretmenin hareketini izlememe 4. Öğretmenin yönergesine uymama 5. Etkinlik süresince önüne konulan araçlara bakmadan veya etrafa bakarak etkinliği yapmaya çalışma 6. Marakas sallama etkinliğinde, marakas sallarken etrafa bakma 7. Şapka takma etkinliğinde etrafa bakarak şapkasını takma ve çıkarma 8. Etkinlik süresince araçlarla yapması gereken etkinliği tamamlamayı reddetme, kendini uyarıcı davranış yapma, ağlama vs. gibi davranışlar sergileme 9. Öğretmen pekiştireci hazırlarken yerinden kalkma, öğretmeni bekleme ve problem davranışlar sergileme

Etkinlik Kategorileri

Etkinlikle İlgili Olma Davranışının Tanımı

1. Yerde oturma
2. Öğretmenin önüne koyduğu araçlarla ilgilenme bakma
3. Öğretmenin yönergesine uyma
4. Etkinlik süresince önüne konulan araçlara bakarak etkinliği yapma
5. Etkinlik süresince araçlarla yapması gereken etkinliği tamamlama
6. Öğretmen pekiştireci hazırlarken yerinde oturma, öğretmeni bekleme
7. Kendini uyarıcı davranış sergilese bile etkinliği yapma

Etkinlikle İlgili Olmama Davranışının Tanımı

1. Yerinden kalkma
2. Öğretmenin önüne koyduğu araçlarla ilgilenmeme, onları fırlatıp atma veya reddetme
3. Öğretmenin yönergesine uymama
4. Etkinlik süresince önüne konulan araçlara bakmadan veya etrafa bakarak etkinliği yapmaya çalışma
5. Etkinlik süresince araçlarla yapması gereken etkinliği tamamlamayı reddetme, kendini uyarıcı davranış yapma, ağlama vs. gibi davranışlar sergileme
6. Öğretmen pekiştireç hazırlarken yerinden kalkma, öğretmeni bekleme ve problem davranışlar sergileme
7. Öğretmen araçları toplarken yerinden kalkma, etrafta dolaşma

Sıra Alma

1. Öğretmen araçları öğrencinin önündeki alana koyarken yerinde oturma
2. Öğretmen model olduğunda yerinde öğretmeni izleme
3. Öğretmen etkinlik aracını öğrenciye doğru ittiğinde veya attığında aracı tutma
4. Öğretmen öğrenciye yönerge sunduğunda yönergeye uyma
5. Etkinlik süresince önüne konulan araçlara bakarak etkinliği yapmaya çalışma
6. Etkinlik süresince araçlarla yapması gereken etkinliği tamamlama
7. Öğretmen pekiştireç hazırlarken öğretmeni bekleme
8. Öğretmen araçları toplarken yerinde oturarak öğretmeni bekleme
9. Kendini uyarıcı davranış sergilese bile etkinliği yapma

1. Öğretmen araçları hazırlarken etrafta dolaşma
2. Öğretmen model olduğunda onu izlememe veya etrafta dolaşma, ağlama veya problem davranış gösterme
3. Öğretmenin yönergesine uymama
4. Etkinlik süresince önüne konulan araçlara bakmadan veya etrafa bakarak etkinliği yapmaya çalışma
5. Etkinlik süresince araçlarla yapması gereken etkinliği tamamlamayı reddetme, kendini uyarıcı davranış yapma, ağlama vs. gibi davranışlar sergileme
6. Öğretmen pekiştireç hazırlarken öğretmeni bekleme ve problem davranışlar sergileme
7. Öğretmen araçları toplarken yerinden kalkma, etrafta dolaşma

özellik gösteren bireylerle yapılan ve etkinlikle ilgili olma davranışının bağımlı değişken olduğu diğer araştırmalarda da anlık zaman örnekleme tekniğinin kullanıldığı görülmektedir (örneğin, Watanabe ve Sturmey, 2003). Bu araştırmada 30 dakikalık gözlem süresi on beşer saniyelik zaman dilimlerine bölünmüş ve her bir dilimin sonunda davranışın anlık olarak gözlenmesi planlanmıştır. Bu zaman dilimlerine uygun olan bir veri toplama aracı olan “30 Dakikalık Anlık Zaman Örnekleme Formu” hazırlanmıştır (Bakınız, Ek 5). Birinci bağımlı değişkene ilişkin veriler günü gününe analiz edilmiştir ve evre değiştirme kararlarında temel alınmıştır.

İkinci bağımlı değişkeni oluşturan kendini uyarıcı davranışlar, her bir katılımcının gösterdiği kendini uyarıcı davranışları da içine alarak ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Kendini uyarıcı davranışlar, şu davranışları kapsamaktadır (Lee, Odom ve Loftin, 2007; Morrison ve Rosales-Ruiz, 1997; Scheuermann ve Webber, 2002; Schreibman, 2005; Taylor, Hoch ve Weissman, 2005):

- Ağız yoluyla yapılan yinelemeli davranışlar. Örneğin:
 - nesnelere ısırma
 - nesnelere ucunu / kenarını çiğneme / emme
 - parmağını / elini ısırma / emme
 - mırıldanma
 - anlamsız sesler çıkarma
 - bağlama uygun olmayan gülme / kıkırdama / konuşma / şarkı söyleme
 - tükürüğüyle oynama
 - vb.
- Nesnelere yapılan yinelemeli devinsel davranışlar. Örneğin:
 - nesnelere döndürme
 - eliyle nesneye / zemine vurma
 - nesneye zemine vurma
 - nesnelere birbirine vurma
 - nesnelere hoplatma
 - nesnelere koklama
 - vb.

- Nesnesiz yapılan yinelemeli davranışlar. Örneğin:
 - başını / gövdesini sallama
 - zıplama
 - ayaklarını sallama / birbirine vurma / yere vurma
 - başına vurma
 - parmaklarını / ellerini / kollarını hareket ettirme/ sallama / birbirine vurma / belli bir pozisyonda tutma
 - vb.

Kendini uyarıcı davranışlar için parçalı zaman aralığı kaydı kullanılmıştır. Parçalı zaman aralığı kaydının azaltılmak istenen davranışlar için kullanımı özellikle önerilmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Bunun yanında, kendini uyarıcı davranışların anlık gözlenerek yakalanması da oldukça güçtür. Ayrıca, kendini uyarıcı davranışların bağımlı değişken olduğu araştırmalarda, özellikle başlangıcı ve bitişi belirgin olmayan davranışların kaydı için kullanışlı olan parçalı zaman aralığı kaydının kullanıldığı görülmektedir (örneğin, Frea, 1997; Taylor, Hoch ve Weissman, 2005). Bu kayıt tekniğine ilişkin veri toplamak için “30 Dakikalık Parçalı Zaman Aralığı Kayıt Formu” hazırlanmıştır (Bakınız, Ek 6). Bu formda 30 dakikalık bire-bir öğretim oturumunun tamamı 10 saniye gözlem ve 5 saniye kayıt olacak şekilde küçük gözlem ve kayıt sürelerine bölünmüştür. İkinci bağımlı değişkene ilişkin veriler deney süreci sona erdikten sonra analiz edilmiştir.

Tüm bire-bir öğretim oturumlarının video kaydı alınmıştır. İki bağımlı değişken için bu kayıtlar davranış tanımları çerçevesinde iki kez izlenmiş ve belirlenen kayıt tekniklerine uygun olarak hazırlanmış veri toplama formları üzerine kaydedilmiştir. Birinci bağımlı değişken olan etkinlikle ilgili olma davranışı için tüm öğretim oturumlarının video kayıtlarından sadece araç-gereçler katılımcının önüne konduğu andan öğretmenin “oyun zamanı” diyerek etkinliğin bittiğini belirttiği ana kadar olan zaman dikkate alınmış ve bir öğretim oturumu için bu şekilde altı etkinlik izlenmiştir. Bu görüntüler izlenirken 30 dakikalık, 15 saniyede bir bip sesi çıkaran ses kasedi kaset çalardan dinlenmiştir. Bu sırada “30 Dakikalık Anlık Zaman Örnekleme Formu” ve kalem araştırmacının önünde hazır bulunmuştur. Araştırmacı, ses kaydedicisinden gelen her bip sesini duyduğunda

görüntüsünü izlediği video kaydına bakmış ve önündeki formda bulunan “etkinlikle ilgili olma” ve “etkinlikle ilgili olmama” bölümlerinden birine “+” şeklinde işaretleme yapmıştır. Ayrıca, video görüntüleri sırasında hangi etkinliğin görüntüleri izleniyorsa o etkinliği ve etkinlikteki araç-gereçleri formun sol yanında bulunan boş kısma not almıştır.

İkinci bağımlı değişken olan kendini uyarıcı davranışlar için her bir öğretim oturumunun tümü video kayıtlarından izlenmiştir. Bu görüntüler izlenirken 30 dakikalık, 10 saniyede bir “gözle” ve 5 saniye bir “kaydet” komutunu veren ses kasedi dinlenmiştir. Bu sırada “30 Dakikalık Parçalı Zaman Aralığı Kayıt Formu” ve kalem araştırmacının önünde hazır bulunmuştur. Araştırmacı, ses kasedinden gelen “gözle” komutunu duyduğunda görüntüleri izlemiş, “kaydet” komutunu duyduğunda ise önündeki formda ilgili bölüme kendini uyarıcı davranış olup olmadığına ilişkin işaretleme yapmıştır.

2.6.2. Verimlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada etkinlik içi, etkinlikler arası ve etkinlik içi-arası seçim fırsatları sunma uygulamalarının öğretim oturumlarındaki süreleri açısından verimliliklerine ilişkin veri toplanmıştır. Araştırmada her bir katılımcı için tüm evrelerdeki öğretim oturumlarının video kayıtları izlenmiş ve bu oturumların başlama ve bitiş süreleri belirlenmiştir. Başka bir deyişle, tüm katılımcılarla yapılan toplam 96 öğretim oturumu izlenerek öğretim oturumlarının başlama - bitiş dakikası ve saniyesi kaydedilmiştir. Sonuç olarak da, her bir katılımcıya ilişkin elde edilen öğretim oturumu süreleri göz önünde bulundurularak, her bir evredeki öğretim oturumlarının süre açısından verimliliğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

2.6.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Sosyal geçerlik, uygulanan programın etkililiğinin nitel boyutlarını incelemektedir. Sosyal geçerlikte, davranış değişikliğinin önemi ve sosyal kabul edilebilirliği ele alınmaktadır. Sosyal geçerlik, öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma olarak iki

biçimde değerlendirilebilmektedir. Öznel değerlendirme, bireye kazandırılan becerilerin ya da meydana getirilen davranış değişikliklerinin ne derece uygun olduğunun, yapılan uygulamaların ne derece kabul edilebilir olduğunun vb. bireyin yaşamındaki önemli kişilere ya da uzmanlara sorularak belirlenmesidir. Sosyal karşılaştırma, bireyin performansının normal gelişim gösteren akranlarının performansları ile karşılaştırılmasıdır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Bu araştırmada sosyal geçerliğe ilişkin olarak, özel eğitim öğretmenlerinin seçim fırsatı sunma uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Bu amaçla, Seçim Fırsatlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu hazırlanmıştır (Bakınız, Ek 7). Bu formla beraber kullanılmak üzere, her bir uygulama evresine ilişkin iki farklı etkinliğin farklı katılımcılarla yürütüldüğü öğretim oturumlarının görüntü kayıtlarından ve evrelerdeki uygulamalara ilişkin kısa bilgilerden oluşan 10 dakikalık bir CD hazırlanmıştır.

Seçim Fırsatlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırma hakkında genel bilgi, seçim fırsatları sunma uygulamalarına ilişkin kısa açıklama ve soru formunun amacı yer almaktadır. İkinci bölüm öğretmenlerin eğitim düzeyi, mezun olduğu okul ve çalıştığı kurum olmak üzere üç sorudan oluşmaktadır. Üçüncü bölümde ise, etkinlik içi, etkinlikler arası ve etkinlik içi-arası seçim fırsatları sunma uygulamaları hakkında 5 adet görüş belirleme sorusu bulunmaktadır. Beş sorunun üçü için “evet” ya da “hayır” yanıtından birinin seçilmesi ve hangi yanıt verildiyse nedeninin açıklanması istenmekteyken; diğer iki soru için etkinlik içi, etkinlikler arası ve etkinlik içi-arası seçim fırsatlarının yer aldığı yanıt seçenekleri ve bu seçeneklerden hangisi seçildiyse bunun nedeninin açıklanması istenmektedir. Son olarak da, bu formda öğretmenlerin varsa başka görüşlerinin olup olmadığı sorulmaktadır.

Araştırmada, sosyal geçerlik verilerinin toplanması için Eskişehir ilinde Anadolu Üniversitesi bünyesindeki Engelliler Araştırma Enstitüsü, Gelişimsel Yetersizlikler Uygulama Birimi’nde ve Dil ve Konuşma Bozuklukları Merkezi’nde (DİLKOM), Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde ve üç ilköğretim

okulunda görev yapan 17 özel eğitim öğretmeni belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin tümü araştırmaya katılmayı kabul etmiştir.

Araştırmacı, belirlenen özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlara giderek Seçim Fırsatlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu'ndan ve seçim yapma uygulamalarının görüntü kayıtlarını içeren CD'den oluşan zarflardan birer tane elden teslim etmiştir. Ayrıca, bu zarf öğretmenlere verilirken, öğretmenlerin öncelikli olarak araştırmadaki uygulamaların ne olduğunu açıklayan kısa bilgileri okumaları ve uygulamaların nasıl yapıldığına ilişkin görüntü kayıtlarının olduğu CD'yi izlemeleri önerilmiştir. Daha sonra da öğretmenlerden, CD'lerde yer alan görüntülerle ilgili görüşlerini belirlemek üzere hazırlanmış olan Seçim Fırsatlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Formu doldurduktan sonra öğretmenlerin zarfları araştırmacıya geri vermeleri; ancak, isterlerse seçim fırsatları sunma uygulamalarına ilişkin kısa açıklamaların yapıldığı birinci bölümün kendilerinde kalabileceği söylenmiştir. Öğretmenler bu formları doldurduktan sonra araştırmacıya haber vermişler ve araştırmacı da öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara giderek zarfları öğretmenlerden geri almıştır.

Araştırmanın sosyal geçerliğinin belirlenmesi için elde edilen veriler nitel olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme için her bir öğretmene bir numara verilmiştir. Öğretmenlere sorulan soruların her biri ayrı bir kağıda yazılmıştır ve her bir soruya verilecek yanıt seçenekleri de alt başlıklar olarak yazılmıştır. Öğretmen hangi yanıt seçeneğini işaretlediyse o seçeneğin alt başlığının altına öğretmenin numarası ve soruya verdiği yanıtın açıklaması yazılmıştır. Örneğin; 2 numaralı öğretmen "evet" yanıtı verdiyse, bu yanıtın açıklaması evet alt başlığının altına yazılmıştır. Böylece tüm soruların hangi öğretmenler tarafından yanıtladığı; ayrıca, hangi numaralı öğretmenin nasıl yanıt verdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, soruların her biri ana tema olarak belirlenmiş ve alt başlıklar altında toplanan verilerden de alt temalar elde edilmiştir. Birinci soru için altı, ikinci soru için üç, üçüncü soru için üç, dördüncü soru için evet yanıtı altında beş, beşinci soru için üç, altıncı soru için üç alt tema elde edilmiştir. Ancak, dördüncü soruda hayır yanıtı veren öğretmen sayısı az olduğu için hayır yanıtına ilişkin ayrı alt temalar oluşturulmamış; bu verilerin hepsi "hayır" alt temasının içinde

yer almıştır. Sonuç olarak, elde edilen temalar ve alt temalar göz önünde bulundurularak sosyal geçerlik bulguları yazılmıştır.

2.6.4. Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada güvenirlik verileri, hem gözlemciler arası güvenirlik hem de uygulama güvenirliliği için toplanmış ve analiz edilmiştir. Her iki bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı'nda doktora yapan bir öğrenci tarafından analiz edilmiştir. Uygulama güvenirliliği verileri ise, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı'nda yüksek lisans yapan bir öğrenci tarafından analiz edilmiştir. Alt bölümlerde gözlemciler arası güvenirliliğe ve uygulama güvenirliliğine ilişkin verilerin toplanması ve analizi konusunda ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

2.6.4.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmacı, gözlemciler arası güvenirliliği yapacak olan gözlemciye güvenirlik verilerini toplama ve analiz etme konusunda bir öğretim sunmuştur. Bu öğretim sırasında uygulama sürecine ve veri kayıt formlarının kullanımına ilişkin bilgi verilmiştir. Ayrıca, gözlemciyle pilot uygulamaların görüntü kayıtları izlenmiş ve tutulacak kayıtlara ilişkin yeterli görüş birliği sağlanıncaya kadar çalışılmıştır. Bu ön çalışma yapıldıktan sonra gözlemciler arası güvenirlik analizleri için araştırmacı ve diğer gözlemci deney sürecinde yansız olarak seçilmiş olan görüntü kayıtlarını eşzamanlı olarak izlemiş ve aynı anda kayıt formuna işaretleme yapmışlardır.

Otistik özellik gösteren bireylere seçim fırsatlarının sunulduğu ve sunulmadığı uygulama evrelerine ilişkin olarak yapılan oturumların birinci bağımlı değişken için en az %30'undan, ikinci bağımlı değişken için en az %25'inden gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanması planlanmıştır. Bu araştırmada birinci bağımlı değişkene ilişkin olarak, tüm katılımcılar için toplam 96 oturumdan yansız olarak 33 oturum

seçilmiş ve bu oturumların gözlemciler arası güvenilirlik analizi yapılmıştır. İkinci bağımlı değişkene ilişkin olarak, tüm katılımcılar için toplam 96 oturumdan yansız olarak 24 oturum seçilmiş ve bu oturumların güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu verilere göre gözlemciler arası güvenilirlik, $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş ayrılığı} + \text{görüş birliği}) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Birinci bağımlı değişken olan etkinlik ile ilgili olmaya ilişkin toplanan verilerin gözlemciler arası güvenilirlik ortalaması %92,16 (ranj= %84,2-%97,9) olarak bulunmuştur. İkinci bağımlı değişken olan kendini uyarıcı davranışlara ilişkin toplanan verilerin gözlemciler arası güvenilirlik ortalaması ise %93,15 (ranj= %88,46-%99,04) olarak bulunmuştur.

2.6.4.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması ve Analizi

Uygulama güvenirligi, deneysel uygulamaların plana ne düzeyde sadık kalınarak yürütüldüğünü değerlendirmek amacıyla yapılan güvenilirlik hesaplamasıdır. Bu araştırmada yer alan dört evrenin güvenilir şekilde yürütülüp yürütülmediğini belirleyebilmek için, uygulama güvenirligi verileri toplanmıştır. Her bir evrede izlenecek aşamalar belirlenmiş ve her biri için ayrı bir uygulama güvenirligi formu hazırlanmıştır (Bakınız, Ek 8).

Araştırmacı, uygulama güvenirligini yapacak olan bireye güvenilirlik verilerini toplama ve analiz etme konusunda bir öğretim sunmuştur. Uygulama güvenirligi için güvenilirlik yapacak bireye her bir katılımcıya ilişkin yansız olarak seçilmiş video görüntülerinin olduğu bir CD ve evrelerin her biri için hazırlanmış uygulama güvenirligi formları bir dosya içinde verilmiştir. Bu birey, araştırmacının olmadığı ortamda görüntü kayıtlarının olduğu CD'leri izleyerek formların üzerindeki ilgili yerlere işaretleme yapmıştır.

Her bir uygulamanın ne kadar güvenilir olarak yapıldığını belirleyebilmek için genellikle oturumların en az %20'sinde veri toplanmaktadır. Ancak, alandan olmayan kişilerin uygulamayı yürüttükleri durumlarda ve/veya araştırmacının alt amaçlarından birinde yöntemin güvenilir olarak kullanılıp kullanılmamasının sınındığı durumlarda, bu veriler oturumların en az %30'unda toplanmaktadır (Tekin, 2000). Bu araştırmada uygulama araştırmacı tarafından yapıldığı için, uygulama güvenirligi verisi her bir

uygulama için oturumların %25'inden toplanmıştır. Bu amaçla, her bir katılımcı için evrelerdeki dört oturumdan biri yansız olarak seçilerek her bir katılımcının toplam 24 oturumunun altısında güvenilirlik verisi toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği hesaplaması da [gözlenen uygulamacı davranışları/planlanan uygulamacı davranışları x 100] formülü kullanılarak yapılmıştır. Utku ve Alp için uygulama güvenilirliği her bir evre için %100 olarak bulunmuştur. Selim için uygulama güvenilirliği B evresinde bir öğretim oturumdaki bir etkinlikte %98,8 olarak, diğer evrelerde ise %100 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla, Selim için uygulama güvenilirliği ortalaması %99,96 olmuştur. Yılmaz'a ilişkin uygulama güvenilirliği hesaplamalarına bakıldığında; C evresinde %97,69 (ranj = %92,85-%100) ve BC evresinde %94,68 (ranj = %90,47-%100), diğer evrelerde ise %100 olduğu görülmektedir. Yılmaz için uygulama güvenilirliği ortalaması %98,72 olmuştur. Tüm katılımcıların uygulama güvenilirliği yüzdelerinin ortalaması ise %99,63 olarak bulunmuştur.

