

**ERKEN ÇOCUKLUKTA OTİZMLİ BİREYLERE ACİL TELEFON
NUMARALARINI SÖYLEYEBİLME BECERİSİNİN
KAZANDIRILMASINDA EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN
ETKİLİLİĞİ**

Okan ÖZER

HAZİRAN 2018

**ERKEN ÇOCUKLUKTA OTİZMLİ BİREYLERE ACİL TELEFON
NUMARALARINI SÖYLEYEBİLME BECERİSİNİN
KAZANDIRILMASINDA EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN
ETKİLİLİĞİ**

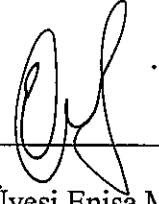
**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

OKAN ÖZER

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECEŚİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŐTİR**

HAZİRAN 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE

Enstitü Müdürü

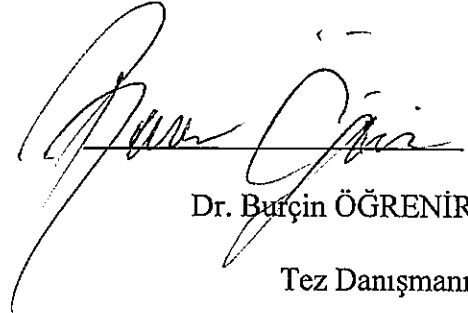
Bu tezin yüksek lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ

Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin yüksek lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Dr. Burçin ÖĞRENİR

Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ

(BAU, EYP)

Dr. Burçin ÖĞRENİR

(BAU, EYP)

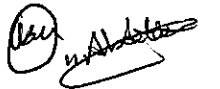
Dr. Tuğba KIRAL ÖZKAN

(BAU, EYP)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmalardan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Adı Soyad: Okan Özer

İmza : 

ÖZ

ERKEN ÇOCUKLUKTA OTİZMLİ BİREYLERE ACİL TELEFON NUMARALARINI SÖYLEYEBİLME BECERİSİNİN KAZANDIRILMASINDA EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Özer, Okan

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Dr. Burçin ÖĞRENİR

Haziran 2018, 105 Sayfa

Bu araştırmada, Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği incelenmiştir. Aynı zamanda, öğretim sürecinde hedeflenmeyen beceri öğretimi de yer verilmiştir. Hedeflenmeyen beceri sunumunda, cep telefonundan tuşlamayı veya aramayı amacına uygun bir şekilde yapılması beklenmiştir.

Araştırma, İstanbul'da bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde bireysel eğitim alan, 5 yaş 11 aylık ve 5 yaş 8 aylık otizm tanısı almış iki birey ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden, yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli seçilmiştir. Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme hedef davranışının kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin incelendiği bu uygulamada; toplu ve günlük yoklama, öğretim, izleme, genelleme oturumları yapılmıştır. Oturumların tümü, birebir öğretim şeklinde sürdürülmüştür. Araştırmada; gözlemciler arası güvenilirlik verilerine, uygulama güvenilirliği verilerine, sosyal geçerlilik verilerine yer verilmiştir. Aynı zamanda, eşzamanlı ipucu ile öğretimin etkililiğini belirlemek üzere grafiksel analiz yapılmıştır.

Araştırmanın genelleme etkisi; farklı araçlar kullanarak, farklı ortamlarda ve farklı öğretmenlerle yapılan çalışmalarla yoklanmıştır. Her iki katılımcının da beceriyi;

farklı araçlara, farklı ortamlarda, farklı öğretmenlere %100 düzeyinde genelleyebildiği tespit edilmiştir. Öğretim tamamlandıktan 1, 2 ve 4 hafta sonra düzenlenen izleme oturumları ile kalıcılığın korunduğu tespit edilmiştir. Uygulama tamamlandıktan 14 hafta sonra, hedeflenen ve hedeflenmeyen davranışın ölçüldüğü sosyal geçerlilik bulgularında, katılımcının evindeki doğal oyun ortamında ebeveynleriyle yaptığı çalışmada da hedeflenen davranışın korunduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların hedeflenmeyen davranış bulgularında ise Türkiye'deki acil telefon numaralarını bir cep telefonuna tuşlayabildiği ve arama gerçekleştirebildiği video kaydı ile tespit edilmiştir. Sonuç olarak, Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Otizm, Eşzamanlı İpucu, Acil Numaralar

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF SIMULTANEOUS PROMPTING TECHNIQUE FOR TEACHING THE ABILITY TO TELL EMERGENCY PHONE NUMBERS TO CHILDREN WITH AUTISM IN EARLY CHILDHOOD

Özer, Okan

Master's Program in Preschool Education Graduate Program

Thesis Supervisor: Dr Burçin ÖĞRENİR

June 2018, 105 Pages

For the purpose of this research, the effectiveness of teaching with simultaneous prompting technique was investigated for teaching the ability to tell emergency phone numbers to children diagnosed with autism. This study also included skills not targeted during the teaching process. The subject was expected to dial the numbers on the phone or completing the call according to purpose as the demonstration of these not targeted skills.