BÖLÜM 3

BULGULAR

3.1. Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi-Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Etkinlikle İlgili Olma Davranışları Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması

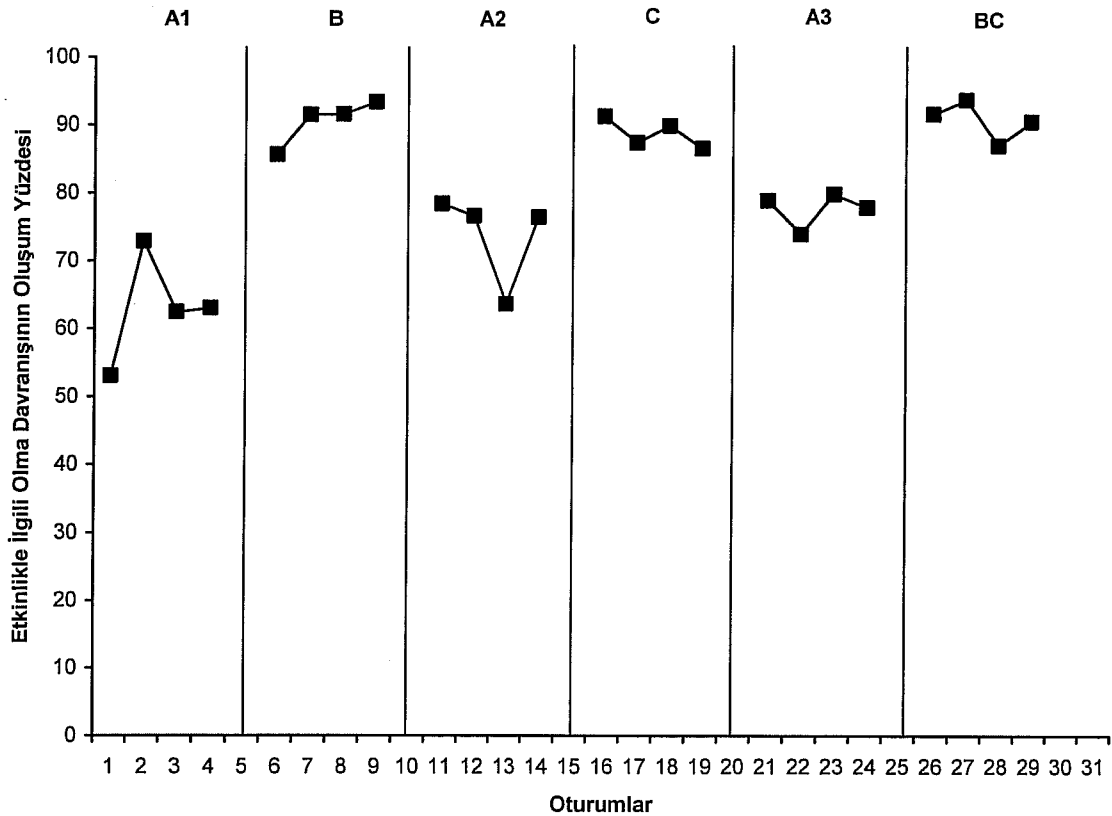
Etkinlik içi, etkinlikler arası ve etkinlik içi-arası seçim fırsatları sunmanın, katılımcıların etkinlikle ilgili olma davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin verilerin grafikleri; Utku, Alp, Selim ve Yılmaz için sırasıyla Şekil 3.1, 3.2, 3.3 ve 3.4'te bulunmaktadır. Bu grafiklerde katılımcıların her bir oturumdaki etkinlikle ilgili olma davranışlarının oluşum yüzdeleri gösterilmiştir. Her bir katılımcının başlama düzeyi evrelerindeki ve sunulan seçim fırsatları karşısındaki etkinlikle ilgili olma davranışlarının oluşum yüzdelerine ilişkin ayrıntılı açıklamalara, izleyen alt bölümlerde yer verilecektir.

3.1.1. Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi-Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Utku'nun Etkinlikle İlgili Olma Davranışı Üzerindeki Etkileri

Başlama düzeyi (A1) evresinde Utku'nun etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesi ortalama %63 (ranj = %53-%72,9) olarak gerçekleşmiştir. Etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulduğu evre olan B evresinde davranışın oluşum yüzdesi, ortalama olarak %90,6 düzeyine (ranj = %85,7-%93,4) kadar çıkmıştır. İkinci A evresinde bu yüzde, başlama düzeyine kadar düşmemekle birlikte, ortalama %74 düzeyine (ranj = %63,7-%78,5) düşmüştür. Etkinlik içi seçim fırsatlarının sunulduğu C

evresinde, etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesi (ort. %88,8; ranj = %86,7-%91,4) tekrar bir yükselme göstermiştir. Uygulamanın geri çekildiği üçüncü A evresinde ise bu yüzde ortalama %77,7 düzeyine (ranj = %74-%80) düşmüştür. Son uygulama evresi olan etkinlik içi ve arası seçim fırsatlarının her ikisinin de sunulduğu BC evresinde etkinlikle ilgili olma oluşum yüzdesi yine bir yükselme göstererek ortalama %91 düzeyine (ranj = %87,2-%93,9) ulaşmıştır (Bakınız, Şekil 3.1).

Bu bulgulara göre, etkinlik içi ya da etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulmadığı evrelerde Utku'nun etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdelerinin, seçim fırsatlarının sunulduğu evrelere kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak, farklı seçim fırsatlarının sunulduğu B, C ve BC evreleri arasında önemli bir farklılık oluşmamıştır.



Şekil 3.1. Utku'nun A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin etkinlikle ilgili olma davranışı oluşum yüzdeleri (A: Seçim fırsatı yok; B: Etkinlikler arası seçim fırsatı; C: Etkinlik içi seçim fırsatı; BC: Etkinlik içi-arası seçim fırsatı)

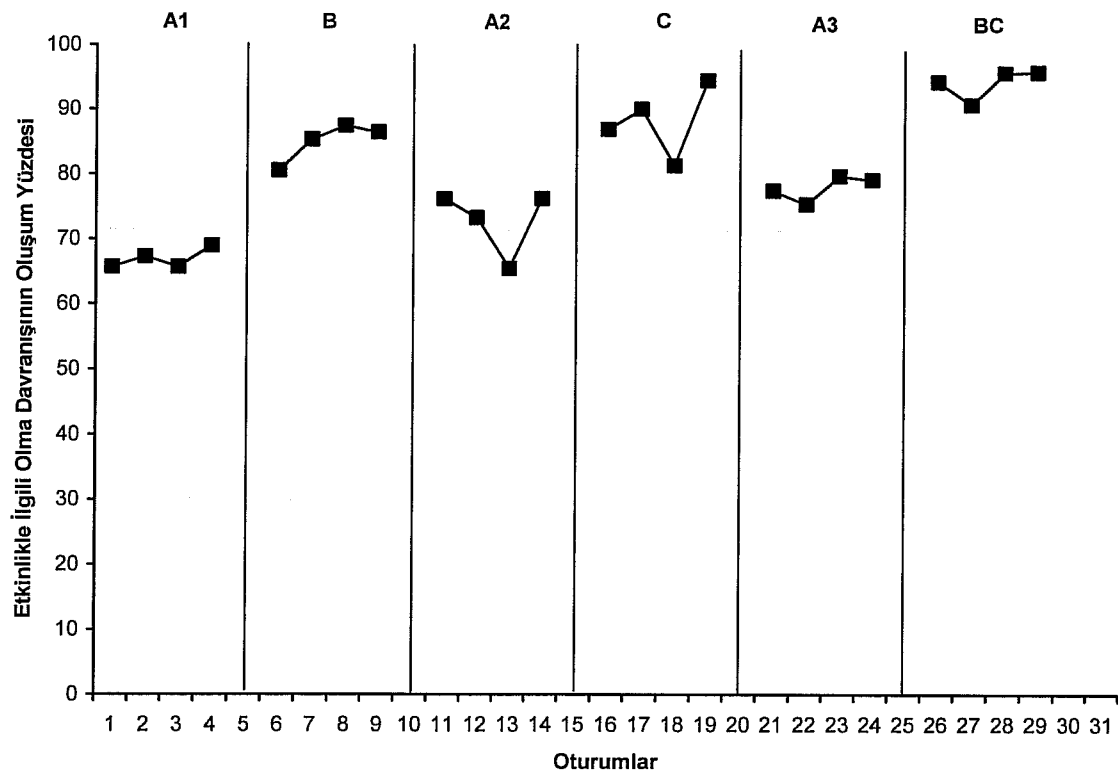
3.1.2. Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi-Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Alp'in Etkinlikle İlgili Olma Davranışı Üzerindeki Etkileri

Başlama düzeyi (A1) evresinde Alp'in etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesi ortalama %67 (ranj = %65,7-%69) olarak gerçekleşmiştir. Etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulduğu evre olan B evresinde bu yüzde, ortalama olarak %85 düzeyine (ranj = %80,6-%87,5) kadar çıkmıştır. İkinci A evresinde bu yüzde, başlama düzeyine kadar düşmemekle birlikte ortalama %72,7 düzeyine (ranj = %65,6-%76,4) düşmüştür. Etkinlik içi seçim fırsatlarının sunulduğu C evresinde, etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesi tekrar bir yükselme göstermiştir (ort. %88,3; ranj = %87,1-%94,7). Uygulamanın geri çekildiği üçüncü A evresinde, ikinci A evresindeki kadar olmasa da bir düşme oluşmuş ve davranışın oluşum yüzdesi ortalama olarak %78,25 düzeyine (ranj = %75,6-%80) düşmüştür. Son uygulama evresi olan etkinlik içi ve arası seçim fırsatlarının her ikisinin de sunulduğu BC evresinde, etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesi yine bir yükselme göstererek ortalama %94,5 düzeyine (ranj = %91,07-%96,07) ulaşmıştır (Bakınız, Şekil 3.2).

Bu bulgulara göre, etkinlik içi ya da etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulmadığı evrelerde Alp'in etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdelerinin, seçim fırsatlarının sunulduğu evrelere kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak, farklı seçim fırsatlarının sunulduğu B, C ve BC evreleri arasında önemli bir farklılık oluşmamıştır.

3.1.3. Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi-Arası Seçim Fırsatlarının Sunulmasının Selim'in Etkinlikle İlgili Olma Davranışı Üzerindeki Etkileri

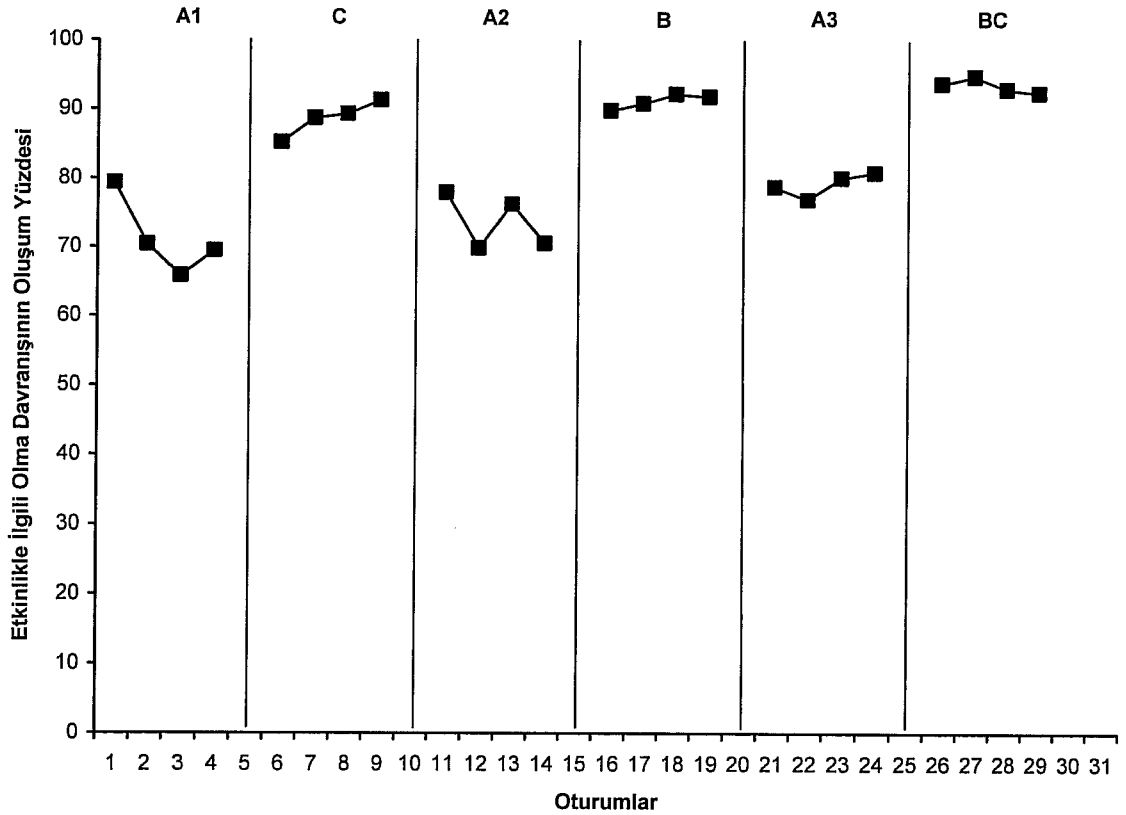
Başlama düzeyi (A1) evresinde Selim'in etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesi ortalama %71,1 (ranj = %65,9-%79,4) olarak gerçekleşmiştir. Etkinlik içi seçim fırsatlarının sunulduğu evre olan C evresinde davranışın oluşum yüzdesi, ortalama olarak %88,5 düzeyine (ranj = %85,3-%91,4) kadar çıkmıştır. İkinci A evresinde bu



Şekil 3.2. Alp'in A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdeleri (A: Seçim fırsatı yok; B: Etkinlikler arası seçim fırsatı; C: Etkinlik içi seçim fırsatı; BC: Etkinlik içi-arası seçim fırsatı)

yüzde, başlama düzeyine kadar düşmemekle birlikte, ortalama % 73,7 düzeyine (ranj = %70-%78,1) düşmüştür. Etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulduğu B evresinde, etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesi (ort. %91,2; ranj = %90-%92,4) tekrar bir yükselme göstermiştir. Uygulamanın geri çekildiği üçüncü A evresinde ise davranışın oluşum yüzdesi ortalama %79,25 düzeyine (ranj = %77,2-%81,2) düşmüştür. Son uygulama evresi olan etkinlik içi ve arası seçim fırsatlarının her ikisinin de sunulduğu BC evresinde etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesi yine bir yükselme göstererek ortalama %93,75 düzeyine (ranj = %93,3-%95,1) ulaşmıştır (Bakınız, Şekil 3.3).

Bu bulgulara göre, etkinlik içi ya da etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulmadığı evrelerde Selim'in etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdelerinin, seçim



Şekil 3.3. Selim'in A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin etkinlikle ilgili olma davranışı oluşum yüzdeleri (A: Seçim fırsatı yok; B: Etkinlikler arası seçim fırsatı; C: Etkinlik içi seçim fırsatı; BC: Etkinlik içi-arası seçim fırsatı)

fırsatlarının sunulduğu evrelere kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak, farklı seçim fırsatlarının sunulduğu B, C ve BC evreleri arasında önemli bir farklılık oluşmamıştır. Ayrıca, ilk iki katılımcının grafiklerinden farklı olarak, Selim'in son üç evrede (B, A3 ve BC) çok kararlı bir performans sergilediği, bu evrelerin her birindeki veri noktalarının birbirine çok yakın düzeylerde olduğu görülmektedir.

3.1.4. Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi-Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Yılmaz'ın Etkinlikle İlgili Olma Davranışı Üzerindeki Etkileri

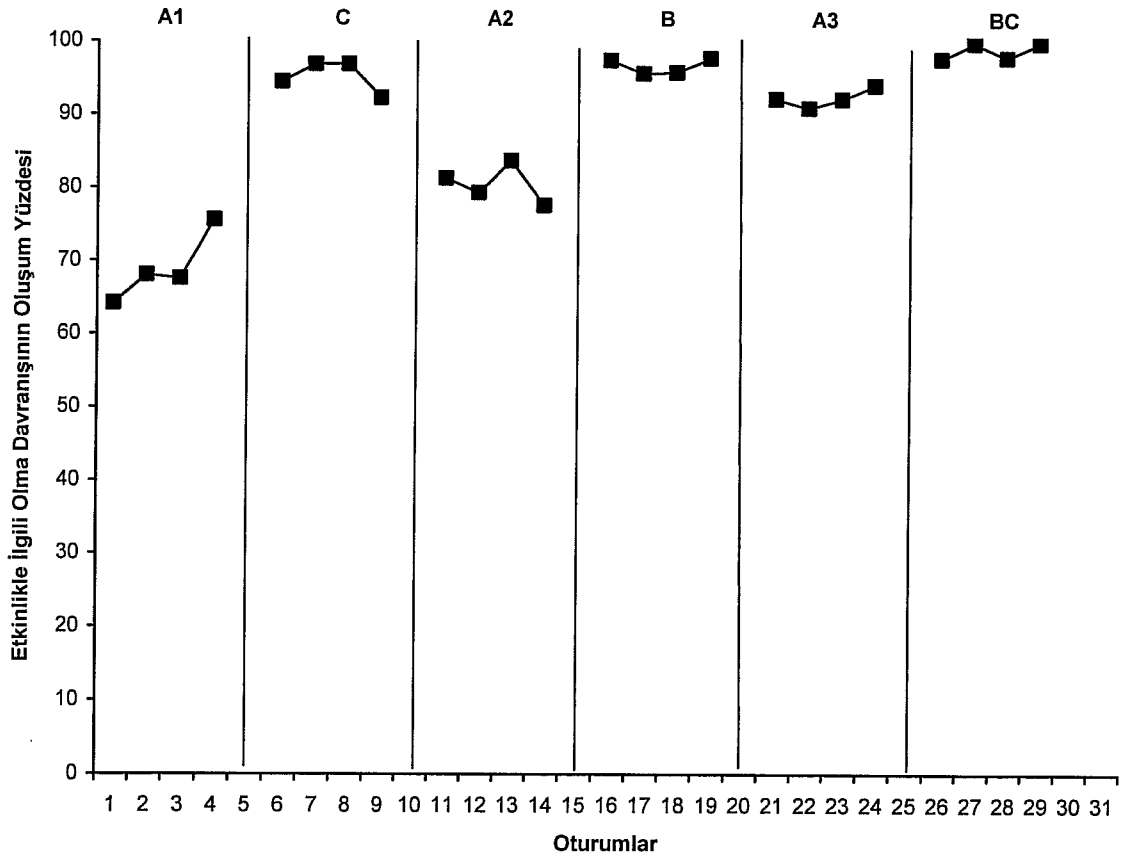
Başlama düzeyi (A1) evresinde Yılmaz'ın etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesi ortalama %69 (ranj = %64,2-%75,6) olarak gerçekleşmiştir. Etkinlik içi seçim fırsatlarının sunulduğu evre olan C evresinde davranışın oluşum yüzdesi, ortalama

olarak %95,25 düzeyine (ranj = %92,3-%96,9) kadar çıkmıştır. İkinci A evresinde bu yüzden, başlama düzeyi kadar olmamakla birlikte, ortalama %80,5 düzeyine (ranj = %77,7-%83,8) düştüğü görülmüştür. Etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulduğu B evresinde, etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesi (ort. %96,8; ranj = %95,7-%97,8) tekrar bir yükselme göstermiştir. Uygulamanın geri çekildiği üçüncü A evresinde ise bağımlı değişkenin oluşum yüzdesinin ortalaması %92,2 düzeyinde (ranj = %91,1-%94,2) olmuştur. Son uygulama evresi olan etkinlik içi ve arası seçim fırsatlarının her ikisinin de sunulduğu BC evresinde etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesi yine bir yükselme göstererek ortalama %99 düzeyine (ranj = %97,8-%100) ulaşmıştır (Bakınız, Şekil 3.4).

Bu bulgulara göre etkinlik içi ya da etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulmadığı evrelerde, bir istisna dışında, etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdelерinin önemli oranlarda düştüğü; seçim fırsatlarının sunulduğu evrelerde ise, etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdelерinin oldukça yüksek seyrettiği görülmüştür. Ancak, son A evresinde Yılmaz'ın performansı, uygulama evrelerine oldukça yakın düzeyde gerçekleşmiştir.

3.2. Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi-Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Kendini Uyarıcı Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması

Etkinlik içi, etkinlikler arası ve etkinlik içi-arası seçim fırsatları sunmanın kendini uyarıcı davranışlar üzerindeki etkilerine ilişkin verilerin grafikleri; Utku, Alp, Selim ve Yılmaz için sırasıyla Şekil 3.5, 3.6, 3.7 ve 3.8'te bulunmaktadır. Bu grafiklerde de katılımcıların her bir oturumdaki kendini uyarıcı davranışlarının oluşum yüzdeleri gösterilmiştir. Katılımcıların başlama düzeyi evrelerindeki ve sunulan seçim fırsatları karşısındaki kendini uyarıcı davranışlarının oluşum yüzdelерine ilişkin ayrıntılı açıklamalara, izleyen alt bölümlerde yer verilecektir.



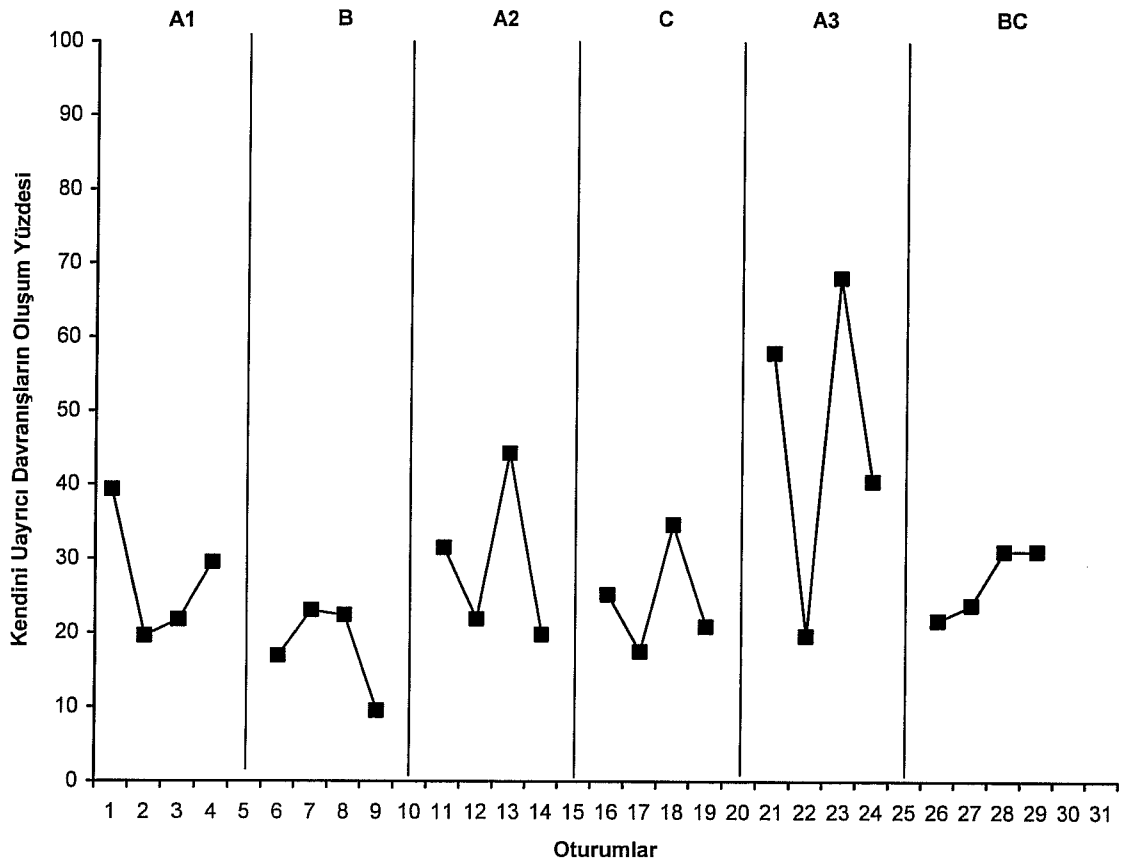
Şekil 3.4. Yılmaz'ın A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdeleri (A: Seçim fırsatı yok; B: Etkinlikler arası seçim fırsatı; C: Etkinlik içi seçim fırsatı; BC: Etkinlik içi-arası seçim fırsatı)

3.2.1. Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi-Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Utku'nun Kendini Uyarıcı Davranışları Üzerindeki Etkileri

Başlama düzeyi (A1) evresinde Utku'nun kendini uyarıcı davranışlarının oluşum yüzdesi ortalama %27,2 (ranj = %19,6-%39,3) olarak bulunmuştur. Etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulduğu evre olan B evresinde bu yüzde, ortalama olarak %18 düzeyine (ranj = %9,5-%23,07) düşmüştür. İkinci A evresinde bu yüzde başlama düzeyi ile benzer olarak ortalama %29,3 düzeyine (ranj = %19,8-%44,3) yükselme göstermiştir. Etkinlik içi seçim fırsatlarının sunulduğu C evresinde kendini uyarıcı davranışlar ortalama %24,6 (ranj = %17,5-%34,6) düzeyinde gerçekleşerek, az da olsa bir düşüş göstermiştir. Uygulamanın geri çekildiği üçüncü A evresinde ise bu yüzde

ortalama %46,6 düzeyine (ranj = %19,6-%68,1) yükselmiş ve diğer A evrelerinde gözlenen değerin de üzerine çıkmıştır. Son uygulama evresi olan etkinlik içi ve arası seçim fırsatlarının her ikisinin de sunulduğu BC evresinde kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdesi yine bir düşüş göstererek, ortalama %27 düzeyine (ranj = %21,7-%31,1) gerilemiştir (Bakınız, Şekil 3.5).