This research was conducted with two participants, one 5 years and 11 months of age, the other 5 years and 8 months of age, both diagnosed with autism and receiving individual education at a Special Education and Rehabilitation Center in Istanbul.

For this research study, multiple probe (baseline) model of single subject designs was used. This application through which the effectiveness of simultaneous prompting technique for teaching the target behavior of telling emergency phone numbers in Turkey, included multiple and daily probing, teaching, observation and generalization sessions. All of these sessions were conducted as individual education sessions.

The research included data for inter observer reliability, application reliability, and social validity. Graphic analysis was also conducted for the purpose of identifying the effectiveness of teaching with simultaneous prompting technique.

The generalization effect of the study was assessed by using different instruments, in different settings and by different teachers conducting teaching sessions. It was found that both of the participants were able to generalize their learning 100% to different instruments, different settings and different teachers. In addition, after the teaching process for the emergency phone numbers was completed, it was found through the observations conducted one, two and four weeks post teaching that the learning of the numbers was retained. Fourteen weeks after the application was completed, it was found that the targeted behavior was still retained through the social validity findings measuring targeted and not targeted behaviors, and in the sessions conducted by parents at home in the natural play settings. The findings about the not targeted behaviors were as following: the participants were able to dial emergency phone numbers and make a call as observed in the video recordings.

As a result, it was found that simultaneous prompting technique is effective in teaching the skill of telling emergency phone numbers in Turkey, to children diagnosed with autism.

Keywords: Autism, Simultaneous Prompting, Emergency Phone Numbers

Bana yol ve yoldaş olan Rıza TORAMAN ve Ali ANIL'a

TEŞEKKÜR

Çocuklar ‘hiçbir şeyde her şeyi’ bulurlar.

Michael Jackson

Kahramanların değil, iyi fikirlerin arayışında olmalıyız.

Noam Chomsky

Bu araştırma, çok sayıda insanın desteği ve katkısı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar geçen sürede; sabırla, özverisiyle, anlayışıyla ve değerli geri dönütleriyle beni yönlendirerek bana destek veren danışmanım Dr. Burçin ÖĞRENİR’e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans eğitimimde, koşulsuz bir şekilde desteklerini sunan ve ihtiyaç duyduğum durumlarda bana rehberliğini esirgemeyen hocalarım; Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ, Dr. Gör. Tuğba KIRAL ÖZKAN, Uzm. Psk. Özgür ÖZER, Dr. Öğr. Üyesi Şinasi SÖNMEZ, Dr. Öğr. Üyesi Barış KAYA, Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Gizem ÖZER ve Öğr. Gör. Özgür DİRİK ‘e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda gözlem, video kayıt ve genelleme bölümünde katılım sergileyen; Uzm. Psk. Özgür ÖZER, Uzm. Psk. Banu KESKİN ÖZER, İlyas KISAER, Nihan SEZGİN, Melis KURU ve Alper DEMİREZER’e; araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğrencilerime ve velilerime teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın, kurumlarında yapılması için izin veren Özel Yeditepe Atlas Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine teşekkür ederim.

Araştırmamda fikir ve düşünceleriyle bana destek olan Seval BOZKURT, Kader ÖZDEMİR, Burcu YILMAZ, Gül GÜLERYÜZ, İsmail HAKKI ve Nurullah BÜLBÜL’e teşekkür ederim; yaşamım boyunca gelişimime katkı sunan, annem Aysel ÖZER, babam Dursun ÖZER, kardeşim Özge ÖZER, Ali ANIL, Zeynep ANIL, Güllü ÖZER, Adile ÖZDEMİR, öğrencilerim ve ismini sayamadığım herkese teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İTHAF.....	viii
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Çalışmanın Amacı	3
1.3 Araştırma Soruları.....	3
1.4 Çalışmanın Önemi.....	4
1.5 Tanımlar.....	4
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması.....	6
2.1 Otizmin Tanımı ve Özellikler.....	6
2.2 Otizm Tanısı Almış Bireylere Sosyal İletişim Becerilerini Kazandırılmasında Bilimsel Dayanıklı Uygulamalar.....	9
2.2.1 Uygulamalı Davranış Analizi	9

2.2.2 Yanlışsız Öğretim Yöntemi.....	10
2.3 Eşzamanlı İpucuyla Öğretim.....	12
2.4 Acil Numaralar ve Türkiye'deki Acil Numaralar.....	15
2.5 Ulusal ve uluslararası Yapılan Araştırmalar.....	16
2.5.1 Otizmli Bireylerle Yürütölen Eşzamanlı İpucuyla Öğretim İle İlgili Araştırmalar.....	17
2.5.2 Diğer Özürlü Grubundaki Bireylerle Yürütölen Eşzamanlı İpucuyla Öğretim İle İlgili Araştırmalar.....	22
Bölüm 3: Yöntem.....	27
3.1 Araştırma Modeli.....	27
3.1.1 İ Geçerliliği Etkileyen Faktörler.....	28
3.1.2 Uygulama Süreci.....	30
3.1.2.1 Pilot Uygulama.....	30
3.1.2.2 Deney Süreci.....	31
3.1.2.3 Yoklama Oturumları.....	33
3.1.2.4 Öğretim Oturumları.....	35
3.1.2.5 Genelleme Oturumları.....	39
3.1.2.6 İzleme Oturumları.....	39
3.2 Evren ve Katılımcılar.....	40
3.2.1 Deneklerde Bulunması Gereken Önkoşullar.....	41
3.2.2 Araştırmacı.....	43
3.2.3 Gözlemci.....	44