Bu bulgulara göre, etkinlik içi ya da etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulduğu evrelerde Utku'nun kendini uyarıcı davranışlarının oluşum yüzdelерinin, seçim fırsatlarının sunulmadığı evrelere kıyasla hafif bir düşüş gösterdiği belirlenmiştir. Ancak, farklı seçim fırsatlarının sunulduğu B, C ve BC evreleri arasında önemli bir farklılık oluşmamıştır. Ayrıca, uygulama evrelerindeki verilerin, A evrelerine kıyasla biraz daha kararlı olduğu görülmüştür.



Şekil 3.5. Utku'nun A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdeleri (A: Seçim fırsatı yok; B: Etkinlikler arası seçim fırsatı; C: Etkinlik içi seçim fırsatı; BC: Etkinlik içi-arası seçim fırsatı)

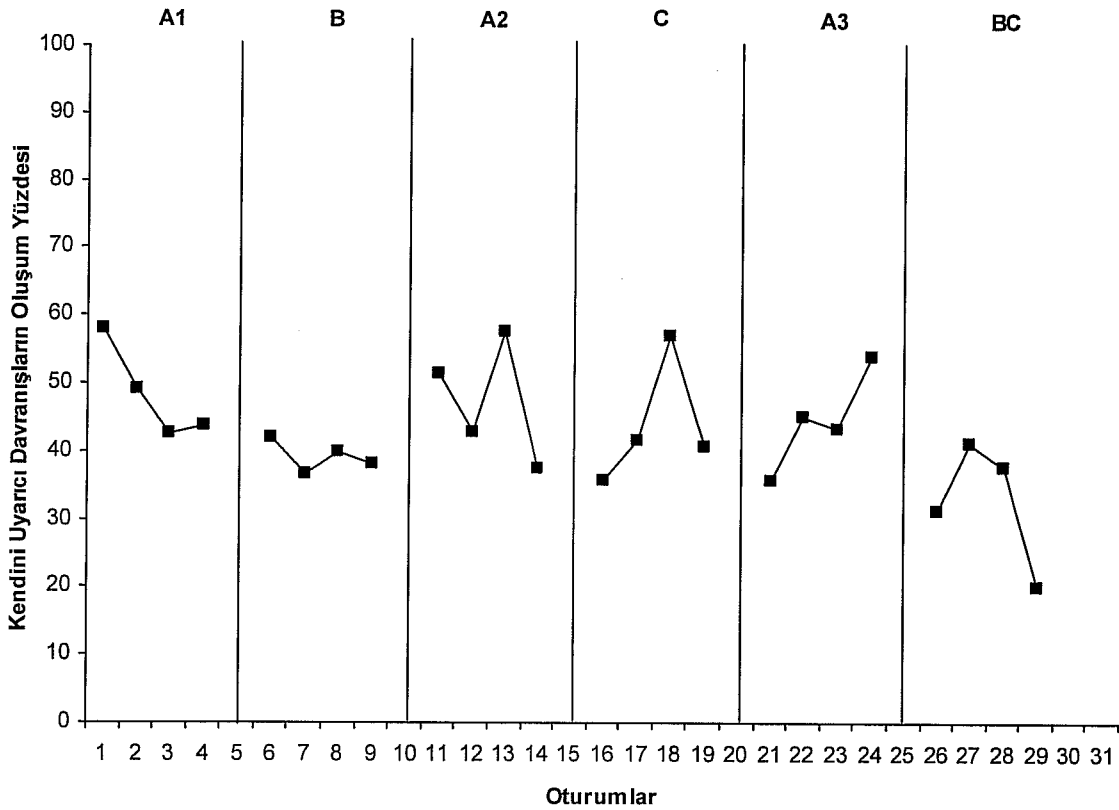
3.2.2. Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi-Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Alp'in Kendini Uyarıcı Davranışları Üzerindeki Etkileri

Başlama düzeyi (A1) evresinde Alp'in kendini uyarıcı davranışlarının oluşum yüzdesi ortalama %48,3 (ranj = %42,5-%58) olarak bulunmuştur. Etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulduğu evre olan B evresinde bu yüzde, ortalama olarak %39,2 düzeyine (ranj = %36,7-41,9) düşmüştür. İkinci A evresinde kendini uyarıcı davranışlar başlama düzeyine yakın bir düzeyde gerçekleşmiştir (ort. %47,6; ranj = %37,6-%57,6). Etkinlik içi seçim fırsatlarının sunulduğu C evresinde, kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdesi ortalama %44 (ranj = %35,7-%57,2) olarak azda olsa bir düşüş göstermiştir. Uygulamanın geri çekildiği üçüncü A evresinde, davranışın oluşum yüzdesi ortalama olarak %43,75 düzeyine (ranj = %35,7-%54,08) ulaşmıştır. Son uygulama evresi olan etkinlik içi ve arası seçim fırsatlarının her ikisinin de sunulduğu BC evresinde, kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdesi bir düşüş göstererek, ortalama %32,6 düzeyinde (ranj = %20,1-%41,5) gerçekleşmiştir (Bakınız, Şekil 3.6).

Bu bulgulara göre, BC evresi dışındaki tüm evrelerde kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdelerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. BC evresinde, Alp'in kendini uyarıcı davranışlarının oluşum yüzdesi, diğer evrelere kıyasla biraz daha düşük olmuştur.

3.2.3. Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi-Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Selim'in Kendini Uyarıcı Davranışları Üzerindeki Etkileri

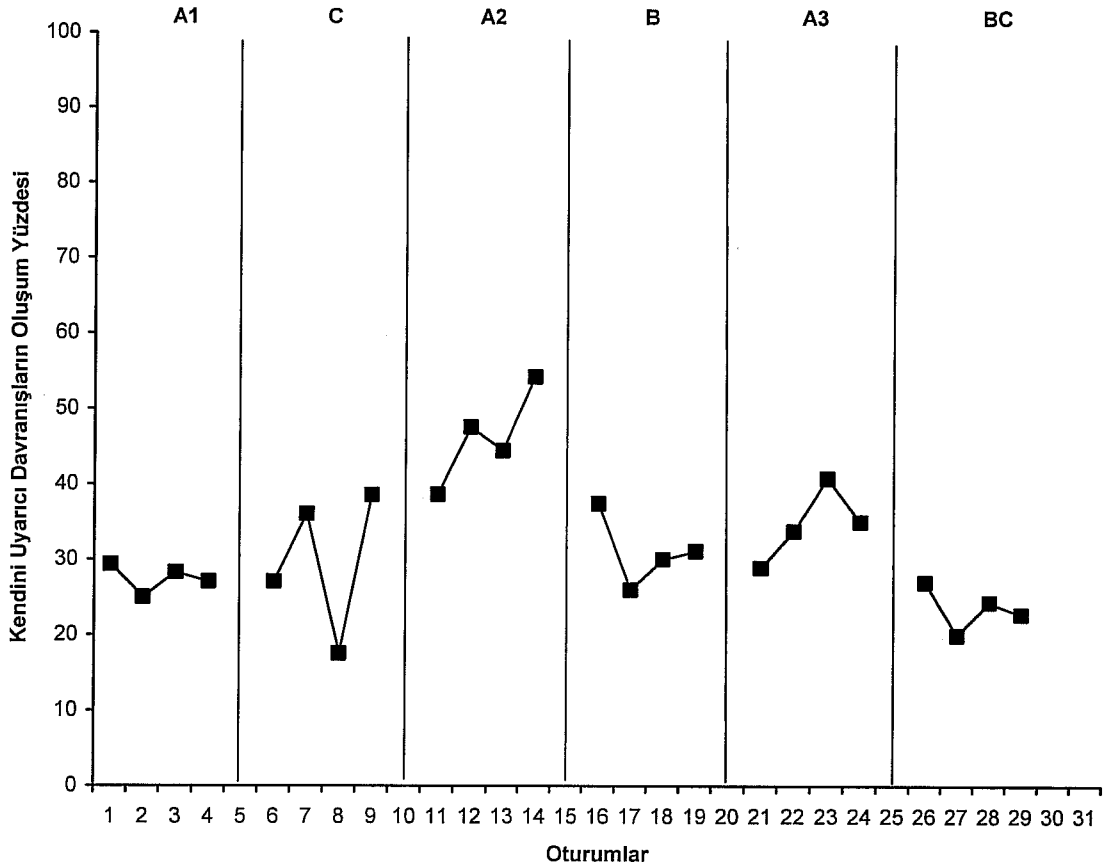
Başlama düzeyi (A1) evresinde Selim'in kendini uyarıcı davranışlarının oluşum yüzdesi ortalama %27,2 (ranj = %25-%29,4) olarak gerçekleşmiştir. Etkinlik içi seçim fırsatlarının sunulduğu evre olan C evresinde de benzer bulgular (ort. %29,8; ranj = %17,5-%38,6) elde edilmiştir. İkinci A evresinde kendini uyarıcı davranışlar ortalama %46,2 düzeyine (ranj = %38,7-%54,3) ulaşmıştır. Etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulduğu B evresinde, kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdesi ortalama %31,1



Şekil 3.6. Alp'in A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdeleri (A: Seçim fırsatı yok; B: Etkinlikler arası seçim fırsatı; C: Etkinlik içi seçim fırsatı; BC: Etkinlik içi-arası seçim fırsatı)

düzeyine (ranj = %26,01-%37,5) düşmüştür. Uygulamanın geri çekildiği üçüncü A evresinde ise davranış yüzdesinde önemli bir değişiklik olmamıştır (ort. %34,7; ranj = %29-%40,9). Son uygulama evresi olan etkinlik içi ve arası seçim fırsatlarının her ikisinin de sunulduğu BC evresinde kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdesi yine bir düşme göstererek ortalama %23,5 düzeyinde (ranj = %20-%27,08) gerçekleşmiştir (Bakınız, 3.7).

Bu bulgulara göre, etkinlik içi ve etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulmadığı evrelerde Selim'in kendini uyarıcı davranışlarının oluşum yüzdelerinin biraz daha yüksek olduğu; seçim fırsatlarının sunulduğu evrelerde, özellikle de her iki seçim fırsatının bir arada sunulduğu BC evresinde ise kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdesinin daha düşük olduğu görülmektedir.



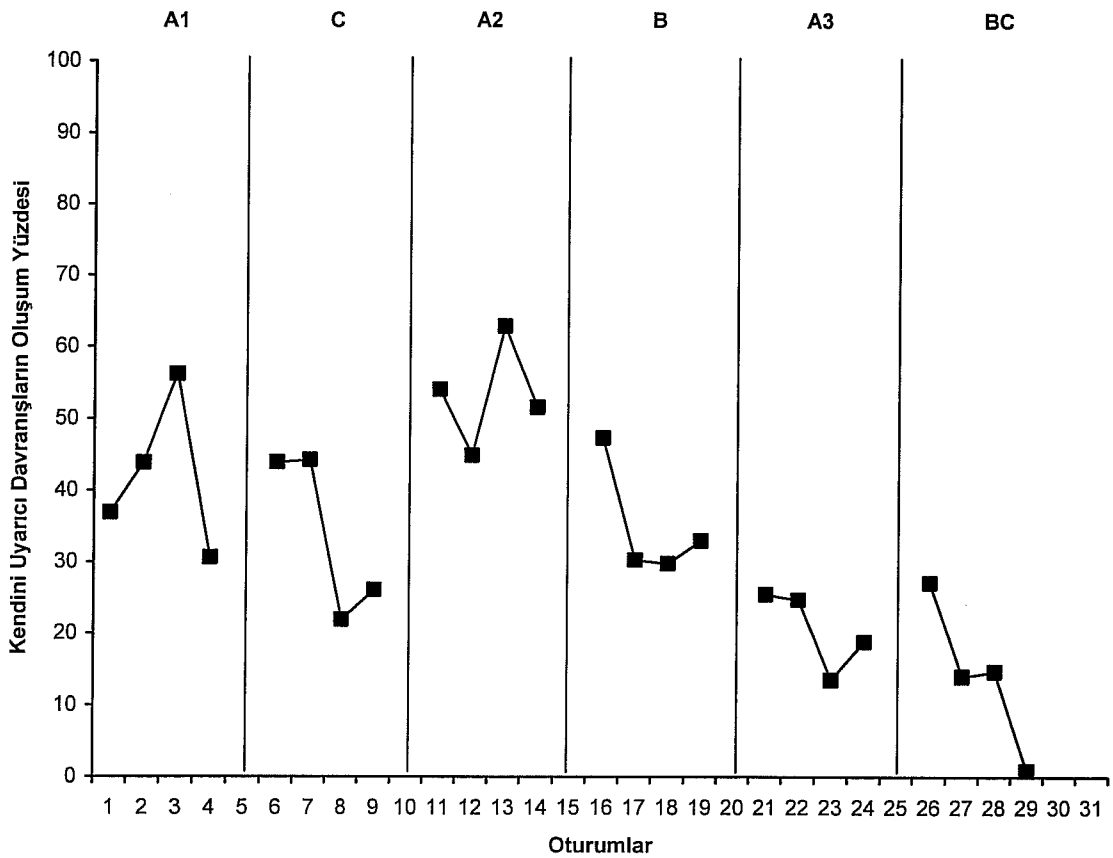
Şekil 3.7. Selim'in A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdeleri (A: Seçim fırsatı yok; B: Etkinlikler arası seçim fırsatı; C: Etkinlik içi seçim fırsatı; BC: Etkinlik içi-arası seçim fırsatı)

3.2.4. Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi-Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Yılmaz'ın Kendini Uyarıcı Davranışları Üzerindeki Etkileri

Başlama düzeyi (A1) evresinde Yılmaz'ın kendini uyarıcı davranışlarının oluşum yüzdesi ortalama %42 (ranj = %30,6-%56,2) olarak gerçekleşmiştir. Etkinlik içi seçim fırsatlarının sunulduğu evre olan C evresinde bu yüzde, ortalama olarak %34 düzeyine (ranj = %21,9-%44,2) düşmüştür. İkinci A evresinde davranışın oluşum yüzdesinin başlama düzeyinde önemli bir artış (ort. %53,5; ranj = %44,9-%62,9) görülmüştür. Etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulduğu B evresinde, C evresindekiye yakın olarak kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdesi ortalama %35 düzeyinde (ranj = %29,8-%47,3) gerçekleşmiştir. Uygulamanın geri çekildiği üçüncü A evresinde ise

davranışın oluşum yüzdesinin daha da düştüğü görülmüştür (ort. %20,7; ranj = %13,5- %25,5). Son uygulama evresi olan etkinlik içi ve arası seçim fırsatlarının her ikisinin de sunulduğu BC evresinde ise üçüncü A evresine kıyasla kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdesi daha da düşme göstererek ortalama %14,2 düzeyinde (ranj = %0,9- %27,1) gerçekleşmiştir (Bakınız, 3.8).

Bu bulgulara göre, Yılmaz'ın kendini uyarıcı davranışlarının, C ve B evrelerinde, A1 ve A2 evrelerine kıyasla daha düşük düzeylerde gerçekleştiği belirlenmiştir. Ancak, A3 evresinde davranışın oluşum yüzdesi B evresinden daha düşük olmuştur. BC evresinde ise davranışın oluşum yüzdesi A3 evresine kıyasla daha da düşmüştür.



Şekil 3.8. Yılmaz'ın, A, B, C ve BC evrelerinde yapılan uygulamalara ilişkin kendini uyarıcı davranışlarının oluşum yüzdeleri (A: Seçim fırsatı yok; B: Etkinlikler arası seçim fırsatı; C: Etkinlik içi seçim fırsatı; BC: Etkinlik içi-arası seçim fırsatı)

3.3. Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi-Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Süre Açısından Verimliliklerinin Karşılaştırılması

Araştırmada, her bir katılımcı için her bir evrede yapılan dört öğretim oturumunun ne kadar sürdüğünün kaydedilmesiyle elde edilmiş olan bulgular araştırmanın süre açısından verimlilik bulgularını oluşturmuştur. Bu bulgular her bir katılımcı için toplamda yapılmış olan 24 öğretim oturumunun başlama ve bitiş saatleri arasındaki süre hesaplanarak elde edilmiştir. Her bir katılımcı için her bir öğretim oturumunun evrelere göre süreleri Tablo 3.1’de gösterilmiştir. Verimlilik bulguları ayrıca, her bir katılımcı için aşağıda belirtilen alt başlıklar altında ele alınmıştır.

3.3.1. Utku’ya Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi-Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Süre Açısından Verimliliklerinin Karşılaştırılması

Araştırmada Utku ile yapılan öğretim oturumlarının süresi açısından elde edilen verimlilik bulgularına bakıldığında, Utku’nun A evrelerindeki öğretim oturumlarının ortalama olarak 31 dk 10 sn sürdüğü görülmüştür. Uygulama evreleri karşılaştırıldığında ise C (27 dk 7 sn) evresindeki ortalama sürenin, B (ort. 34 dk 40 sn) ve BC (30 dk 50 sn) evrelerindeki ortalama oturum sürelerine kıyasla biraz daha kısa olduğu görülmektedir. Bu durumda bu katılımcıya göre süre açısından en verimli uygulamanın etkinlik içi seçim fırsatı olduğu; bunu etkinlik içi-arası seçim fırsatının izlediği; en verimsiz uygulamanın ise etkinlikler arası seçim fırsatı olduğu söylenebilir.

3.3.2. Alp’e Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi-Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Süre Açısından Verimliliklerinin Karşılaştırılması

Araştırmada Alp ile yapılan öğretim oturumlarının süresi açısından verimlilik bulgularına bakıldığında, Alp’in A evrelerinde öğretim oturumlarının ortalama olarak 29 dk 22 sn sürdüğü görülmüştür. Alp’in öğretim oturumlarının süresine genel olarak bakıldığında, seçim fırsatlarının uygulanmadığı evrelerdeki öğretim oturumlarının,

Tablo 3.1
Katılımcılara Göre Evrelerdeki Öğretim Oturumu Süreleri

Evre	Oturum	Utku dk:sn	Alp dk:sn	Selim dk:sn	Yılmaz dk:sn	Ortalama dk:sn
A1	1	30:38	27:18	25:46	28:01	28:32
	2	34:26	36:31	27:22	28:51	32:19
	3	28:45	26:44	26:22	27:43	27:39
	4	28:59	26:20	27:11	26:59	27:37
	Ort.	31:10	29:22	27:07	28:29	29:03
B	1	36:01	31:40	30:25	23:42	30:45
	2	37:43	28:58	29:03	27:28	31:20
	3	30:57	26:30	29:02	25:43	28:05
	4	32:56	28:40	32:27	26:42	30:18
	Ort.	34:40	29:35	30:23	26:29	30:27
A2	1	27:44	26:45	22:54	23:51	25:30
	2	26:56	26:11	28:49	21:36	26:28
	3	30:07	29:35	23:21	20:07	26:19
	4	27:50	24:45	25:38	22:41	25:22
	Ort.	28:15	27:21	25:17	22:06	26:14
C	1	24:19	25:44	24:46	28:18	26:17
	2	27:41	26:26	26:28	25:37	26:55
	3	26:40	29:30	24:08	29:08	27:35
	4	28:02	24:35	26:10	28:37	27:25
	Ort.	27:07	26:56	25:38	28:31	27:05
A3	1	26:10	22:14	25:36	21:11	24:19
	2	28:17	24:32	27:29	22:38	26:13
	3	25:19	23:53	26:30	24:34	25:06
	4	25:14	24:35	33:46	22:47	26:59
	Ort.	26:25	24:20	28:33	23:19	26:05
BC	1	30:52	30:31	36:41	24:40	31:08
	2	32:56	28:38	31:59	30:06	31:31
	3	27:37	25:12	35	24:20	28:03
	4	30:35	27:14	29:15	36:07	31:19
	Ort.	30:50	28:29	33:22	29:20	30:50
Genel Ortalama		30:14	28:07	28:38	26:37	28:40

seçim fırsatlarının uygulandığı evrelere kıyasla biraz daha kısa sürdüğü görülmektedir. Uygulama evreleri karşılaştırıldığında ise B (29 dk 35 sn) ve BC (28 dk 29 sn) evrelerinde ortalama oturum sürelerinin hemen hemen aynı olduğu; ancak, C (26 dk 56 sn) evresindeki ortalama sürenin diğerlerine kıyasla biraz daha kısa olduğu görülmektedir. Bu durumda bu katılımcıya göre süre açısından en verimli uygulamanın etkinlik içi seçim fırsatı olduğu; bunu etkinlik içi-arası seçim fırsatının izlediği; en verimsiz uygulamanın ise etkinlikler arası seçim fırsatı olduğu söylenebilir.

3.3.3. Selim'e Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi-Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Süre Açısından Verimliliklerinin Karşılaştırılması

Araştırmada Selim ile yapılan öğretim oturumlarının süresi açısından verimlilik bulgularına bakıldığında, Selim'in A evrelerinde öğretim oturumlarının ortalama olarak 27 dk 7 sn sürdüğü görülmüştür. Selim'in öğretim oturumlarının süresine genel olarak bakıldığında, seçim fırsatlarının uygulanmadığı evrelerdeki öğretim oturumlarının, seçim fırsatlarının uygulandığı evrelere kıyasla daha kısa sürdüğü görülmektedir. Uygulama evreleri karşılaştırıldığında ise en kısa süren uygulamanın C evresi (25 dk 38 sn), ardından B evresi (30 dk 23 sn) olduğu; en uzun süren uygulamanın ise BC evresi (33 dk 22 sn) olduğu görülmektedir. Bu durumda bu katılımcıya göre süre açısından en verimli uygulamanın etkinlik içi seçim fırsatı olduğu; bunu etkinlikler arası seçim fırsatının izlediği; en verimsiz uygulamanın ise etkinlik içi-arası seçim fırsatı olduğu söylenebilir.

3.3.4. Yılmaz'a Etkinlik İçi, Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi-Arası Seçim Fırsatları Sunulmasının Süre Açısından Verimliliklerinin Karşılaştırılması

Araştırmada Yılmaz ile yapılan öğretim oturumlarının süresi açısından verimlilik bulgularına bakıldığında, Yılmaz'ın A evrelerinde öğretim oturumlarının ortalama olarak 28 dk 29 sn sürdüğü görülmüştür. Yılmaz'ın öğretim oturumlarının süresine genel olarak bakıldığında, ilk A evresi hariç seçim fırsatlarının uygulanmadığı

evrelerdeki öğretim oturumu süreleri, seçim fırsatlarının uygulandığı evrelerdekine kıyasla kısalma göstermiştir. Uygulama evreleri karşılaştırıldığında ise en kısa süren uygulamanın B (26 dk 29 sn) evresi ardından C (28 dk 31 sn) evresi olduğu, en uzun süren uygulamanın ise BC (29 dk 20 sn) evresi olduğu görülmektedir. Bu durumda bu katılımcıya göre süre açısından en verimli uygulamanın etkinlikler arası seçim fırsatı olduğu; bunu etkinlik içi seçim fırsatının izlediği; en verimsiz uygulamanın ise etkinlik içi-arası seçim fırsatı olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bu bulgular doğrultusunda, seçim fırsatlarının sunulduğu evrelerde süre açısından verimliliğin katılımcılara göre biraz değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Ancak, elde edilen örüntü, en verimli uygulamanın üç katılımcıda (Utku, Alp ve Selim) etkinlik içi seçim fırsatı uygulaması (C) olduğunu; bir katılımcıda (Yılmaz) ise etkinlikler arası seçim fırsatı uygulaması (B) olduğunu göstermiştir. En verimsiz uygulama iki katılımcıda (Utku ve Alp) etkinlikler arası seçim fırsatı sunma (B); iki katılımcıda (Selim ve Yılmaz) ise etkinlik içi-arası seçim fırsatı sunma (BC) olmuştur. Tüm katılımcıların evrelere göre öğretim oturumu sürelerinin toplamdaki ortalamalarına bakıldığında ise A evrelerinin ortalama süresi 27 dk 12 sn, B evrelerinin ortalama süresi 30 dk 27sn, C evrelerinin ortalama süresi 27 dk 5 sn ve BC evrelerinin ortalama süresi ise 30 dk 50 sn olarak hesaplanmıştır. Toplamdaki bu ortalamalar, seçim fırsatlarının sunulmadığı A evrelerinde ve yalnızca etkinlik içi seçim fırsatlarının sunulduğu C evrelerinde sürelerin hemen hemen aynı olduğunu ve diğer iki duruma kıyasla daha kısa olduğunu göstermektedir.

3.4. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada, 17 özel eğitim öğretmenin görüşlerini belirlemek üzere hazırlanan soru formundan elde edilen yanıtlar araştırmanın sosyal geçerlik bulgularını oluşturmuştur. Bu bulgular incelenirken öğretmenlere sorulan sorular doğrultusunda ana temalar ve bu temaların altında da alt temalar belirlenmiştir. Bulgular rapor edilirken öğretmenlerin görüşleri kendi sözlerinden alıntılar yapılarak belirtilmiştir. Bir sonraki alt bölümde araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına yer verilmektedir.

3.4.1. Seçim Fırsatı Sunma Uygulamasının Bire-Bir Öğretim Çalışmalarında Kullanılabilirliği ve Nedenleri

Seçim fırsatı sunma uygulamasına ilişkin görüntü kayıtlarını izleyen 17 özel eğitim öğretmenine otistik özellik ya da başka türlü gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla yürüttükleri bire-bir öğretim çalışmalarında seçim fırsatı sunma uygulamasını kullanmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Tüm öğretmenler bu soruya evet yanıtını vermiştir. Evet yanıtının nedenlerine ilişkin yapılan açıklamalardan da altı alt tema elde edilmiştir.

Motivasyon ve Başarı: Bu alt temanın içine daha dikkatli, istekli, verimli çalışma; performansın artması ve başarılı olma konuları dahil edilmiştir. Öğretmenlerin yedisi (4, 5, 6, 7, 8, 9, 13 ve 17 numaralı öğretmenler) seçim fırsatı sunma uygulamasının çocukların etkinlikleri daha dikkatli, istekli ve verimli yapmalarını sağlayarak başarılarını arttıracaklarını belirtmiştir. Dört numaralı öğretmen “etkinliklerde seçime gidilmesi onun çalışma motivasyonunu arttırabilir”, beş numaralı öğretmen “çocukların istedikleri etkinlikleri yapmaları ya da istedikleri araçlarla çalışmalarını başarılarını arttıracak gibi daha dikkatli ve istekli çalışmalarını sağlayacaktır” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Altı numaralı öğretmen “Öğrenciye seçme özgürlüğü tanıdığı için etkinlikleri daha istekli ve verimli gerçekleştirecektir”, yedi numaralı öğretmen ise “Çocuklar istedikleri bir etkinliği yada istedikleri araçları kullanırsa etkinliğe daha fazla dikkatlerini verecekler dolayısıyla da başarı yüksek olacaktır” sözleriyle görüş bildirmiştir. Sekiz numaralı öğretmen “Öğrencinin dikkatini çektiğimizde etkinliği istekli yaptığında süreç daha verimli ve eğlenceli geçecektir” görüşünü ifade ederken dokuz numaralı öğretmen “...Etkinliği yerine getirme isteği ve performansı artacak, daha başarılı olacaktır...” olarak görüşünü açıklamıştır. On üç numaralı öğretmen “Seçim fırsatları sunmanın öğrenciyi derse daha fazla motive edeceğini düşünüyorum...” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Son olarak, 17 numaralı öğretmen “Öğrencinin etkinlik üzerinde daha fazla yoğunlaşmasını, dikkat süresini normalden daha uzun tutacağını düşünüyorum” sözleriyle yanıt vermiştir.

Etkinlikle İlgili Olma: Bu alt temanın içinde öğretmenlerin seçim fırsatlarının etkinlikle ilgili olmayı arttırdığına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin beşi (1, 3, 9, 15 ve 16 numaralı öğretmenler) seçim fırsatları sunmanın çocukların etkinlikle ilgili olma davranışlarını arttırdığını belirtmiştir. Bir numaralı öğretmen “Öğrenciyle bire-bir çalışma sırasında seçim fırsatı sunmak videodan da izlediğimiz kadarıyla gördük ki etkinlikle ilgilenme davranışını arttırmaktadır” sözleriyle görüşünü belirtmiştir. Üç numaralı öğretmen ise, “...bir günlük plandan 2 yada 3 tercihli etkinlik seçme fırsatı verdiğim öğrencilerde ilginin daha da yoğunlaştığını fark ettim...” sözleriyle nedene ilişkin yanıt vermiştir. Dokuz numaralı öğretmen de “Öğretmen etkinliklerini belirlerken, öğrenciye seçim fırsatı tanırrsa, öğrencinin etkinliğe katılımı kendi isteği ile başlayacaktır...” sözleriyle yanıt vermiştir. On beş numaralı öğretmen “Seçim fırsatları sunmanın öğrencinin derse olan ilgisini, dersin etkisini arttıracaklarını öğrencinin etkinliğe karşı daha istekli olacağını düşünüyorum” şeklinde görüş bildirirken 16 numaralı öğretmen “Öğrencinin derse olan ilgisini ve dikkatini arttıracaklarını düşünüyorum” sözleriyle düşüncelerini açıklamıştır.

Özgüven-Bağımsızlık: Bu alt temanın içine kendine güvenin, bağımsızlığın, tercih yapma ve karar vermenin artmasına ilişkin görüşler dahil edilmiştir. Öğretmenlerin beşi (2, 9, 10, 11 ve 14 numaralı öğretmenler) seçim fırsatı sunma uygulamasının çocukların kendine güvenini, bağımsızlığını, tercih yapma ve karar verme becerilerini arttıracaklarını belirtmiştir. İki numaralı öğretmen “...Kendi seçimini kendinin yapması, kendine güvenini artırır...” olarak görüş bildirirken, dokuz numaralı öğretmen “...Öğrencinin kendine güveni gelecek ve karar verme becerisi gelişecektir” şeklinde görüş belirtmiştir. On numaralı öğretmen “Bu tür bir uygulamada çocukların öz-güvenleri-bağımsız iş yapabilme ve faaliyeti sürdürme becerilerinin geliştiğini gördüm” sözleriyle evet cevabının nedenini açıklarken, 11 numaralı öğretmen “Özgüvenlerinin- hayal gücü-yaratıcılık-bağımsızlığını geliştirdiği için” şeklinde görüş bildirmiştir. Son olarak, 14 numaralı öğretmen “Seçim fırsatı sunma uygulaması; öğrencinin kendini bağımsız hissetmesini sağladığı, tercih belirtme becerisinin geliştiği ve etkinlikleri severek yapacağını düşünmekteyim” sözleriyle açıklama yapmıştır.

Mutlu Etme ve Seçme Hakkı Verme: Bu alt temanın içinde çocukları mutlu etme ve seçme hakkı verme yer almaktadır. Öğretmenlerin ikisi (2 ve 12 numaralı öğretmen) seçim fırsatı sunma uygulamasının çocukları daha mutlu edeceğini ve birey olarak çocuğa seçim hakkının verilmesini sağladığını belirtmiştir. İki numaralı öğretmen "...Daha mutlu olur....vs." ifadesini kullanırken 12 numaralı öğretmen "Çocuğun bir birey olduğunu ve seçme hakkı bulunduğunu hissettirmek ayrıca etkinliğin planlanması aşamasına çocuğu da katmak için" sözleriyle görüş belirtmiştir.

Davranış Sorunlarını Engelleme: Bu alt temanın içinde davranış sorunlarını engelleme yer almaktadır. Öğretmenlerin biri (2 numaralı öğretmen) seçim fırsatı sunma uygulamasının davranış sorunlarını engelleyeceğini belirtmiştir.

Dersin Verimli Olması: Bu alt temanın içinde dersin daha verimli geçmesi yer almaktadır. Öğretmenlerden biri (13 numaralı öğretmen) seçim fırsatı sunma uygulamasının dersin verimli geçmesini sağlayacağını belirtmiştir. Bu öğretmen "...kendisini seçim konusunda karar verici hissedenden öğrenci ile de ders daha verimli geçecek, güdülenme kendiliğinden oluşacaktır" sözleriyle görüş bildirmiştir.

3.4.2. Bire-Bir Öğretim Sırasında Tercih Edilen Seçim Fırsatı Sunma Uygulaması ve Nedenleri

Seçim fırsatı sunma uygulamasına ilişkin görüntü kayıtlarını izleyen özel eğitim öğretmenlerine bire-bir öğretim sırasında öncelikle hangi seçim fırsatını sunmayı tercih ettikleri ve bu tercihi neden yaptıkları sorulmuştur. On yedi öğretmenden üçü etkinlikler arası seçim fırsatı sunmayı, beşi etkinlik içi seçim fırsatı sunmayı tercih ederken; dokuzu ise her iki uygulamanın birlikte kullanıldığı uygulamayı tercih etmiştir.

Etkinlikler Arası Seçim Fırsatı: Bu kategoride, bu seçim fırsatı sunma uygulamasının tercih edilme nedenine ilişkin görüşler yer almaktadır. Öğretmenlerden biri (2 numaralı öğretmen) neden belirtmezken, diğer ikisi (1 ve 3 numaralı öğretmenler) bu seçim fırsatını tercih etme nedenini açıklamıştır. Bir numaralı öğretmen "çocuk etkinliği kendisi seçtiği için hem daha çok etkinlikle ilgilenmekte hem de etkinliği bağımsız

olarak yerine getirme olasılığı artmaktadır” diye açıklama yaparken, diğeri (3 numaralı öğretmen) “1. soruda açıkladığım gibi” şeklinde ifade ederek birinci soruda “...7-8 amaçlı bir günlük plandan 2 yada 3 tercihli etkinlik seçme fırsatı verdiğim öğrencilerde ilginin yoğunlaştığını fark ettim...” sözlerini belirtmiştir.

Etkinlik İçi Seçim Fırsatı: Bu uygulamayı tercih eden öğretmenlerin tümü (4, 5, 6, 7 ve 8 numaralı öğretmenler) etkinlik içi seçim fırsatını tercih etme nedenini açıklamıştır. Dört numaralı öğretmen “çocuğun öğrenmesini istediğim etkinlikten başlarım” sözleriyle düşüncesini açıklarken, beş numaralı öğretmen “Etkinliği o günkü seçtiğim amaca göre belirlemek isterim. Sadece aracı çocuğun seçimine bırakırım” ifadelerini kullanmıştır. Altı numaralı öğretmen “etkinlik öğrencinin yıllık hedeflerine göre belirlendiği için (öğretmen tarafından). İstedığı aracı da çocuk seçeceğinden” şeklinde görüş belirtirken, yedi numaralı öğretmen “Öğretimde amacım doğrultusunda çalışmak isterim. Fakat serbest zaman etkinliklerinde etkinlikler arası ve etkinlik içini tercih ederim” olarak açıklama yapmıştır. Sekiz numaralı öğretmen “Öğrencinin performans düzeyi ve amaçları doğrultusunda etkinliği öğretmenin belirlemesi daha doğru” şeklinde görüş bildirmiştir.

Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi Seçim Fırsatı: Bu uygulamayı tercih eden öğretmenlerin tümü (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 ve 17 numaralı öğretmenler) her iki seçim fırsatının da yer aldığı uygulamayı tercih etme nedenini açıklamıştır. Dokuz numaralı öğretmen “Öğrenci kendi isteği doğrultusunda etkinliği seçmektedir. Bu da öğretmeni ile daha etkili bir iletişim sürecini başlatmakta ve öğrenme daha etkili ve kalıcı olmaktadır. Etkinlik içinde de seçerek sunulduğunda öğrenci keyif alarak etkinliği sürdürecektir ve kendine güveni geliştirecektir. Etkinlik kendi içinde pekiştirici niteliği de taşıyacaktır” şeklinde görüş bildirirken, 10 numaralı öğretmen “Seçenekler çoğaltılarak verilirse bunu tercih ederim. Hem farklı faaliyetleri görmesi hem de hayal gücü-özgüven ve bağımsızlığını kazanması için” şeklinde açıklama yapılmıştır. On iki numaralı öğretmen “Daha fazla seçim fırsatı dolayısıyla etkinlikle ilgili olma davranışlarının daha fazla olması. Ne kadar çok seçim fırsatı sunulursa o kadar iletişim kurma fırsatı da verilmiş olur. İletişim becerilerini geliştirme açısından önemlidir” diye açıklama yapmıştır. On beş numaralı öğretmen “Seçim fırsatlarını karışık olarak kullanırdım. Çünkü sadece

etkinlikler arasını tercih edersem öğrenci sürekli aynı etkinliği tercih eder. Ayrıca seçim fırsatlarındaki yöntemlerin biri diğerinden daha çok etkili değil aynı oranda etkilidir” sözleriyle nedene ilişkin görüş bildirirken, 16 numaralı öğretmen “Bu seçim fırsatlarının hepsini karışık olarak kullanırdım. Üç farklı seçim fırsatının da eşit derecede etkili olmasından dolayı” diye açıklama yapmıştır. On yedi numaralı öğretmen de benzer bir açıklama yaparak “Çocuk daha dikkatli olacağı için seçtiği etkinlik üzerinde daha yoğun ve amaca uygun olarak çalışacaktır. Aracıda çocuğun seçmesi etkinlik seçiminde olduğu gibi aynı özellikleri yansıtacağından bu seçim fırsatını sunarım” şeklinde görüş bildirmiştir.

3.4.3. Bire-Bir Öğretim Sırasında Seçim Fırsatı Sunma Uygulamalarından Hangisinin Daha Uygulanabilir Olduğu ve Nedenleri

Seçim fırsatı sunma uygulamasına ilişkin görüntü kayıtlarını izleyen özel eğitim öğretmenlerine bire-bir öğretim sırasında sunulan seçim fırsatlarından hangisinin daha uygulanabilir olduğu ve uygulanabilir olmasının olası nedenleri sorulmuştur. On yedi öğretmenden üçü etkinlikler arası seçim fırsatının, beşi etkinlik içi seçim fırsatının, dokuzu ise her iki uygulamanın birlikte kullanımının daha uygulanabilir olduğunu belirtmiştir.

Etkinlikler Arası Seçim Fırsatı: Öğretmenlerin tümü (2, 3 ve 13 numaralı öğretmenler) bu seçim fırsatını neden daha uygulanabilir bulduğunu açıklamıştır. İki numaralı öğretmen, “Öğrenciye en başta yapmak istediği etkinliğin seçimi yaptırılıyor” açıklamasını yaparken, üç numaralı öğretmen “Etkinlik içi seçim fırsatlarında kullanılan malzemeler öğrenciye en uygun olmalı. Bu tercih öğrenciye bırakılmamalı” şeklinde görüşünü belirtmiştir. On üç numaralı öğretmen de “Etkinlikler arası ve etkinlik içi seçim fırsatını savunmama rağmen davranış problemlerinin daha az çıkabileceğini tahmin ederek bu şıkkı daha uygulanabilir görüyorum” şeklinde açıklama yapmıştır.

Etkinlik İçi Seçim Fırsatı: Öğretmenlerin tümü (5, 6, 7, 8 ve 10 numaralı öğretmenler) bu seçim fırsatını neden daha uygulanabilir bulduğunu açıklamıştır. Beş numaralı öğretmen “Çocuğun sürekli aynı etkinliği seçmesini engelleyip sadece araç seçimini

yapmasını sağlıyor. Bu şekilde öğretimin daha etkili olacağını düşünüyorum” şeklinde görüş belirtirken altı numaralı öğretmen “Öğretim sırasında çocuk için planlanan amacı uygulama şansı var. Aracı da öğrenci seçtiği için sıkıntı olmayacağını düşünüyorum” açıklamasını yapmıştır. Yedi numaralı öğretmen ise “Etkinliklerin benim kontrolüm altında olmasını isterim” ifadesini kullanırken, sekiz numaralı öğretmen “Öğrencinin yapacağı etkinliği seçebilmesi bence daha zor. Belirlenen etkinlikte kullanılacak aracı seçebilmesi daha kolay” sözleriyle düşüncelerini dile getirmiştir. Son olarak, 10 numaralı öğretmen “Yapılan öğretimi desteklemesi açısından tercihim olur. Seçilen etkinlik öğretimi nasıl destekleyebilir bunu öğretmen karar verir ve seçimi bu yönde olur (eğitimin sürekliliği açısından) ilgi çeken bölümü öğrenciye bırakılır” şeklinde ifadesini belirtirken bu sorunun cevabı için boş bırakılan alanın alt kısmına da şöyle bir yorum getirmiştir: “Çocuğun düzeyi hazırbulunuşluk durumu bu soruda belirleyicidir”.

Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi Seçim Fırsatı: Bu kategori içinde daha uygulanabilir olduğu düşünülen seçim fırsatı sunma uygulamasının nedenine ilişkin görüşler yer almaktadır. Öğretmenlerden dokuzu (1, 4, 9, 11, 12, 14, 15, 16 ve 17 numaralı öğretmenler) bu seçim fırsatını daha uygulanabilir olduğunun nedenini açıklamıştır. Bir numaralı öğretmen “Her ikisinde de çocuk kendisi seçim yapıyor. Dolayısıyla istediği etkinlik ve istediği materyalle çalışıyor olmak öğretimin etkililiğini artırır dolayısıyla da öğrenmeyi hızlandırıp kalıcılığını sağlayabilir diye düşünüyorum” diye görüş belirtirken dört numaralı öğretmen “Çocuğun hem etkinlikleri hem de etkinlik içi seçimleriyle performansının yüksek olacağını düşünüyorum” ifadesini kullanmıştır. On iki numaralı öğretmen “Hepsi aynı oranda uygulanabilir” diyerek görüş bildirmiştir ama diğer öğretmenlerden farklı olarak da “Öğrencinin performansı hangi seçim fırsatının uygulanacağını belirlemede önemli” ifadesini kullanmıştır. On dört numaralı öğretmen “öğrencinin hem etkinliği seçmesi, hem de etkinlikte kullanacağı aracı seçmesi etkinliğin daha başarılı ve hızlı öğrenip uygulanabileceğini düşünüyorum” sözlerini ifade etmiştir. On yedi numaralı öğretmen “Üç seçim fırsatı da son derece uygulanabilir. Çünkü üçünde de çocuğa fırsat sunuluyor ve seçim şansı veriliyor. Böylece daha dikkatli ve ilgili olacaktır” şeklinde açıklama yapmıştır.

3.4.4. Grup Öğretimi Sırasında Seçim Fırsatı Sunma Uygulamasının Uygulanabilirliği ve Nedenleri

Seçim fırsatı sunma uygulamasına ilişkin görüntü kayıtlarını izleyen özel eğitim öğretmenlerine bire-bir öğretim sırasında seçim fırsatı sunma uygulamasının, grup öğretimi sırasında da kullanılabilir olduğunu düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Bu soruya 17 öğretmenden üçü hayır, 14'ü evet yanıtını vermiştir.

Hayır diyen öğretmenler gerekçe olarak farklı özellikteki çocukların farklı seçimler yapmasının öğretmenin sınıftaki kontrolünü azaltacağını, grup düzenini bozacağını ve davranış sorunlarını arttıracığını belirtmişlerdir. Bir numaralı öğretmen “Öğrenciyle birebir çalışmak gerekli. Seçim fırsatını sundunuz ama grupta farklı özelliklerde düzeylerde çocuklar olacağı için o etkinlik nasıl yapılacak, kontrol nasıl sağlanacak, ne derece etkili olacak, çocuk etkinlikle ne derece ilgilenecek bence zor” şeklinde görüş bildirirken, dört numaralı öğretmen “Bütün öğrencilerin farklı seçimler yapması öğretmenin etkinliği yapmasını zorlaştıracaktır” ifadesini kullanmıştır. On üç numaralı öğretmen ise, “Grup düzeni bozulabilir, istekler ve seçimler farklılaşabileceğinden dolayı davranış sorunları artacaktır” şeklinde görüş belirtmiştir.

Evet yanıtının nedenlerine ilişkin yapılan açıklamalardan ise dört alt tema elde edilmiştir.

Kolaylıkla Uygulama: Bu alt tema içinde seçim fırsatlarını grup öğretiminde uygulamanın kolay olacağına ilişkin görüşler yer almaktadır. Öğretmenlerden beşi (8, 12, 15, 16 ve 17 numaralı öğretmenler) seçim fırsatlarının grup öğretiminde uygulanmasının kolay olduğunu belirtmektedir. Sekiz numaralı öğretmen “Grup öğretiminde bence daha kolay uygulanabilir. Bir öğrenci seçim yapıp pekiştirildiğinde diğer öğrenci ya da öğrenciler de güdülenecektir” ifadesini kullanmıştır. On iki numaralı öğretmen “Seçim fırsatları iyi planlanıp sunulduğunda grup çalışması daha keyifli olabilir. Seçme şansı sunulduğundan etkinlikle ilgili olma düzeyi yüksek olacağı için grubun kontrolü de daha kolay olacaktır” şeklinde görüş bildirirken, 15 numaralı öğretmen “Fırsatlar sunmanın öğretmene herhangi bir güçlük getireceğini

düşünmüyorum, uygulamasının araçlar hazır olduktan sonra kolay olacağını düşünüyorum” açıklamasını yapmıştır. On altı numaralı öğretmende benzer bir yanıt vererek “Fırsat sunmanın öğretmene herhangi bir güçlük yaşatacağını düşünüyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. On yedi numaralı öğretmen ise “Otistik sınıflarda zaten grup sayısı çok fazla olmayacağı için rahatlıkla uygulanabileceğini düşünüyorum. Önemli olan öğretmenin gruba uygun etkinlikleri ve etkinlik araçlarını hazırlayabilmesidir” açıklamasını yapmıştır.

Etkinlik İçi Seçim Fırsatı Sunma: Bu alt tema içinde grup öğretiminde etkinlik içi seçim fırsatlarını sunma uygulamasının kullanılabilmesine ilişkin görüşler yer almaktadır. Öğretmenlerden ikisi (5 ve 14 numaralı öğretmenler) grup öğretiminde etkinlik içi seçim fırsatları sunmanın kullanılabilmesini belirtmiştir. Beş numaralı öğretmen “Etkinlik içi seçim fırsatı grup içinde rahatça uygulanabilir. Gruptaki bütün çocuklar aynı etkinliği yaparken farklı araçlar kullanarak etkinlikten daha çok zevk alabilirler” görüşünü belirtirken “Sadece etkinlik içi seçim fırsatının kullanılabilmesini düşünüyorum. Öğrenciler hepsi farklı etkinlik seçebilir. Bu da uygulamayı ve süreyi arttırabilir. Ama etkinlikte kullanacağı aracı kendisi seçebilir. Örn; bir öğrenci pastel boyayla boyama yaparken diğeri kuru boya ile yapabilir” şeklinde açıklama yapmıştır. Yedi numaralı öğretmen “Çocuklar kendi istedikleri araçları kullanacakları için grup uygulamalarında sorun yaşanmayacaktır...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Etkinlikler Arası ve Etkinlik İçi Seçim Fırsatı Sunma: Bu alt tema içinde grup öğretiminde etkinlikler arası ve etkinlik içi seçim fırsatlarını sunma uygulamasının kullanılabilmesine ilişkin görüş yer almaktadır. Öğretmenlerden biri (2 numaralı öğretmen) grup öğretiminde etkinlikler arası ve etkinlik içi seçim fırsatları sunmanın kullanılabilmesini belirtmiştir. İki numaralı öğretmen “Grup öğretimi sırasında öğrencilerle çeşitli etkinlikler yapılıyor. Bu etkinliklerden de seçim yapılması ve seçilen etkinliğin yapılması öğrencinin etkinliğe daha iyi katılmasını ve yapmasını sağlar. Etkinlik içinde de seçim yapma fırsatlarının doğal olarak oluştuğu bir çok fırsat doğuyor. Bu durumlarda da etkinlik içi seçimler yapılabilir. Etkinlik seçimi, etkinlik içi seçimi grupta uygulanabilir” görüşünü belirtmiştir.

Diğer Nedenler: Bu alt tema içinde seçim fırsatları sunmanın grup öğretiminde kullanımına ilişkin farklı görüşler yer almaktadır. Öğretmenlerin üçü (3, 6 ve 9 numaralı öğretmenler) farklı görüşler ifade etmiştir. Üç numaralı öğretmen “Çoğunluk isteğine uyulacağından birlikte karar verme ve hareket etme becerileri gelişir. Uygulanabilir” ifadesini kullanmışken altı numaralı öğretmen “Sınıf kontrolünün sağlanması için aynı etkinlik üzerinde çalışması daha uygun” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Son olarak, dokuz numaralı öğretmen, “Her öğrencinin ilgi ve performansı farklı olabilir. Öğretmen materyallerini araç gerecini artırarak ve ortam düzenlemeleri yaparak öğrencilerine seçim fırsatı sunabilir. Öğrencilerini birebir tanıyarak çeşitli fırsatlar sunabilir ya da grup oyunları içinde çocuklara seçenek sunup onların fikirlerini alıp ortak kararlar verebilirler” sözleriyle açıklama yapmıştır. Öğretmenlerin ikisi (10 ve 11 numaralı öğretmenler) sınıf bütünlüğü sağlanması ve akran öğretimi açısından grup öğretiminin yararlarını belirtmiştir. On numaralı öğretmen “Kullanıyoruz da sınıf içinde bütünlük olması paylaşım ve akran öğretiminin faydasını gördük. Gruba dahil olma-grup içi bağımsız çalışma yeteneklerini geliştiriyor” görüşünü belirtmiştir. On bir numaralı öğretmende benzer ifadeler kullanmış ve “kullanılıyorda. Yararı; sınıf içinde akran eğitimi birlikte etkinlik yapma-sınıf bütünlüğü gibi” şeklinde görüş bildirmiştir.

3.4.5. Seçim Fırsatı Sunma Uygulamasının Günlük Öğretim Programı İçine Kolaylıkla Dahil Edilebilir Olup Olmaması ve Nedenleri

Seçim fırsatı sunma uygulamasına ilişkin görüntü kayıtlarını izleyen özel eğitim öğretmenlerine bire-bir öğretim sırasında seçim fırsatı sunma uygulamasının, günlük öğretim programının içine kolaylıkla dahil edilebileceğini düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. On yedi öğretmenin tamamı bu soruya evet yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin evet yanıtının nedenlerine ilişkin yaptıkları açıklamalardan da üç alt tema elde edilmiştir.

Kolaylık Sağlama ve Kolaylıkla Kullanma: Bu alt tema içinde seçim fırsatı sunmanın yük getirmedığı, kolaylık sağladığı ve kolaylıkla kullanıldığına ilişkin görüşler yer almaktadır. Öğretmenlerden yedisi (1, 6, 12, 13, 15, 16 ve 17 numaralı öğretmenler) seçim yapma uygulamasının kolaylıkla günlük programa dahil edilebilme nedenlerini

açıklamıştır. Bir numaralı öğretmen “Öğrenciye fırsat sunduğu için bence uygulamaya konması da kolay olabilir. Ancak bu hem öğrenciye hem de uygulamacıya da bağlı olarak farklılaşabilir” şeklinde açıklama yapmıştır. Altı numaralı öğretmen “Her seferinde çocuğa seçim yapma şansı tanıyacağı için çocuk da etkinliklere daha çok katılmak isteyecektir. Ve daha dikkatli olacaktır. Uygulama açısından uygulamacıya kolaylık sağlayacaktır” ifadesini kullanırken 12 numaralı öğretmen “Uygulaması zor değil ve çocuk açısından faydalı” şeklinde görüş bildirmiştir. On üç numaralı öğretmen “Ekstra bir yük getirmiyor ve desteklediğim üzere öğrenci katılımını destekliyor” diye açıklama yaparken 15 numaralı öğretmen “Bizlerde yaptığımız öğretimlerde bu uygulamayı kolaylıkla kullanabiliyoruz ve öğrencinin etkinliğe ilgisi ve istediği daha fazla oluyor” açıklamasını yapmıştır. On altı numaralı öğretmen ise “Bizlerde bu üç farklı seçim fırsatını yapmış olduğumuz uygulamalarda kolaylıkla kullanabiliyoruz” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Son olarak, 17 numaralı öğretmen “Öğrencilerin daha dikkatli olmalarını sağlayabilmesi için zaten günlük öğretim programlarında sıklıkla seçim fırsatları sunuyoruz. O yüzden de programlara kolaylıkla dahil edebiliriz” açıklamasını yapmıştır.

Zaman Almama: Bu alt tema içinde seçim fırsatı sunma uygulamasının programa dahil edilmesinin uzun zaman almadığına ilişkin görüş yer almaktadır. On dört numaralı öğretmen “Uygulama uzun zaman almıyor. Etkinliğin daha hızlı ve etkili öğrenebildiğini düşünüyorum. Öğrenci kendini zorunluluk içinde değil de daha bağımsız hissetmesini sağlıyor” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Diğer Nedenler: Bu alt tema içinde seçim fırsatı sunma uygulamasının programa dahil edilmesine ilişkin yapılan görüşler yer almaktadır. Öğretmenlerden dokuzu (2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 ve 11 numaralı öğretmenler) seçim yapma uygulamasının kolaylıkla günlük programa dahil edilebilme nedenlerine ilişkin açıklamak yerine genel görüşlerini belirtmişlerdir. İki numaralı öğretmen “Günlük plan içerisinde yer alan etkinlikler içerisinde de pek çok kez öğrenciden seçim yapması istenmektedir. Doğal eğitim ortamı içerisinde sunulan bu seçim fırsatlarının daha planlı ve bilinçli bir şekilde programa yerleştirilmesi uygulanması iyi olur. Uygulanabilir diyorum” ifadesini kullanmıştır. Dört numaralı öğretmen “Çocuğun performansına ve programa uygun etkinlikler

seçilerek bire-bir çalışılan öğrencilerle uygulanabilir” sözleriyle görüş bildirmiştir. Beş numaralı öğretmen “Yapılan her etkinliğin farklı farklı araçlarla yapılması mümkündür. Her etkinlikte çocuğu seçme şansı sunulabilir” görüşünü ifade etmiştir. Sekiz numaralı öğretmen “Gelişim alanlarıyla ilişkili yapılabilecek bir çok etkinlik etkinliklerde kullanılacak bir çok araç bulunabilir. Biraz düşünerek biraz ders öncesi hazırlıklarımıza daha da önem vererek hemen hemen her etkinlikte öğrenciye seçim fırsatı sunabiliriz” şeklinde görüş bildirmiştir. Dokuz numaralı öğretmen “Öğretmen materyalini ve programını zenginleştirerek seçim fırsatları sunma uygulamasını programına koyabilir. Bu tür uygulamalar sonucunda öğrenme etkili ve kalıcı olacaktır. Öğrencilere daha neşeli ve keyifli öğrenme ortamları sunulacaktır” demiştir. On numaralı öğretmen “Yeni sistem de bunu getirdi. Etkinlik belirleme ve etkinlik üretme. Amacımız çocukların bağımsız iş yapabilme yeteneğini geliştirmek olduğu için yöntemde bunun için bir basamak oluşturulabilir” ifadesini kullanmıştır ve 11 numaralı öğretmen de “Sistemde etkinlik üstüne kurulduğu için öğrenci gelişinde basamak oluşturulabilir” diyerek benzer görüş bildirmiştir.

3.4.6. Seçim Fırsatı Sunma Uygulamasına İlişkin Diğer Görüşler

Seçim fırsatı sunma uygulamasına ilişkin görüntü kayıtlarını izleyen özel eğitim öğretmenlerine bire-bir öğretim sırasında seçim fırsatları sunma uygulamasına ilişkin sorular dışında belirtmek istedikleri görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. On yedi öğretmenden altısı ek görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler de üç alt tema altında belirtilmiştir.

Olumlu Görüşler: Bu alt tema içinde üç öğretmenin seçim fırsatı sunma uygulamasına ilişkin olumlu görüşlerine yer verilmiştir. Yedi numaralı öğretmen “Bu uygulamanın çocukların olumsuz davranışlarını azalttığını ve daha dikkatli çalışmalarını sağladığını düşünüyorum. Ayrıca günlük yaşamda da farkındalığı arttırdığını düşünüyorum. Örneğin çocuğun dışarı çıkarken ne giyeceğine karar vermesi vb.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. On numaralı öğretmen “Grup eğitimi veya bireysel eğitimde tercih etme fırsatlarını çocuklarda uyguladığımda dersin daha zevkli geçtiği ve daha akılda kalıcı-öğretici olduğunu öğrencileri daha çok kazandığım izlenimini edindim” sözleriyle

olumlu görüşler belirtmiştir. Yine 13 numaralı öğretmen “Güzel bir çalışma olmuş bence, yeni ışıklar yaktı bende Çalışmalarınızda başarılar dilerim” sözleriyle görüş bildirmiştir.

Sorular: Bu alt tema içinde iki öğretmenin seçim fırsatı sunma uygulamasına ilişkin sordukları sorular yer almıştır. Yedi numaralı öğretmen “Soru: Öğretimi planlarken öğrencinin ilgi duyduğu etkinlik yada araçlar mı kullanılmalı. Öğrenci için iki seçenekte uygun veya uygun olmayabilir. Bu durumda ne yapılmalı? Bu sıkıntı yaratır mı?” şeklinde bir soru sormuştur. On dört numaralı öğretmende “Etkinlikleri resimler üzerinden seçim yaptırılabilir mi? Öğrencinin sürekli aynı etkinlik ve aracı seçmesi durumunda nasıl farklı bir tercihe yönlendirilebileceğinin yada yönlendirilmesinin gerekli olup olmadığı” şeklinde bir soruyu sormuştur.

Öneriler: Bu alt tema içinde iki öğretmenin seçim fırsatı sunma uygulamasına ilişkin önerilerine ve isteklerine yer verilmiştir. İki numaralı öğretmen “Etkinlikler arası seçim, etkinlik içi seçim fırsatı, etkinlikler arası ve etkinlik içi seçim fırsatı uygulamalarında dikkat edilmesi gereken noktalar konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi. Öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda uygulamaları açısından iyi olur diye düşünüyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Sekiz numaralı öğretmen “Öğrenciye sunulan seçenekleri biraz daha açık ve net ifade edebiliriz. Kutuların içindekileri pek görmüyorlar, neyi seçtiklerinin çok da farkında değiller. Seçenekler çok hızlı sunulmuş. Neyi yapabilecekleri sözel olarak ya da model olarak biraz daha ifade edilebilir. Öğrencilere biraz araçları tanıma fırsatı sunulabilir” ifadesiyle bir öneri getirmiştir.

Özetle, 17 öğretmenin tümünün bire-bir öğretim sırasında seçim fırsatı sunma uygulamalarını; motivasyon, başarı, etkinlikle ilgili olma ve özgüven-bağımsızlık arttırma gibi nedenlerle kullanmayı düşündükleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin çoğu seçim fırsatı sunma uygulamalarının grup öğretimi sırasında da uygulanabilir olduğunu; tamamı ise, bu uygulamaların günlük öğretim programı içine kolaylıkla dahil edilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, çoğu öğretmenin diğer seçim fırsatlarına kıyasla etkinlik içi-arası seçim fırsatları sunma uygulamasını çok tercih ettiği ve bu uygulamanın daha uygulanabilir olduğunu düşündüğü belirlenmiştir.

BÖLÜM 4

TARTIŞMA

4.1. Tartışma

Bu çalışmada, bire-bir öğretim sırasında, etkinlik içinde ya da etkinlikler arasında öğretmen tarafından sağlanan seçim fırsatlarının otistik özellik gösteren bireylerin etkinlikle ilgili olma ve kendini uyarıcı davranışları üzerindeki etkililiğinin ve süre açısından verimliliğinin farklılaşıp farklılaşmadığı; ayrıca, bu uygulamaların kullanımı konusunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir.

Birinci araştırma amacına ilişkin olarak bulgular, bire-bir öğretim sırasında, etkinlik içinde, etkinlikler arasında ya da etkinlik içi-arasında öğretmen tarafından sağlanan seçim fırsatlarının, otistik özellik gösteren bireylerin etkinlikle ilgili olma davranışlarının daha yüksek düzeyde gerçekleşmesine yol açtığını göstermiştir. Ancak, etkinlik içinde, etkinlikler arasında ve etkinlik içi-arasında sunulan seçim fırsatları arasında etkinlikle ilgili olma değişkeni açısından bir farklılık çıkmamıştır. Bu bulgular, daha önce yapılmış olan benzer bir çalışmanın bulgularıyla benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. Dibley ve Lim (1999) tarafından yapılan çalışmada, etkinlikleri reddetmenin sıklığı ve etkinlik yapma girişimleri üzerinde okulun günlük rutin etkinlikleri içine ve arasına gömülen seçim fırsatlarının etkileri incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda, etkinlik içi ve etkinlik içi-etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulduğu evrelerde etkinlik yapma girişimlerinin arttığı ve etkinliği reddetme davranışının azaldığı belirlenmiştir. İki uygulama karşılaştırıldığında ise, etkinlik içi-etkinlikler arası seçim fırsatları sunmanın, yalnızca etkinlik içi seçim fırsatları sunmaya göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dibley ve Lim'in araştırmasında ortaya

çıkan bu fark, bu araştırmada elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir. Çünkü bu araştırmada etkinlik içi, etkinlikler arası ve etkinlik içi-arası sunulan seçim fırsatlarının eşit derecede etkili olduğu bulunmuştur. Bulgulardaki farklılığın olası nedenleri şoye sıralanabilir. Birinci olarak, Dibley ve Lim, bu çalışmayı 15 yaşında ağır derecede zihin zrl bir bireyle yapmışlardır. Dolayısıyla, elde edilen bulguların daha küçük yaşlarda ve diğer gelişimsel yetersizlik kategorilerinde yer alan çocuklar içinde geçerli olup olmayacağı belirsizdir. İkinci olarak, Dibley ve Lim yaptıkları çalışmada, ABABC modelini kullanmışlardır. Bu modelde A evrelerinde seçim fırsatları sunulmazken, B evrelerinde etkinlik içi seçim fırsatları ve C evresinde ise etkinlik içi-etkinlikler arası seçim fırsatları sunulmuştur. Araştırma modeline bakıldığında, etkinlik içi seçim fırsatları ikişer evre tekrar edilmiştir; ancak, sonrasında uygulamanın geri çekildiği bir evreye yer vermeden etkinlik içi-etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulduğu uygulama evresi yapılmıştır. Bu durum, B ve C evrelerindeki uygulamaların art arda yapılması sonucunda oluşabilecek taşıyıcı etkisi nedeniyle çalışmanın i geçerliğini zayıflatmıştır ve C evresine ilişkin bulguları yorumlamayı güçleştirmiştir. nc olarak, Dibley ve Lim tarafından yapılan çalışma ile bu araştırma arasında katılımcıyla yapılan etkinlikler ve sunulan seçim fırsatlarının eşitleri açısından da farklılık bulunmaktadır. Dibley ve Lim'in çalışmasında; beslenme, tuvalet ve müzik dinleme olarak üç etkinlik belirlenmiş ve bu etkinlikler arasından seçim fırsatları sunulmuştur. Ayrıca, bu etkinlikleri oluşturan etkinlik basamakları planlanmış ve etkinlik içi olarak bu basamaklar içinden seçim fırsatları sunulmuştur. Etkinlik içi seçim fırsatları eşitleri ise araç (rneğin, havlu kağıt ya da el kurutucusu gibi), zaman (şimdi ya da 10 dakika içinde gibi) ve eylem ("kulaklığı sen mi takmak istersin yoksa benim mi takmamı istersin?" gibi) olarak sunulmuştur. Öte yandan, bu araştırmada seçim yapmak için seçenek oluşturacak altı etkinlik belirlenmiştir. Etkinlikler arası seçim fırsatı sunulduğunda etkinlik seçimine, etkinlik içi seçim fırsatı sunulduğunda sadece araç seçimine yer verilmiştir. Ayrıca, bu araştırmada bire-bir ğretim sırasında sunulan seçim fırsatları karşısında her bir katılımcının davranışları incelenirken; Dibley ve Lim tarafından yapılan çalışmada, grup içinde yapılan eğitim sırasında hedef öğrenciye sunulan seçim fırsatlarının etkileri incelenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma dışında etkinlik içi ve etkinlikler arası seçim

fırsatlarının birbirleriyle karşılaştırıldığı yayımlanmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Etkinlik içi ve etkinlikler arası seçim fırsatlarından yalnızca birinin etkilerini inceleyen çalışmalarda ise, sunulan seçim fırsatlarının etkinlikle ilgili olma davranışını ya da etkinlik performansını arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir (Bambara ve diğ., 1994; Bambara ve diğ., 1995; Chickie-Wolfe, 1998; Dunlap ve diğ., 1994; Gunsalus, 1999; Jolivette, 1999; Parson ve diğ., 1990). Bu araştırmanın bulguları, etkinlikle ilgili olma üzerinde etkinlik içi ya da etkinlikler arası seçim fırsatı sunma uygulamalarından yalnızca birinin etkilerinin incelendiği çalışmalarda elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Etkinlik içi ve etkinlikler arası seçim fırsatlarından birinin otistik özellik gösteren bireyler üzerindeki etkilerinin incelendiği sadece iki araştırmaya rastlanmıştır (Moes, 1998; Watanabe ve Sturmey 2003). Moes (1998) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen tarafından verilen ev ödevi etkinlikleri içinde otistik özellik gösteren çocuklara seçim fırsatlarının sağlanmasının çocukları nasıl etkilediği araştırılmıştır. Watanabe ve Sturmey (2003) ise yaptıkları çalışmada, iş ortamında otistik özellik gösteren yetişkinlere, etkinlik çizelgelerinde yer alacak etkinliklerin sırasını seçme fırsatı verilmesinin, etkinliklere katılım davranışı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Her iki çalışmanın sonucunda, seçim fırsatlarının etkinlikle ilgili olma davranışlarını arttırdığı belirlenmiştir. Bu bulgular, yapılan araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni olan kendini uyarıcı davranışlar; ağız yoluyla, nesneyle ve nesnesiz yapılan yinelemeli davranışlar olarak otistik özellik gösteren bireylerin en temel sorunlarından birini oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmanın ikinci amacı, etkinlik içinde, etkinlikler arasında ya da etkinlik içi-arasında sunulan seçim fırsatlarının, otistik özellik gösteren bireylerin diğer davranış sorunlarından oldukça farklı olan kendini uyarıcı davranışları üzerindeki etkilerini incelemek olmuştur. Araştırmanın ikinci amacına ilişkin bulgular doğrultusunda, etkinlik içinde ya da arasında öğretmen tarafından sağlanan seçim fırsatlarının otistik özellik gösteren bireylerin kendini uyarıcı davranışları üzerinde hafif bir olumlu etki gösterdiği belirlenmiştir. Ancak, Morrison ve Rosales-Ruiz (1997) sayma öğretimi sırasında kullanılan nesnelerin tercih düzeyinin, otistik özellik gösteren bir çocuğun kendini uyarıcı davranışları ve etkinlik performansı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir.

Araştırmada, katılımcıya en fazla tercih ettiği nesne verildiğinde, bu bireyin kendini uyarıcı davranışlarının arttığı ve etkinliği doğru yapma olasılığının azaldığı belirlenmiştir. Bu bulgu yapılan araştırmada elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir. Çünkü yapılan araştırmada, sunulan seçim fırsatları karşısında otistik özellik gösteren katılımcıların kendini uyarıcı davranışlarında az da olsa bir azalmanın olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir.

Araştırma bulgularına ilişkin tartışılması gereken bir başka nokta da, etkinlik içinde ve etkinlikler arasında sunulan seçim fırsatlarının otistik özellik gösteren bireylerin etkinlikle ilgili olma davranışlarını arttırmasının, kendini uyarıcı davranışların dışında kalan diğer davranış sorunlarında azalmaya yol açması durumudur. Başka bir deyişle, ters orantılı olarak etkinlikle ilgili olma davranışlarının oluşum yüzdesi yüksek ise, kendini uyarıcı davranışlar dışındaki davranış sorunlarının oluşum yüzdesi düşük olacaktır. Bu nedenle, araştırmada seçim fırsatlarının etkinlikle ilgili olma davranışları üzerindeki etkileri incelendiği için, ayrıca çeşitli davranış sorunlarını içine alan etkinlikle ilgili olmama davranışlarına ilişkin etkilerin incelenmesine gerek duyulmamıştır. Alanyazına bakıldığında, etkinlik içi ya da etkinlikler arası seçim fırsatlarından birinin sunulduğu çalışmaların bazılarında sorunlu davranışlar üzerine olan etkiler de incelenmiştir. Otistik özellik gösterenleri de içine alan gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerle yapılan etkinlik içi ya da etkinlikler arası seçim fırsatlarından birinin sunulduğu çalışmalarda, seçim fırsatlarının sorunlu davranışları azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir (Dibley ve Lim, 1999; Dunlap ve diğ., 1994; Foster-Johnson ve diğ., 1994; Jolivette, 1999; Harding ve diğ., 2002; Peck ve diğ., 1996; Romaniuk ve Miltenberger, 2002; Vaughn ve Horner, 1997). Öte yandan, etkinlik içi ya da etkinlikler arası seçim fırsatlarından birinin sunulduğu ve çoğunlukla otistik özellik gösteren bireylerin katılımcı olduğu çalışmalara bakıldığında da, seçim fırsatlarının davranış sorunlarını azalttığını belirten altı araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalardan dördünde etkinlikler arası seçim fırsatları (Carter, 2001; Dyer ve diğ., 1990; Koegel ve diğ., 1987; Newman ve Needelman, 2002), ikisinde ise etkinlik içi seçim fırsatları sunulmuştur (Cole ve Levinson, 2002; Peterson ve diğ., 2001). Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, etkinlikle ilgili olma davranışlarının artmasında seçim fırsatlarının etkili olmasının, davranış sorunlarını da

içine alan etkinlikle ilgili olmama davranışlarının azalmasına da neden olmuş olacağı öne sürülebilir.

Araştırmanın etkililik bulgularının genel olarak olumlu olduğunun görülmesinin yanında uygulama sırasında gözlenen bazı durumların tartışılması gerektiği de düşünülmektedir. Araştırmada seçim fırsatları sunulan ya da sunulmayan evrelerdeki belli oturumlarda katılımcıların bazılarının (Utku ve Alp) etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesinde ani düşüşlerin olduğu görülmektedir. Katılımcıların ailelerinden alınan bilgiler doğrultusunda bu durumun davranışlara zemin hazırlayan bazı olaylardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Aileler o oturumların yapıldığı günlerde çocuğun hasta ya da uykusuz olduğunu veya aile içinde olumsuz gelişmelerin olduğunu belirtmişlerdir. Utku'nun ikinci A evresinin üçüncü oturumunda etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesinin birden bire %64 düzeyine düşmesinin olası nedeninin, şehir dışında yaşayan ailenin zorunlu olarak çocuğu bir geceliğine tek başına Eskişehir'de yaşayan anneannesine bırakması olabileceği düşünülmektedir. Alp'in deneysel uygulamalar sırasında, yoğunluğu giderek azalsa da, idrar yolları enfeksiyonu geçirmesi ve özellikle zaman zaman karın ağrıları yaşaması, onun etkinlikle ilgili olma veya kendini uyarıcı davranışlarını etkilemiş olabilir. Özellikle C evresinin üçüncü oturumunda etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesinin %81,5 düzeyine düşmesi, Alp'in o gün karın ağrısı çekmesiyle bağlantılı olabilir. Aneden alınan bilgi doğrultusunda, o gün dersten hemen sonra çocuğun hırçınlaştığı, karnını bastırma davranışlarının arttığı ve acil olarak doktora götürüldüğü öğrenilmiştir. Ayrıca, Alp'in hastalığının iyileşmesinin uzun zaman alması nedeniyle, çalışmanın yedi kez planlanan zamanlarda değil de ayarlanan başka zamanlarda yapılması gerekmiştir. Bu durum Alp'in rutin olarak geldiği günlerin ve saatlerin değiştirilmesine neden olmuştur. Dolayısıyla, Alp diğer katılımcılara göre uygulamayı beş günlük bir gecikmeyle tamamlamıştır.

Katılımcıların evrelere göre etkinlikle ilgili olma yüzdelere bakıldığında, seçim fırsatlarının sunulmadığı tüm evrelerde katılımcıların etkinlikle ilgili olma davranışlarının oluşum yüzdelinde belirgin düşüşler olduğu görülmektedir. Ancak, Yılmaz'ın, özellikle seçim fırsatlarının sunulmadığı üçüncü A evresinde, seçim

fırsatlarının sunulduğu evrelere yakın düzeyde etkinlikle ilgili olma davranışı sergilediği görülmektedir. Etkinlikler arası seçim fırsatlarının sunulduğu B evresinde Yılmaz'ın etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesi ortalama %96,8 (ranj = % 96-%98) iken, uygulamanın geri çekildiği nc A evresinde ortalama %92,2 (ranj = %91-%94) olmuştur. Her iki seçim fırsatının bir arada kullanıldığı evrede (BC) Yılmaz'ın etkinlikle ilgili olma davranışının oluşum yüzdesi tekrar yükselerek ortalama %99 (ranj = %98-%100) düzeyine ulaşmıştır. Dolayısıyla, Yılmaz'ın nc A evresindeki etkinlikle ilgili olma yüzdesi beklenenden daha az bir düşüş göstermiştir. Bu durumun olası nedenlerinden biri, anneden alınan bilgiler doğrultusunda, nc A evresinin yürütüldüğü dönemde Yılmaz'ın bir ocuk psikiyatrı tarafından verilen hareketliliği ve dikkat dağınlıklığını azaltıcı bir ilacı kullanmaya başlaması olabilir.

Katılımcıların evrelere göre kendini uyarıcı davranışlarıyla ilgili bulgulara bakıldığında ise, seçim fırsatları sunma uygulamalarının, katılımcıların bazılarının kendini uyarıcı davranışlarını hafifçe azalttığı görülmektedir. Etkinlik içi ya da etkinlikler arası sunulan seçim fırsatları Utku ve Selim'in kendini uyarıcı davranışları üzerinde hafif bir düşüş sağlamıştır. Utku için üç uygulama arasında önemli bir farklılık oluşmadığı, Selim için ise iki seçim fırsatının bir arada sunulduğu evrede (BC) kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdesinin daha düşüş olduğu belirlenmiştir. Ancak, Alp'in kendini uyarıcı davranışları tüm evrelerde birbirine çok yakinken, BC evresinde kendini uyarıcı davranışın oluşum yüzdesi diğer evrelere kıyasla biraz daha düşüş olmuştur. Bunun olası nedeni, Alp'in uzunca bir süre devam eden hastalığında iyileşme göstermesi olabilir. Son olarak Yılmaz'ın kendini uyarıcı davranışlarıyla ilgili bulgularda, C ve B evrelerinde seçim fırsatlarının sunulmadığı ilk iki evreye kıyasla kendini uyarıcı davranışların daha az gerçekleştiği; ancak, A3 evresine kıyasla BC evresinde davranışın oluşum yüzdesinde daha da düşüş olduğu görülmektedir. Bunun olası nedeni de, anneden alınan bilgiler doğrultusunda, nc A evresinde alınmaya başlanan ve Yılmaz'ın hareketliliğini azaltmaya yardımcı olabilecek bir ilaç kullanımına devam edilmesi olabilir. Araştırmada elde edilen tüm bu bulgular ışığında, sunulan seçim fırsatlarının kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdesinde az da olsa bir düşme sağladığı söylenebilir. Ancak, bu azalmanın önemli bir farklılık yaratmadığını da belirtmek gerekmektedir.

Araştırmada gerek seçim fırsatları sunulan, gerekse sunulmayan evrelerdeki belli oturumlarda katılımcılardan birinde (Utku) kendini uyarıcı davranışların oluşum yüzdesinde ani iniş çıkışlar olduğu görülmektedir. Özellikle üçüncü A evresinde Utku'nun kendini uyarıcı davranışlarının oluşum yüzdelere bakıldığında, ikinci ve dördüncü oturumlarda ani düşüşler dikkati çekmektedir. Bu durumun olası nedenlerinden biri, bu oturumlarda öğretmen tarafından seçilmiş olan etkinlik ve araçların, çocuk tarafından daha fazla tercih edilmesi olabilir. Olası nedenlerden bir başkası ise, bu oturumlarda öğretmenin yaptığı seçimlerin çocuğun daha aşına olduğu ve daha iyi performans gösterdiği etkinlik ve araçlara denk gelmesi olabilir.

Alanyazında seçim fırsatlarının etkilerini araştıran sınırlı sayıdaki çalışmada uygulama güvenilirliğinin hesaplandığı görülmektedir (Bambara ve diğ., 1995; Cole ve Levinson, 2002; Dibley ve Lim, 1999). Seçim fırsatlarının karşılaştırıldığı çalışmalar incelendiğinde ise, uygulamanın ne kadar güvenilir olduğunun hesaplandığı sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Dibley ve Lim (1999) tarafından yapılan bu çalışmada öğretmenlerin beceri analizini doğru kullanıp kullanmadıklarına bakılmıştır. Doğru beceri analizinin kullanımının ortalama yüzdesi %94,8 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadaki uygulama güvenilirliği hesaplamasının ortalaması ise %99,63 olarak bulunmuştur. Uygulama güvenilirliğinin özellikle Yılmaz'ın C ve BC evrelerinde düşüş gösterdiği görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri, katılımcının uygulamayı yapan kişi tarafından yönerge verilmesine gerek kalmadan eylemi kendiliğinden gerçekleştirmesidir. İkincisi, etkinlik içinde üç pekiştireç vermek gerekiyorken katılımcının etkinliği hızlı bir şekilde tamamlamasından ve pekiştirmeye fırsat kalmadan etkinliği bitirmesinden dolayı iki kez pekiştirilebilmesidir.

Araştırmanın üçüncü amacına ilişkin olarak alanyazına bakıldığında, etkinlik içi ya da etkinlikler arası seçim fırsatlarını verimlilik açısından karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, seçim fırsatlarının sunulduğu çalışmalardan biri katılımcılar açısından verimliliği, etkinliği tamamlama süresi olarak değerlendirmiştir (Moes, 1998). Watanabe and Sturmey (2003) ise doğrudan değerlendirmese de verimlilikten, gözlemler sonucu etkinlik tamamlama süresinin kısalmasıyla söz etmiştir. Moes (1999) yaptığı çalışmada katılımcıların etkinlik tamamlama sürelerinin seçim fırsatlarının

sunulduğu evrelerde daha kısa sürdüğünü ifade etmiştir. Bu araştırma ise verimlilik, katılımcılara seçim fırsatları sağlanan öğretim oturumlarının süresi açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada yapılan verimlilik karşılaştırması sonucu elde edilen bulgularda, tüm katılımcılar için A evrelerindeki öğretim oturumlarının ortalama süresi 27 dk 12 sn, B evrelerinin ortalama süresi 30 dk 27 sn, C evrelerinin ortalama süresi 27 dk 5 sn ve BC evrelerinin ortalama süresi ise 30 dk 50 sn olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar, seçim fırsatlarının sunulmadığı A evrelerinde ve yalnızca etkinlik içi seçim fırsatlarının sunulduğu C evrelerinde sürelerin çok benzer ve diğer iki uygulamaya kıyasla daha kısa olduğunu göstermektedir. Genel olarak, seçim fırsatlarının sunulduğu evrelerde, öğretim süresinin az bir farkla daha uzun olması doğaldır. Çünkü öğretmen çocuğun seçim yapması için beklemektedir. Bunun yanında, seçim fırsatlarının sunulduğu evrelerde süre açısından verimliliğin katılımcılara göre biraz değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Ancak, elde edilen örüntü, en verimli uygulamanın üç katılımcıda (Utku, Alp ve Selim) etkinlik içi seçim fırsatı uygulaması (C) olduğunu; bir katılımcıda (Yılmaz) ise etkinlikler arası seçim fırsatı uygulaması (B) olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara dayanarak öğretim oturumu süresi açısından etkinlik içi seçim fırsatı sunmanın en verimli uygulama olduğu söylenebilir.

Süre açısından verimliliğin yanı sıra; maliyet ve uygulama kolaylığı gibi diğer verimlilik özelliklerini de dikkate almak gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında da, uygulamayı yapan araştırmacının gözlemlerine dayanarak üç seçim fırsatı sunma uygulaması içinde etkinlik içi seçim fırsatı sunmanın, diğer seçim fırsatlarına kıyasla maliyetinin daha düşük, hazırlığının ve uygulanmasının ise daha kolay olduğu söylenebilir. Maliyet açısından değerlendirildiğinde, etkinlik içi seçim fırsatı sunma uygulamasında aynı etkinlik için alternatif araç-gereç setleri kullanılabilir. Ancak, diğer iki uygulamada etkinlikler de farklılaştığı için daha fazla araç-gerece gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca, değişik boyutlarda şeffaf kutuların da temin edilmesi gerekmektedir. Bu durum da maliyetin artmasına neden olmaktadır. Ayrıca, uygulama sırasında kullanılan bu kutular, şeffaf olmakla birlikte, çocukların kutunun içindeki araç-gereçlerin ne olduğunu fark etmeleri bazen zaman alabilmektedir. Dolayısıyla, çocuklar etkinlik tercihini belirtirken, yani kutuları seçerken, zorlanabilmektedir. Ayrıca, bazı etkinlikler için kutular kullanılmamakta; etkinliği temsil eden bütün araç-

gereçler çocuğun önüne konulmaktadır. Bu durum da, araç-gereçlerin çocuğun önüne konulması ve önünden kaldırılması sırasında uygulamayı yapan kişinin etkinliklere ait araç-gereçlerin tümünü kontrol etmesini güçleştirebilmektedir. Ayrıca, pek çok araç-gerecin aynı anda önüne konulması da çocuğun davranışlarını kontrol altına almada sıkıntı yaratabilmektedir. Ek olarak, birbirinin yerine geçecek etkinlik bulmak, birbirinin yerine kullanılacak araç-gereç bulmaktan daha zor olabilmektedir.

Araştırmanın dördüncü amacına yönelik olarak araştırma bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin seçim fırsatları sunma uygulamasına ilişkin olumlu görüşler ifade ettiklerini göstermiştir. Alanyazın incelenirken, bu şekilde sosyal geçerlik çalışması yapan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmadaki sosyal geçerlik bulgularına göre, öğretmenlerin tamamı bire-bir öğretim sırasında otistik özellik gösteren çocuklarla seçim yapma uygulamasını kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, 17 öğretmenden 14'ü seçim fırsatları sunma uygulamasının grup öğretiminde de kullanılabilir olduğunu düşünürken; üçü bu görüşe katılmamıştır. Katılmama nedeni olarak da, farklı özelliklerde ve düzeylerde olan çocuklardan oluşan bir grupta sınıf kontrolünün azalacağı ve öğretmenin işinin zorlaşacağı belirtilmiştir. Bir başka bulgu ise, öğretmenlerin dokuzunun etkinlikler arası ve etkinlik içi, beşinin etkinlik içi, üçünün etkinlikler arası seçim fırsatları sunmayı tercih ettiklerini göstermiştir. Görüldüğü gibi, her iki seçim fırsatının kullanıldığı uygulama diğerlerine göre daha fazla tercih edilmiştir. Her iki seçim fırsatının tercih edilme nedenlerine bakıldığında; etkinlikle ilgili olma davranışını arttırdığı, amaca daha çok hizmet ettiği ve her iki uygulamanın da eşit derecede etkili olduğu ifade edilmiştir. Etkinlik içi seçim fırsatının tercih edilme nedeni, öğretmenlerin kendi öğretim hedefleri doğrultusunda etkinlikleri belirlemeyi istemeleriyle; etkinlikler arası seçim fırsatının tercih edilme nedeni, etkinliği bağımsız yerine getirme olasılığını arttıracığı görüşüdür. Bir diğer önemli bulgu ise, öğretmenlerin dokuzunun her iki seçim fırsatının, beşinin etkinlik içi ve üçünün etkinlikler arası seçim fırsatının daha uygulanabilir olduğunu belirtmiş olmalarıdır. Etkinlik içi seçim fırsatının daha uygulanabilir bulunmasının nedenleri, etkinliklerin öğretmen kontrolünde olması gerektiği ve öğrenciler tarafından etkinlikleri seçmenin daha zor olması şeklinde belirtilmiştir. Etkinlikler arasının daha uygulanabilir bulunmasının nedenleri de, araç seçiminin öğrenciye bırakılmaması gerektiği ve

etkinlikleri öğrenciler seçtiğinde daha az problem davranış ortaya çıkacağı gibi görüşlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına dayanarak; bire-bir ve grup öğretimi sırasında seçim fırsatları sunma uygulamasının öğretmenler tarafından kullanılabilir bulunduğu söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmenler her iki seçim fırsatının sunulduğu uygulamayı tercih etmiş olsalar da süre açısından daha verimli, maliyeti düşük, hazırlığı ve uygulanması daha kolay olan etkinlik içi seçim fırsatlarının kullanımını önerilebilir.

4.2.Sınırlılıklar

Araştırmada üç açıdan sınırlılık olduğu düşünülebilir:

1. Bu çalışmada bazı katılımcılarda, özellikle ikinci bağımlı değişken olan kendini uyarıcı davranışlara ilişkin bazı evrelerde çok kararlı olmayan veriler elde edilmiştir. Özellikle Utku'nun seçim fırsatlarının sunulmadığı evrelerdeki kendini uyarıcı davranışlarına ilişkin veriler, seçim fırsatlarının sunulduğu evrelere kıyasla biraz daha kararsızlık göstermiştir. Bu durum da, verileri yorumlamayı zorlaştırmıştır. Bir evreden diğerine geçiş kararları birinci bağımlı değişken olan etkinlikle ilgili olmaya göre verildiği için, ikinci bağımlı değişkene ilişkin kararsız veri elde edilen evrelerde ek oturumlar düzenlemek mümkün olamamıştır.
2. Katılımcılar, etkinler arası seçim fırsatı sunma uygulamasında şeffaf kutular arasından seçim yaparlarken, kutuların içindeki araç-gereçlerden yola çıkarak etkinlik seçimi yaptıkları varsayılmıştır. Ancak, bu varsayımın ne derece geçerli olduğu belirsizdir.
3. Bu çalışmada, katılımcılardan birinin (Yılmaz), araştırmanın sonlarına doğru, hareketliliği azaltmak ve dikkati arttırmak amacıyla verilen bir ilacı kullanmaya başlaması, bu katılımcının etkinlikle ilgili olma ve kendini uyarıcı davranışlarının oluşum yüzdelerini etkilemiş olabilir.
4. Araştırmanın başından itibaren katılımcılardan birinin (Alp) farklı zamanlarda şiddeti artan bir hastalık yaşaması ve çeşitli ilaçlar kullanması,

katılımcının etkinlikle ilgili olma ve kendini uyarıcı davranışları üzerinde çeşitli etkiler yaratmış olabilir.

4.3. Öneriler

Bu araştırmanın sonunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerden söz edilebilir.

4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Etkinlik içi ya da etkinlikler arası seçim fırsatlarının, gelişimsel yetersizlik ve otistik özellik gösteren bireylerle yapılan bire-bir öğretim ve grup öğretimi uygulamaları sırasında kullanılması önerilebilir.
2. Seçim fırsatları sunma uygulamalarının, özellikle de etkinlik içi seçim fırsatı sunumunun gelişim yetersizliği olan ve otistik özellik gösteren bireylerin anne-babaları, kardeşleri ve yakın çevredeki diğer kişiler tarafından bireyin içinde bulunduğu tüm ortamlarda kullanılması önerilebilir.

4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Benzer araştırmalar, kaynaştırma ortamları ya da katılımcıların evleri gibi farklı ortamlarda, anne-babalar ya da kardeşler gibi farklı uygulamacılarla ve farklı özellikteki katılımcılarla yürütülebilir.
2. Etkinlik içi, etkinlikler arası ve etkinlik içi-arası seçim fırsatları sunma uygulamalarının bire-bir öğretim sırasında yapılandırılmış öğretim programı çerçevesinde değil de yapılandırılmamış öğretim akışı içinde kullanıldığında etkilerinin farklılaşıp farklılaşmayacağını inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. Etkinlik içi, etkinlikler arası ve etkinlik içi-arası seçim fırsatları sunma uygulamalarının davranış sorunları, etkinlik performansı, etkinlik tamamlama, etkinlikten keyif alma gibi başka bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri incelenebilir.

4. Diğer fırsat çeşitlerine (örneğin, zaman ya da eylem seçimi) ilişkin uygulamaların çeşitli bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
5. Etkinlik ve araç tercih değerlendirmesi yapılarak belirlenen etkinliklere/araçlara ilişkin seçim fırsatlarının sunulduğu uygulamaların çeşitli bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri araştırılabilir.
6. Grup eğitimi sırasında etkinlik içi, etkinlikler arası ve etkinlik içi-arası seçim fırsatları sunma uygulamalarının araştırmada incelenen ve incelenmeyen çeşitli bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri araştırılabilir.
7. Anne-babaların ya da çocuğun bakımından sorumlu olan kişilerin etkinlik içi, etkinlikler arası ve etkinlik içi-arası seçim fırsatları sunma uygulamalarını kullanmalarının çocukların davranışları üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar yapılabilir.

EK 1

Anne-Baba İzin Formu

.....'ın velisi olarak, çocuğumun Burcu Ülke-Kürkçüoğlu'nun yürüttüğü "Otistik Özellik Gösteren Çocuklara Bire-bir Öğretimde Etkinlik İçi ve Arası Seçim Fırsatları Sunmanın Etkilerinin Karşılaştırılması" başlıklı araştırma sırasında video görüntülerinin alınmasını

- kabul ediyorum
 kabul etmiyorum

Çocuğumun videolarının, adı değiştirilmek koşuluyla, derslerde ve konferanslarda gösterilmesini

- kabul ediyorum
 kabul etmiyorum

Tarih:/..../2007

Velinin Adı-Soyadı

İmza

EK 2

OÇİDEP-İZ: Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı İzleme Aracı

OÇİDEP-İZ, öğrenci OÇİDEP'e başlamadan hemen önce, OÇİDEP'te öğretilmesi planlanan temel beceriler açısından başlama düzeyini belirlemeyi; altı ayda bir aynı değerlendirmeyi yineleyerek ve önceki düzeylerle karşılaştırarak da, öğrencinin gösterdiği ilerlemeleri izlemeyi hedeflemektedir.

OÇİDEP-İZ'de şu beceri alanları yer almaktadır:

- Alıcı Dil
- İfade Edici Dil
- Sözel Olmayan Taklit
- Eşleme

OÇİDEP-İZ uygulanırken şu noktalara dikkat edilmesi gerekir:

- Beceri alanlarının hangi sırayla değerlendirileceği, çocuğun özelliklerine göre belirlenir.
- Yönerge verilmeden önce çocuğun dikkatinin öğretmene yönelik olduğundan emin olunur.
- Yönerge bir kez verilir; 4 saniye içinde çocuktan tepki gelmezse bir kez daha yinelenir.
- Yönerge verilirken çocuğun adı kullanılabilir.
- Doğru tepkiler sosyal pekiştirmeyle pekiştirilir.
- Çocuğun ilgisi dağıldığında değerlendirmeye ara verilir ve daha sonra kalınan yerden devam edilir.

OÇİDEP-İZ uygulanırken kullanılacak yönergelerin ve araçların tanıtımı ile doğru tepki tanımları, değerlendirme formlarında yer almaktadır.

Alıcı Dil

Çocuğun Adı: _____

Değerlendirme Tarihi: ____ / ____ / ____

Doğru Tepki: Öğretmenin verdiği yönergeye karşılık gelen davranışı 4 saniye içinde tam ya da kısmi olarak yapmak.

1. Öğretmen kendisinden uzakta duran çocuğa 'Buraya gel' der ve 4 saniye bekleyip çocuğun tepkisini kaydeder.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

2. Öğretmen kapalı kapının yanında çocukla birlikte durup çocuğa 'Kapıyı aç' der ve 4 saniye bekleyip çocuğun tepkisini kaydeder.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

3. Öğretmen sandalyenin yanında ayakta duran çocuğa 'Otur' der ve 4 saniye bekleyip çocuğun tepkisini kaydeder.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

4. Öğretmen çocukla karşılıklı yere oturup çocuğun önüne orta büyüklükte bir top koyarak çocuğa 'Topu at' der ve 4 saniye bekleyip çocuğun tepkisini kaydeder.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

5. Öğretmen sandalyede oturan çocuğa 'Ayağa kalk' der ve 4 saniye bekleyip çocuğun tepkisini kaydeder.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

İmza: _____

İfade Edici Dil

Çocuğun Adı: _____

Değerlendirme Tarihi: ____ / ____ / ____

Doğru Tepki: Sorulan soruya 4 saniye içinde tam ya da kısmi sözel yanıt vermek. Çocuğun yanıtının anlaşılır olması gerekmez.

1. Çocuğa 'Adın ne?' diye sorulur ve 4 saniye beklenip çocuğun tepkisi kaydedilir.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

2. Çocuğa bir top gösterilir, 'Bu ne?' diye sorulur ve 4 saniye beklenip çocuğun tepkisi kaydedilir.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

3. Çocuğa yerde hareket eden bir oyuncak araba gösterilir, 'Araba ne yapıyor?' diye sorulur ve 4 saniye beklenip çocuğun tepkisi kaydedilir.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

4. Çocuğa annesi gösterilir, 'Bu kim?' diye sorulur ve 4 saniye beklenip çocuğun tepkisi kaydedilir.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

5. Çocuğun önünde oyuncak bebeğe mama yedirir gibi yapılır, 'Bebek ne yapıyor?' diye sorulur ve 4 saniye beklenip çocuğun tepkisi kaydedilir.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

İmza: _____

Sözel Olmayan Taklit

Çocuğun Adı: _____

Değerlendirme Tarihi: ____ / ____ / ____

Doğru Tepki: Öğretmenin model olarak gösterdiği davranışı 4 saniye içinde tam ya da kısmi olarak yapmak.

1. Öğretmen el sallar ve çocuğa 'Böyle yap' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

2. Öğretmen parmaklarının ucuyla kendi burnuna dokunur ve çocuğa 'Böyle yap' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

3. Öğretmen alkış yapar ve çocuğa 'Böyle yap' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

4. Öğretmen iki ayağı üzerinde zıplar ve çocuğa 'Böyle yap' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

5. Öğretmen bir eliyle masaya vurur ve çocuğa 'Böyle yap' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

İmza: _____

Eşleme

Çocuğun Adı: _____

Değerlendirme Tarihi: ____ / ____ / ____

Doğru Tepki: 4 saniye içinde doğru nesneye uzanmak, nesneye dokunmak, nesneyi ele almak, nesnenin üzerine eşi koymak ve/veya nesneyi öğretmene vermek.

1. Bir kalem, bir küp ve bir bardak masaya konur. Öğretmen de küpün aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu küpü göstererek 'Bunun aynısını ver/bul/göster' der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

2. Aynı nesneden bir tane kırmızı, bir tane sarı ve bir tane mavi masaya konur. Öğretmen de kırmızı nesnenin aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu nesneyi göstererek 'Bunun aynısını ver/bul/göster' der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

3. Bir çorap, bir kaşık ve bir lego parçası masaya konur. Öğretmen de çorabın aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu çorabı göstererek 'Bunun aynısını ver/bul/göster' der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

4. Bir küçük oyuncak araba, bir küçük oyuncak bebek ve bir küçük oyuncak hayvan masaya konur. Öğretmen de arabanın aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu arabayı göstererek 'Bunun aynısını ver/bul/göster' der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

5. Aynı renkte bir tane çok büyük, bir tane orta boy ve bir tane de çok küçük eş nesne masaya konur. Öğretmen de küçük nesnenin aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu nesneyi göstererek 'Bunun aynısını ver/bul/göster' der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

Doğru Tepki

Yanlış Tepki / Tepki Yok

İmza: _____

EK 3

EK 4

Başlama Düzeyindeki (A Evresi) Oturumlarda Kullanılan Etkinlik ve Araçlar

Birinci Oturum

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. etkinlik : Renk eşleme | 1. araç : Lego parçaları |
| 1. etkinlik : Boyama | 1. araç : Boyama kağıdı ve pastel boya |
| 1. etkinlik : Labut etkinliği | 1. araç : Küçük labutlar |
| 1. etkinlik : Büyük kas taklit | 1. araç : Kova ve küpler |
| 1. etkinlik : Çivi takma-çıkarma | 1. araç : Çivi tahtası ve üstü bombeli çiviler |
| 1. etkinlik: Karşılıklı oyuncak itme | 1. araç : Otobüs |

İkinci Oturum

- | | |
|------------------------------------|---|
| 2. etkinlik : Şekil eşleme | 1. araç : Kare şekilleri |
| 2. etkinlik : Yapıştırma | 1. araç : Kare şekli çizili kağıt ve kare
şeklinde kesilmiş elişli kağıtları |
| 2. etkinlik : Top etkinliği | 1. araç : Tırtıklı toplar |
| 2. etkinlik : Küçük kas taklit | 1. araç : İp ve boncuklar |
| 2. etkinlik : Yap-boz | 1. araç : 9 veya 11 parçalı tutamaçsız yap-boz |
| 2. etkinlik: Karşılıklı torba atma | 1. araç : Fasulye torbası |

Üçüncü Oturum

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. etkinlik : Renk eşleme | 2. araç : Kaplar |
| 1. etkinlik : Boyama | 2. araç : Boyama kağıdı ve kuru boya |
| 1. etkinlik : Labut etkinliği | 2. araç : Büyük labutlar |
| 1. etkinlik : Büyük kas taklit | 2. araç : Ayaklı çubuk ve halkalar |
| 1. etkinlik : Çivi takma-çıkarma | 2. araç : Mosaic yaratıcı oyun seti |
| 1. etkinlik: Karşılıklı oyuncak itme | 2. araç : Tekerlekli salyangoz |

Dördüncü Oturum

- | | |
|------------------------------------|--|
| 2. etkinlik : Şekil eşleme | 2. araç : Daire şekilleri |
| 2. etkinlik : Yapıştırma | 2. araç : Kare şekli çizili kağıt ve kare
şeklinde kesilmiş kumaş parçaları |
| 2. etkinlik : Top etkinliği | 2. araç : Resimli toplar |
| 2. etkinlik : Küçük kas taklit | 2. araç : Kumbara ve maden paralar |
| 2. etkinlik : Yap-boz | 2. araç : 9 veya 21 parçalı tutamaçlı yap-boz |
| 2. etkinlik: Karşılıklı torba atma | 2. araç : Kum torbası |

EK 5

30 DAKİKALIK ANLIK ZAMAN ÖRNEKLEMİ FORMU

Gözlenen:

Tarih: .../.../200..

Gözlem	Etkinlikle İlgili	Etkinlikle İlgisiz	Gözlem	Etkinlikle İlgili	Etkinlikle İlgisiz
1			46		
2			47		
3			48		
4			49		
5			50		
6			51		
7			52		
8			53		
9			54		
10			55		
11			56		
12			57		
13			58		
14			59		
15			60		
16			61		
17			62		
18			63		
19			64		
20			65		
21			66		
22			67		
23			68		
24			69		
25			70		
26			71		
27			72		
28			73		
29			74		
30			75		
31			76		
32			77		
33			78		
34			79		
35			80		
36			81		
37			82		
38			83		
39			84		
40			85		
41			86		
42			87		
43			88		
44			89		
45			90		

EK 6

30 DAKİKALIK PARÇALI ZAMAN ARALIĞI KAYIT FORMU

Gözlenen:

Gözlemci:

Hedef Davranış :

Hafta:/..../200..

Dk \ Sn	0-10	15-25	30-40	45-60
1 Dk				
2 Dk				
3 Dk				
4 Dk				
5 Dk				
6 Dk				
7 Dk				
8 Dk				
9 Dk				
10 Dk				
11 Dk				
12 Dk				
13 Dk				
14 Dk				
15 Dk				
16 Dk				
17 Dk				
18 Dk				
19 Dk				
20 Dk				
21 Dk				
22 Dk				
23 Dk				
24 Dk				
25 Dk				
26 Dk				
27 Dk				
28 Dk				
29 Dk				
30 Dk				

EK 7

SEÇİM FIRSATLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEME SORU FORMU

Doktora tezim için yürütmüş olduğum deneysel araştırmada, otistik özellik gösteren öğrencilere bire-bir öğretim sırasında çeşitli seçim fırsatları sunmanın, öğrencilerin etkinlikle ilgili olma davranışlarını artırdığını belirlemiş bulunmaktayım. Diğer bir deyişle, öğrenciler, öğretmenin değil de kendilerinin seçtikleri etkinliklerle ya da araçlarla çalıştıklarında, etkinlikle ilgili olma davranışlarında artış olduğu gözlenmiştir.

Araştırmada, üç farklı seçim fırsatının eşit derecede etkili olduğu belirlenmiştir. Bu seçim fırsatlarının her birinin tanımını aşağıda yer almaktadır:

Etkinlikler arası seçim fırsatı:

Bu seçim fırsatı; etkinliği öğrencinin, etkinlik aracını öğretmenin seçtiği bir uygulamadır.

Örneğin, boyama ve yapıştırma arasında seçim fırsatı sunulabilir. Öğrenci boyama etkinliğini seçerse, öğretmen de iki farklı boyadan birini seçip çocuğa verebilir.

Etkinlik içi seçim fırsatı:

Bu seçim fırsatı, etkinliği öğretmenin, etkinlik aracını öğrencinin seçtiği bir uygulamadır.

Örneğin, öğretmen boyama etkinliğini seçtiyse, öğrenciye pastel boya ve kuru boya arasında seçim fırsatı sunabilir.

Etkinlikler arası ve etkinlik içi seçim fırsatı:

Bu seçim fırsatı, öğrencinin hem etkinlikleri hem de etkinlik araçlarını seçtiği bir uygulamadır. Örneğin, birinci aşamada öğrenciye boyama ve yapıştırma etkinliklerinden birini seçme fırsatı sunulabilir. Öğrenci boyama etkinliğini seçerse, ikinci aşamada, iki farklı boya arasından seçim yapma şansı; öğrenci yapıştırma etkinliğini seçerse, ikinci aşamada, iki farklı yapıştırma materyali arasından seçim yapma şansı tanınır.

Size verilen videoda, her bir seçim fırsatına ilişkin olarak ikişer örnek bulunmaktadır.

Bu soru formunun amacı, seçim fırsatları sunma uygulamasına ve seçim fırsatı çeşitlerine ilişkin görüşlerinizi belirlemektir. Soru formunda 5 adet soru yer almaktadır. Bu soruları, videoyu izledikten sonra yanıtlanmanızı rica ederim.

Bana sormak istediğiniz herhangi bir şey olması durumunda, 0532 631 00 67 numaralı telefondan bana ulaşabilirsiniz.

Yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Ar. Gör. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU
Anadolu Üniversitesi
Engelliler Araştırma Enstitüsü

Kişisel Bilgiler

Eğitim Düzeyiniz: Lise () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Mezun Olduğunuz Okul:

Çalıştığınız Kurum:

Görüş Belirleme Soruları

1. Seçim fırsatları sunma uygulamasını, otistik özellik ya da başka türlü gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarla yürüttüğünüz bire-bir öğretim çalışmalarında kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?

() Evet, çünkü:

() Hayır, çünkü:

2. Bire-bir öğretim sırasında öncelikle hangi seçim fırsatını sunmayı tercih edersiniz? Neden?

() Etkinlikler arasını tercih ederim, çünkü:

() Etkinlik içini tercih ederim, çünkü:

() Etkinlikler arası ve etkinlik içini tercih ederim, çünkü:

3. Bire-bir öğretim sırasında sunulan seçim fırsatlarından hangisinin daha uygulanabilir olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

() Etkinlikler arası seçim fırsatının daha uygulanabilir olduğunu düşünüyorum, çünkü:

() Etkinlik içi seçim fırsatının daha uygulanabilir olduğunu düşünüyorum, çünkü:

() Etkinlikler arası ve etkinlik içi seçim fırsatının daha uygulanabilir olduğunu düşünüyorum, çünkü:

4. Bire-bir öğretim sırasında seçim fırsatları sunma uygulamasının, grup öğretimi sırasında da kullanılabilir olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet, çünkü:

() Hayır, çünkü:

5. Bire-bir öğretim sırasında seçim fırsatları sunma uygulamasının, günlük öğretim programının içine kolaylıkla dahil edilebileceğini düşünüyor musunuz?

() Evet, çünkü:

() Hayır, çünkü:

Varsa, diğer görüş ve önerileriniz:

EK 8

A EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>EŞLEME ETKİNLİĞİ</i>	
RENK EŞLEME	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Aracın birini öğrencinin eline verir.	
Yönergeyi sunar: “eşle”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

A EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>EŞLEME ETKİNLİĞİ</i>	
ŞEKİL EŞLEME	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Aracın birini öğrencinin eline verir.	
Yönergeyi sunar: “eşle”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

A EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>SANAT ÇALIŞMASI</i>	
BOYAMA	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Öğrencinin önüne boyama kağıdını koyar.	
Boyama kağıdını iki yanından bantlar.	
Öğrenciye boyayı verir.	
Yönerge sunar: “boyama yap”/ “boya”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
Boyama sırasında üç kez pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

A EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>SANAT ÇALIŞMASI</i>	
YAPIŞTIRMA	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Öğrencinin önüne yapıştırma yapacağı kağıdı koyar.	
Yapıştırma yapılacak olan kağıdı iki yanından bantlar.	
Diğer araçları öğrencinin önüne koyar.	
Yapıştırıcıyı kağıda sürer.	
1 parçayı kağıda yapıştırır.	
Yönerge sunar: “yapıştırma yap”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
Öğrenciye 5-7 parçayı yapıştırır.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

A EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>SPOR ÇALIŞMASI</i>	
LABUT DEVİRME	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “yere otur” ya da “otur”	
Öğrenci yere oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Araçları öğrencinin önündeki alana koyar.	
Öğrenciye model olur.	
Öğrencinin yanına gelmesini sağlar.	
Öğrenciyi mukavva dairenin üzerine oturtur.	
Öğrencinin eline topu verir.	
Yönerge sunar: “topu at”	
Öğrenciye arkadan ipucu sunar.	
Öğrencinin tüm labutları devirmesini sağlar.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
Etkinlik süresince 2 yada 3 kez pekiştireç sunar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

A EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>SPOR ÇALIŞMASI</i>	
TOP	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “yere otur” ya da “otur”	
Öğrenci yere oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Araçları öğrencinin önündeki alana koyar.	
Öğrenciye model olur.	
Öğrencinin yanına gelmesini sağlar.	
Öğrencinin eline topu verir (öğrenci topu kendi yerden aldıysa öğretmenin topu eline vermesi gerekmez).	
Yönerge sunar: “topu at”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

A EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>TAKLİT BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
BK BECERİLERİNİN TAKLİDİ	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Yönerge sunar: “böyle yap”	
Model olur.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

A EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>TAKLİT BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
KK BECERİLERİNİN TAKLİDİ	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Yönerge sunar: “böyle yap”	
Model olur.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

A EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>EL BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
ÇİVİ TAKMA-ÇIKARMA	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Çivileri takmak için yönerge sunar: “çivi tak”, “devam et”, “bir tane daha tak”	
Çivileri çıkartmak için yönerge sunar: “çivi çıkart”, “çıkart”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
5-7 arası çivi taktırır.	
Çivi takma için DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Çivilerin hepsi çıkarıldıktan sonra 1 kez pekiştireç verir.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

A EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>EL BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
YAP-BOZ	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Aracı öğrencinin önüne koyar.	
Yap-boz parçasını/parçalarını çıkarıp öğrencinin önüne koyar.	
Yönerge sunar: “yap-bozu tak”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

A EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>SIRA ALMA</i>	
OYUNCAK İTME	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “yere otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Eline aracı alır.	
Öğrencinin karşısındaki alana oturur.	
Öğrenciye oturacağı yeri göstererek “buraya gel” ya da “buraya otur” der.	
“oyuncağı/otobüsü it” diyerek aracı öğrenciye iter.	
Öğrenciye “sıra sende” der.	
Yönerge sunar: “oyuncağı it” ,“otobüsü it”	
Araç kendisine doğru itildikten sonra “sıra bende” der.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-8 kez karşılıklı aracı iter.	
Etkinlik bittikten sonra “dersimiz bitti” der.	
Toplam	
%	

A EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>SIRA ALMA</i>	
TORBA ATMA	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “yere otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Eline aracı alır.	
Öğrencinin karşısındaki alana oturur.	
Öğrenciye oturacağı yeri göstererek “buraya gel” ya da “buraya otur” der.	
“torbayı at” diyerek aracı öğrenciye iter.	
Öğrenciye “sıra sende” der.	
Yönerge sunar: “torbayı at”	
Araç kendisine doğru itildikten sonra “sıra bende” der.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-8 kez karşılıklı aracı iter.	
Etkinlik bittikten sonra “dersimiz bitti” der.	
Toplam	
%	

B EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>EŞLEME ETKİNLİĞİ</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Renk Eşleme	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Aracın birini öğrencinin eline verir.	
Yönergeyi sunar: “eşle”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

B EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>EŞLEME ETKİNLİĞİ</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Şekil Eşleme	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Aracın birini öğrencinin eline verir.	
Yönergeyi sunar: “eşle”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

B EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

<i>SANAT ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Boyama	
Öğrencinin önüne boyama kağıdını koyar.	
Boyama kağıdını iki yanından bantlar.	
Öğrenciye boyayı verir.	
Yönerge sunar: “boyama yap”/ “boya”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
Boyama sırasında üç kez pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

B EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>SANAT ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Yapıştırma	
Öğrencinin önüne yapıştırma yapacağı kağıdı koyar.	
Yapıştırma yapılacak olan kağıdı iki yanından bantlar.	
Diğer araçları öğrencinin önüne koyar.	
Yapıştırıcıyı kağıda sürer.	
1 parçayı kağıda yapıştırır.	
Yönerge sunar: “yapıştırma yap”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
Öğrenciye 5-7 parçayı yapıştırtır.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

B EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>SPOR ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “yere otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Labut Devirme	
Araçları öğrencinin önündeki alana koyar.	
Öğrenciye model olur.	
Öğrencinin yanına gelmesini sağlar.	
Öğrenciyi mukavva dairenin üzerine oturtur.	
Öğrencinin eline topu verir.	
Yönerge sunar: “topu at”	
Öğrenciye arkadan ipucu sunar.	
Öğrencinin tüm labutları devirmesini sağlar.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
Etkinlik süresince 2 yada 3 kez pekiştireç sunar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

B EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

<i>SPOR ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “yere otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Top	
Araçları öğrencinin önündeki alana koyar.	
Öğrenciye model olur.	
Öğrencinin yanına gelmesini sağlar.	
Öğrencinin eline topu verir. (öğrenci topu kendi yerden aldıysa öğretmenin topu eline vermesi gerekmez)	
Yönerge sunar: “topu at”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

B EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

<i>TAKLİT BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindikileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
BK Becerilerinin Taklidi	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Yönerge sunar: “böyle yap”	
Model olur.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

B EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>TAKLİT BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
KK Becerilerinin Taklidi	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Yönerge sunar: “böyle yap”	
Model olur.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

B EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>EL BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Çivi Takma-Çıkartma	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Çivileri takmak için yönerge sunar: “çiviye tak”, “devam et”, “bir tane daha tak”	
Çivileri çıkartmak için yönerge sunar: “çiviye çıkart”, “çıkart”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
5-7 arası çiviye taktırır.	
Çivi takma için DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Çivilerin hepsi çıkarıldıktan sonra 1 kez pekiştireç verir.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

B EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>EL BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Yap-Boz	
Araç öğrencinin önüne koyar.	
Yap-boz parçasını/parçalarını çıkarıp öğrencinin önüne koyar.	
Yönerge sunar: “yap-bozu tak”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

B EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>SIRA ALMA</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “yere otur” ya da “otur”	
Öğrenci yere oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Oyuncak İtme	
Eline aracı alır.	
Öğrencinin karşısındaki alana oturur.	
Öğrenciye oturacağı yeri göstererek “buraya gel” ya da “buraya otur” der.	
“oyuncağı/otobüsü it” diyerek aracı öğrenciye iter.	
Öğrenciye “sıra sende” der.	
Yönerge sunar: “oyuncağı it” , “otobüsü it”	
Araç kendisine doğru itildikten sonra “sıra bende” der.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-8 kez karşılıklı aracı iter.	
Etkinlik bittikten sonra “dersimiz bitti” der.	
Toplam	
%	

B EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

<i>SIRA ALMA</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “yere otur” ya da “otur”	
Öğrenci yere oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Torba Atma	
Eline aracı alır.	
Öğrencinin karşısındaki alana oturur.	
Öğrenciye oturacağı yeri göstererek “buraya gel” ya da “buraya otur” der.	
“torbayı at” diyerek aracı öğrenciye iter.	
Öğrenciye “sıra sende” der.	
Yönerge sunar: “torbayı at”	
Araç kendisine doğru itildikten sonra “sıra bende” der.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-8 kez karşılıklı aracı atar.	
Etkinlik bittikten sonra “dersimiz bitti” der.	
Toplam	
%	

C EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

<i>EŞLEME ETKİNLİĞİ</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Öğrencinin önüne aynı etkinliğe ait iki araç koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Renk Eşleme	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Aracın birini öğrencinin eline verir.	
Yönergeyi sunar: “eşle”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

C EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../.../2007

<i>EŞLEME ETKİNLİĞİ</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Öğrencinin önüne aynı etkinliğe ait iki araç koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Şekil Eşleme	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Aracın birini öğrencinin eline verir.	
Yönergeyi sunar: “eşle”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

C EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>SANAT ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Öğrencinin önüne aynı etkinliğe ait iki araç koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Boyama	
Öğrencinin önüne boyama kağıdını koyar.	
Boyama kağıdını iki yanından bantlar.	
Öğrenciye boyayı verir.	
Yönerge sunar: “boyama yap”/ “boya”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
Boyama sırasında üç kez pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

C EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>SANAT ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Öğrencinin önüne aynı etkinliğe ait iki araç koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Yapıştırma	
Öğrencinin önüne yapıştırma yapacağı kağıdı koyar.	
Yapıştırma yapılacak olan kağıdı iki yanından bantlar.	
Diğer araçları öğrencinin önüne koyar.	
Yapıştırıcıyı kağıda sürer.	
1 parçayı kağıda yapıştırır.	
Yönerge sunar: “yapıştırma yap”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
Öğrenciye 5-7 parçayı yapıştırır.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

C EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

<i>SPOR ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “yere otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Öğrencinin önüne aynı etkinliğe ait iki araç koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Labut Devirme	
Araçları öğrencinin önündeki alana koyar.	
Öğrenciye model olur.	
Öğrencinin yanına gelmesini sağlar.	
Öğrenciyi mukavva dairenin üzerine oturtur.	
Öğrencinin eline topu verir.	
Yönerge sunar: “topu at”	
Öğrenciye arkadan ipucu sunar.	
Öğrencinin tüm labutları devirmesini sağlar.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
Etkinlik süresince 2 ya da 3 kez pekiştireç sunar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

C EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

SPOR ÇALIŞMASI	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “yere otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Öğrencinin önüne aynı etkinliğe ait iki araç koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Top	
Araçları öğrencinin önündeki alana koyar.	
Öğrenciye model olur.	
Öğrencinin yanına gelmesini sağlar.	
Öğrencinin eline topu verir. (öğrenci topu kendi yerden aldıysa öğretmenin topu eline vermesi gerekmez)	
Yönerge sunar: “topu at”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

C EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

<i>TAKLİT BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Öğrencinin önüne aynı etkinliğe ait iki araç koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
BK Becerilerinin Taklidi	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Yönerge sunar: “böyle yap”	
Model olur.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

C EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

<i>TAKLİT BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Öğrencinin önüne aynı etkinliğe ait iki araç koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
KK Becerilerinin Taklidi	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Yönerge sunar: “böyle yap”	
Model olur.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

C EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>EL BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Öğrencinin önüne aynı etkinliğe ait iki araç koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Çivi Takma-Çıkartma	
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Çivileri takmak için yönerge sunar: “çiviye tak”, “devam et”, “bir tane daha tak”	
Çivileri çıkartmak için yönerge sunar: “çiviye çıkart”, “çıkart”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
5-7 arası çiviye taktırır.	
Çivi takma için DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Çivilerin hepsi çıkarıldıktan sonra 1 kez pekiştireç verir.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

C EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

<i>EL BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Öğrencinin önüne aynı etkinliğe ait iki araç koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Yap-Boz	
Aracı öğrencinin önüne koyar.	
Yap-boz parçasını/parçalarını çıkarıp öğrencinin önüne koyar.	
Yönerge sunar: “yap-bozu tak”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

C EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>SIRA ALMA</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “yere otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Öğrencinin önüne aynı etkinliğe ait iki araç koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Oyuncak İtme	
Eline aracı alır.	
Öğrencinin karşısındaki alana oturur.	
Öğrenciye oturacağı yeri göstererek “buraya gel” ya da “buraya otur” der.	
“oyuncağı/otobüsü it” diyerek aracı öğrenciye iter.	
Öğrenciye “sıra sende” der.	
Yönerge sunar: “oyuncağı it” , “otobüsü it”	
Araç kendisine doğru itildikten sonra “sıra bende” der.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-8 kez karşılıklı aracı iter.	
Etkinlik bittikten sonra “dersimiz bitti” der.	
Toplam	
%	

C EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>SIRA ALMA</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “yere otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Öğrencinin önüne aynı etkinliğe ait iki araç koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Torba Atma	
Eline aracı alır.	
Öğrencinin karşısındaki alana oturur.	
Öğrenciye oturacağı yeri göstererek “buraya gel” ya da “buraya otur” der.	
“torbayı at” diyerek aracı öğrenciye iter.	
Öğrenciye “sıra sende” der.	
Yönerge sunar: “torbayı at”	
Araç kendisine doğru itildikten sonra “sıra bende” der.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-8 kez karşılıklı aracı iter.	
Etkinlik bittikten sonra “dersimiz bitti” der.	
Toplam	
%	

BC EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

EŞLEME ETKİNLİĞİ	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği kutunun içinden aynı etkinliğe ait iki aracı öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Renk Eşleme	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Aracın birini öğrencinin eline verir.	
Yönergeyi sunar: “eşle”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

BC EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

EŞLEME ETKİNLİĞİ	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği kutunun içinden aynı etkinliğe ait iki aracı öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Şekil Eşleme	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Aracın birini öğrencinin eline verir.	
Yönergeyi sunar: “eşle”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

BC EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

<i>SANAT ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği kutunun içinden aynı etkinliğe ait iki aracı öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Boyama	
Öğrencinin önüne boyama kağıdını koyar.	
Boyama kağıdını iki yanından bantlar.	
Öğrenciye boyayı verir.	
Yönerge sunar: “boyama yap”/ “boya”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
Boyama sırasında üç kez pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

BC EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

<i>SANAT ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği kutunun içinden aynı etkinliğe ait iki aracı öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Yapıştırma	
Öğrencinin önüne yapıştırma yapacağı kağıdı koyar.	
Yapıştırma yapılacak olan kağıdı iki yanından bantlar.	
Diğer araçları öğrencinin önüne koyar.	
Yapıştırıcıyı kağıda sürer.	
1 parçayı kağıda yapıştırır.	
Yönerge sunar: “yapıştırma yap”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
Öğrenciye 5-7 parçayı yapıştırır.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

BC EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

<i>SPOR ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “yere otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği kutunun içinden aynı etkinliğe ait iki aracı öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Labut Devirme	
Araçları öğrencinin önündeki alana koyar.	
Öğrenciye model olur.	
Öğrencinin yanına gelmesini sağlar.	
Öğrenciyi mukavva dairenin üzerine oturtur.	
Öğrencinin eline topu verir.	
Yönerge sunar: “topu at”	
Öğrenciye arkadan ipucu sunar.	
Öğrencinin tüm labutları devirmesini sağlar.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
Etkinlik süresince 2 ya da 3 kez pekiştireç sunar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

BC EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

SPOR ÇALIŞMASI	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “yere otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği kutunun içinden aynı etkinliğe ait iki aracı öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Top	
Araçları öğrencinin önündeki alana koyar.	
Öğrenciye model olur.	
Öğrencinin yanına gelmesini sağlar.	
Öğrencinin eline topu verir. (öğrenci topu kendi yerden aldıysa öğretmenin topu eline vermesi gerekmez)	
Yönerge sunar: “topu at”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

BC EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

<i>TAKLİT BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği kutunun içinden aynı etkinliğe ait iki aracı öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
BK Becerilerinin Taklidi	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Yönerge sunar: “böyle yap”	
Model olur.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

BC EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

<i>TAKLİT BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği kutunun içinden aynı etkinliğe ait iki aracı öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
KK Becerilerinin Taklidi	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Yönerge sunar: “böyle yap”	
Model olur.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

BC EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>EL BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği kutunun içinden aynı etkinliğe ait iki aracı öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Çivi Takma-Çıkartma	
Araçları öğrencinin önüne koyar.	
Çivileri takmak için yönerge sunar: “çivi tak”, “devam et”, “bir tane daha tak”	
Çivileri çıkartmak için yönerge sunar: “çivi çıkart”, “çıkart”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
5-7 arası çivi taktırır.	
Çivi takma için DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
Çivilerin hepsi çıkarıldıktan sonra 1 kez pekiştireç verir.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

BC EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>EL BECERİSİ ÇALIŞMASI</i>	
	+ / -
Etkinlik Basamakları	
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği kutunun içinden aynı etkinliğe ait iki aracı öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Yap-Boz	
Aracı öğrencinin önüne koyar.	
Yap-boz parçasını/parçalarını çıkarıp öğrencinin önüne koyar.	
Yönerge sunar: “yap-bozu tak”	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-7 deneme yapar.	
Etkinlik bittikten sonra “oyun zamanı” der.	
Toplam	
%	

BC EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:..../..../2007

<i>SIRA ALMA</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “masaya otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindikileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği kutunun içinden aynı etkinliğe ait iki aracı öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Oyuncak İtme	
Eline aracı alır.	
Öğrencinin karşısındaki alana oturur.	
Öğrenciye oturacağı yeri göstererek “buraya gel” ya da “buraya otur” der.	
“oyuncağı/otobüsü it” diyerek aracı öğrenciye iter.	
Öğrenciye “sıra sende” der.	
Yönerge sunar: “oyuncağı it” ,“otobüsü it”	
Araç kendisine doğru itildikten sonra “sıra bende” der.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-8 kez karşılıklı aracı iter.	
Etkinlik bittikten sonra “dersimiz bitti” der.	
Toplam	
%	

BC EVRESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2007

<i>SIRA ALMA</i>	
Etkinlik Basamakları	+ / -
Öğrenciye yönerge sunar: “yere otur” ya da “otur”	
Öğrenci masaya oturduğunda sosyal ve yiyecek pekiştireci sunar.	
Şarkı söyler.	
Farklı etkinlikleri temsil eden iki etkinlik kutusunun içindekileri göstererek öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu yapmak istersin, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir kutu seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği kutunun içinden aynı etkinliğe ait iki aracı öğrencinin önüne koyar.	
Öğrenciye araçları tek tek gösterip “bunu mu, bunu mu yapmak istersin?” diye sorar.	
Öğrenci bir araç seçene kadar seçim fırsatı sunmaya devam eder.	
Öğrencinin seçtiği aracı kullanır.	
Torba Atma	
Eline aracı alır.	
Öğrencinin karşısındaki alana oturur.	
Öğrenciye oturacağı yeri göstererek “buraya gel” ya da “buraya otur” der.	
“torbayı at” diyerek aracı öğrenciye iter.	
Öğrenciye “sıra sende” der.	
Yönerge sunar: “torbayı at”	
Araç kendisine doğru itildikten sonra “sıra bende” der.	
Gerektikçe ve gerektiği kadar ipucu sunar.	
DOP3 şeklinde pekiştireç verir (Davranış sorunlarında pekiştirmeyi atlar).	
5-8 kez karşılıklı aracı iter.	
Etkinlik bittikten sonra “dersimiz bitti” der.	
Toplam	
%	

KAYNAKÇA

AAIDD (the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities)

2007, Welcome to AIDD. Erişim 24/12/2007, <http://www.aamr.org/>

About_AAIDD/name.shtml

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

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

Bambara, L. M., Koger, F., Katzer, T. ve Davenport, T. A. (1995). Embedding choice making in the context of daily routines: An experimental case study. *The Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 20, 185-195.

Beukelman, D. R., ve Mirenda, P. (1998). *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults* (2. baskı). Baltimore: Paul H. Brookes.

Brown, F. Belz, P., Corsi, L. ve Wenig, B. (1993). Choice diversity for people with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 318-326.

Canella, H. I., O'Reilly, M. F., ve Lancioni, G. E. (2005). Choice and preference assessment research with people with severe to profound developmental disabilities: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 1-15.

Carter, C. M. (2001). Using choice with game play to increase language skills and

- interactive behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 131-151.
- CEC - DDD and Autism Spectrum Disorders 2003, A Position Paper of CEC-DDD.
Erişim 31/07/2006, [http:// www.dddcec.org/positionpapers/PPAutismand
DDD.doc](http://www.dddcec.org/positionpapers/PPAutismandDDD.doc)
- CEC - Division on Developmental Disabilities 2006, Mission Statement. Erişim 31/07/2006, <http://www.dddcec.org/mission.htm>
- Chickie-Wolfe, L. A. (1998). *Effects of choice making on the adaptive behaviors of adolescents with emotional disturbance*. Yayınlanmamış doktora tezi, Vanderbilt Üniversitesi, Nashville, Tennessee, ABD.
- Cole, C. L., ve Levinson, T. R. (2002). Effects of within-activity choices on the challenging behavior of children with severe developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 29-37, 52.
- Cumine, V., Leach, J., ve Stevenson, G. (1998). *Asperger syndrome: A practical guide for teachers*, London: David Fulton Publishers.
- Cumine, V., Leach, J., ve Stevenson, G. (2000). *Autism in the early years: A practical guide*, London: David Fulton Publishers.
- Dibley, S. ve Lim, L. (1999). Providing choice making opportunities within and between daily school routines. *Journal of Behavioral Education*, 9, 117-132.
- Doyle, B. T., ve Iland, E. D. (2004). *Autism spectrum disorders from A to Z*, Texas: Future Horizons Inc.
- Dunlap, G., ve Liso, D. (2004). Using choice and preference to promote improved behavior. What Works Brief Series, Erişim 30/08/2004, <http://csefel.uiuc.edu>.

- Dunlap, G., Deperczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., White, R., ve Gomez, A. (1994). Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 505-518.
- Dyer, K., Dunlap, G., ve Winterling, V. (1990). Effects of choice making on the serious problem behaviors of students with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 515-524.
- Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eripek, S. (2007). Zihin engellilerin tanılanması ve sınıflandırılması. *Yayımlanmamış Doktora Ders Notları*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Fein, D., Robins, D., Liss, M., ve Waterhouse, L. (2001). The Nature of Autism. In C. Maurice, G. Green ve R. M. Foxx (Ed.). *Making a difference: Behavioral intervention for autism*, (s. 23-35). Texas: Pro-Ed Publisher.
- Foster-Johnson, L., Ferro, J., ve Dunlap, G. (1994). Preferred curricular activities and reduced problem behaviors in students with intellectual disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 493-504.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. ve Wehmeyer, M. L. (1998). *A practical guide to teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Frederick, W. D. (1997). Reducing stereotypic behavior by teaching orienting responses to environmental stimuli. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22, 28-35.
- Green, C. W. ve Reid, D. H. (1999). Reducing indices of unhappiness among

- individuals with profound multiple disabilities during therapeutic exercise routines. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 137-147.
- Green, C. W., Reid, D. H., Canipe, V. S., ve Gardner, S. M. (1991). A comprehensive evaluation of reinforcer identification process for persons with profound multiple handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 537-552.
- Green, C. W., Reid, D. H., Rollyson, J. H. ve Passante, S. C. (2005). Reducing indices of unhappiness among individuals with profound multiple disabilities during therapeutic exercise routines. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38, 221-233.
- Green, C. W., Reid, D. H., White, L. K., Halford, R. C., Brittain, D. P., ve Gardner, S. M. (1988). Identifying reinforcers for persons with profound handicaps: Staff opinion versus systematic assessment of preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 31-43.
- Gunsalus, C. C. (2001). *The effect of choice on on-task behavior with learning disabilities in an inclusionary setting*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ball State Üniversitesi, Muncie, Indiana, ABD.
- Harding, J. W., Wacker, D. P., Berg, W. K., Barreto, A., ve Rankin, B. (2002). Assessment and treatment of severe behavior problems using choice making procedures. *Education and Treatment of Children*, 25, 26-46.
- Jolivette, K. (1999). *Effects of choice making opportunities on the behaviors of students with emotional and behavioral disorders*. Yayınlanmamış doktora tezi, Vanderbilt Üniversitesi, Nashville, Tennessee, ABD.
- Jolivette, K., Stichter, J. P., Sibilsky, S., Scott, T. M., ve Ridgley, R. (2002). Naturally occurring opportunities for preschool children with or without disabilities to make choices. *Education and Treatment of Children*, 25, 396-414.

- Katz, I. ve Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19, 429-442.
- Kearney, C. A., ve McKnight, T. J. (1997). Preference, choice, and persons with disabilities: A synopsis of assessments, interventions, and future directions. *Clinical Psychology Review*, 17, 217-238.
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Boston: Pearson Education.
- Kern, L., Mantegna, M. E., Vorndran, C. M., Bailin, D. ve Hilt, A. (2001). Choice of task sequence to reduce problem behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 3-10.
- Kırcaali-İftar, G. (2006). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP)*. Yayımlanmamış eğitim semineri notları.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kluth, P. (2003). *You're going to love this kid*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Koegel, R. L., Dyer, K., ve Bell, L. K. (1987). The influence of child-preferred activities on autistic children's social behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 243-252.
- Lee, S., Odom, S. L. ve Loftin, R. (2007). Social engagement with peers and stereotypic behavior of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 67-79.

- Logan, K. R., ve Gast, D. L. (2001). Conducting preference assessments and reinforcer testing for individuals with profound multiple disabilities: Issues and procedures. *Exceptionality*, 9, 123-134.
- Lohrmann-O'Rourke, S., Browder, D. B. ve Brown, F. (2000). Guidelines for conducting socially valid systematic preference assessments. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25, 42-53.
- Luckasson, R., Schalock, R. L., Spitalnik, D. M., Spreat, S., Tassé, M., Snell, M. E., Coulter, D. L., Borthwick-Duffy, S. A., Reeve, A. A., Buntinx, W. H. E. ve Craig, E. M. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support*. (Onuncu basım). Washington, DC: American Association on Mental Retardation. (Aktaran: Eripek, 2005).
- Martella, R. C., Nelson, R. ve Marchand-Martella, N. E. (1999). *Research methods: Learning to become a critical research consumer*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Martin, T. L., Yu, C. T., Martin, G. L. ve Fazio, D. (2006). On choice, preference and preference for choice. *The Behavior Analyst Today*, 7, 234-241.
- Moes, D. R. (1998). Integrating choice making opportunities within teacher-assigned academic tasks to facilitate the performance of children with autism. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 319-328.
- Morrison, K. ve Rosales-Ruiz, J. (1997). The effect of object preferences on task performance and stereotypy in a child with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 18, 127-137.
- Newman, B., Needelman, M., Reinecke, D. R. ve Robek, A. (2002). The effect of providing choices on skill acquisition and competing behavior of children with autism during discrete trial instruction. *Behavioral Interventions*, 17, 31-41.

- Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Smith-Canter, L. L., ve 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, 18*, 166-175.
- Ozonoff, S., Rogers, S. J. ve Hendren, R. L. (2003). *Autism spectrum disorders: A research review for practitioners*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Pace, G. M., Ivancic, M. T., Edwards, G. L., Iwata, B. A., ve Page, T. C. (1985). Assessment of stimulus preference and reinforcer value with profoundly retarded individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 249-255.
- Parsons, M. B., Reid, D. H., Reynolds, J., ve Bumgarner, M. (1990). Effects of chosen versus assigned jobs on the work performance of persons with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*, 253-258.
- Peck, S. M., Wacker, D. P., Berg, W. K., Cooper, L. J., Brown, K. A., Richman, D. ve McComas, J. J., Frischmeyer, P. ve Millard, T. (1996). Choice-making treatment of young children's severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*, 263-290.
- Peterson, S. M. P., Caniglia, C., ve Royster, A. J. (2001). Application of choice-making intervention for a student with multiply maintained problem behavior. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*(4), 240-246.
- Reid, D. H., Emerson, J. M., ve Green, C. W. (1999). A systematic evaluation of preferences identified through person-centered planning for people with profound multiple disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32*, 467-477.

- Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R. Ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings*. Belmont: Wadsworth Group/Thomson Learning.
- Romaniuk, C., ve Miltenberger, R. G. (2001). The influence of preference and choice of activity on problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 152-159.
- Roscoe, E. M., Iwata, B. A. ve Kahng, S. W. (1999). Relative versus absolute reinforcement effects: Implications for preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 479-493.
- Salmento, M., ve Bambara, L. M. (2000). Teaching staff members to provide choice opportunities for adults with multiple disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 12-21.
- Scheuermann, B. ve Webber, J. (2002). *Autism: Teaching does make a difference*. Australia: Wadsworth / Thomson Learning.
- Schreibman, L. (2005). *The science of fiction of autism*. England: Harvard University Press.
- Shevin, M., ve Klein, N. K. (1984). The importance of choice-making skills for students with severe disabilities. *The Journal of The Association for the Severely Handicapped*, 9, 159-166.
- Shogren, K. A. ve Turnbull, A. P. (2006). Promoting self-determination in young children with disabilities: The critical role of families. *Infants & Young Children*, 19, 338-352.
- Shogren, K. A., Faggelle-Luby, M. N., Bae, S. J., ve Wehmeyer, M. L. (2004). The

effect of choice-making as an intervention for problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 228-237.

Shriner, C. L. L. (2000). *Comparing the effects of teacher- vs. child- sequenced tasks on the behavior of young children with developmental disabilities*. Yayınlanmamış doktora tezi, Minnesota Üniversitesi, Duluth, Minnesota, ABD.

Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 140-149.

Snell, M., ve Brown, F. (2000). *Instruction of students with severe disabilities* (5.baskı). New Jersey: Prentice Hall.

Spevack, S., Martin, T. L., Heibert, R., Yu, C. T. ve Martin, G. L. (2004). Effects of choice of work tasks on on-task, aberrant, happiness and unhappiness behaviors of persons with developmental disabilities. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(2), 79-97.

Stafford, A. M. (1999). *Preference variability and the instruction of choice making with students with severe intellectual disabilities*. Yayınlanmamış doktora tezi, Georgia State Üniversitesi, Acworth, Georgia, ABD.

Stafford, A. M., Alberto, P. A., Fredrick, L. D., Heflin, L. J., ve Heller, K. W. (2002). Preference variability and the instruction of choice making with students with severe intellectual disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 70-88.

Tawney, J. W. ve Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.

- Taylor, B. A., Hoch, H. ve Weissman, M. (2005). The analysis and treatment of vocal stereotypy in a child with autism. *Behavioral Interventions*, 20, 239-253.
- Tekin, E. (2000). *Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlısız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Treece, A., Gregory, S., Ayres, B., ve Mendis, K. (1999). "I always do what they tell me to do": Choice-making opportunities in the lives of two older persons with severe learning difficulties living in a community setting. *Disability & Society*, 14, 791-804.
- Vaughn, B. J. ve Horner, R. H. (1997). Identifying instructional tasks that occasion problem behaviors and assessing the effects of student versus teacher choice among these tasks. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 299-312.
- Watanabe, M., ve Sturmey, P. (2003). The effect of choice-making opportunities during activity schedules on task engagements of adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 535- 538.
- Wehmeyer, M. L. (2003). Self-determination, vocational rehabilitation and workplace supports. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 19, 67-69.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., ve Hughes, C. (1998). *Teaching self determination to students with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Wood, W. M., Karvonen, M., Test, D. W., Browder, D. ve Algozzine, B. (2004). Promoting student self-determination skills in IEP planning. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 8-16.
- Zhou, L., Iwata, B. A., Goff, G. A., ve Shore, B. A. (2001). Longitudinal analysis of leisure-item preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 179-184.