3.2.4 Ortam.....	44
3.2.5 Araç ve Gereçler	45
3.2.6 Bağımlı Değişken.....	46
3.2.7 Bağımsız Değişken.....	46
3.3 Verilerin Toplanması.....	46
3.3.1 Verilerinin Toplanma Araçları.....	46
3.3.2 Verilerinin Toplanma İşlemleri.....	47
3.3.3 Veri Analiz İşlemleri.....	47
3.3.4 Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	47
3.3.4.1 Gözlemciler Arası Etkinlik Verisi.....	48
3.3.4.2 Uygulama Güvenirliliği Verilerinin Toplanması.....	48
3.3.4.3 Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması.....	49
3.5 Sınırlamalar.....	50
3.5.1 Sayıtlılar.....	50
3.5.1 Sınırlılıklar.....	50
Bölüm 4: Bulgular.....	51
4.1 Etkinliğe İlişkin Bulgular.....	51
4.1.1 Ali'nin Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Uygulamalarının Etkinliğe Yönelik Bulgular.....	52
4.1.2 Elida'nın Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim Uygulamalarının Etkinliğine Yönelik Bulgular.....	55
4.2 İzleme Bulguları.....	59

4.3. Genelleme Bulguları.....	60
4.4 Geçerlilik ve Geçerlilik Bulguları.....	60
4.4.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları.....	60
4.4.2 Uygulama Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	62
4.4.3 Sosyal Geçerlilik Bulguları.....	67
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar.....	68
5.1 Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması.....	68
5.2 Sonuçlar.....	71
5.3 Öneriler.....	72
5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	71
5.3.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	73
KAYNAKÇA.....	75
EKLER.....	84
Ek A Veli İzin Formu.....	84
Ek B Pekiştireç Tablosu.....	85
Ek C Toplu ve Günlük Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu.....	86
Ek D Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu.....	87
Ek E Genelleme Oturumları Vri Toplama Formu.....	88
Ek F İzleme Oturumları Veri Toplama Formu.....	89
Ek G Gözlemci ve Genelleme Öğretmenleri Bilgilendirme Formu.....	90
Ek H Elida'nın Genel Performans Düzeyi.....	93
Ek I Ali'nin Genel Performans Düzeyi.....	96

Ek J Önkoşul Becerileri Yoklama Formu.....	99
Ek K Öğretim Oturumları, Yoklama Oturumları, İzleme ve Genelleme Oturumları Hedef Davranış ve Çeldiricilerden Oluşan Kart Resimleri.....	100
Ek L 155,112 ve 110 Acil Telefon Numaralarını Söyleyebilme Hedef Davranışına İlişkin Uygulamada Kullanılan Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliliği Veri Kayıt Formu.....	101
Ek M 155,112 ve 110 Acil Telefon Numaralarını Söyleyebilme Hedef Davranışına İlişkin Uygulamada Kullanılan Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliliği Veri Kayıt Formu.....	102
Ek N Sosyal Geçerlilik Soru Formu.....	103
EK G Özgeçmiş.....	105

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 Yirmi Sayısını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Yoklama Oturumları Hedef ve Çeldirici Numaralar.....	30
Tablo 2 Yirmi Sayısını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Öğretim Oturumları Hedef ve Çeldirici Numaralar.....	31
Tablo 3 Günlük ve Toplu Yoklamalarda Yer Alan Hedef ve Çeldirici Acil Telefon Numaraları	34
Tablo 4 Uygulamada Kullanılan Öğretim Oturumları Hedef ve Çeldirici Acil Telefon Numaraları.....	36
Tablo 5 Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	41
Tablo 6 Katılımcıların Öğretim Setlerindeki Oturum ve Deneme Sayıları, Öğretim Süresi ve Yanlış Tepki Yüzdeleri.....	59
Tablo 7 Yüz Elli Beş Acil Telefon Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Toplu ve Günlük Yoklama, İzleme, Genelleme ve Öğretim Oturumlarında Elde Edilen Gözlemciler Arası Güvenirlilik Bulguları.....	61
Tablo 8 Yüz On İki. Acil Telefon Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Toplu ve Günlük Yoklama, İzleme, Genelleme ve Öğretim Oturumlarında Elde Edilen Gözlemciler Arası Güvenirlilik Bulguları.....	62
Tablo 9 Yüz On Acil Telefon Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Toplu ve Günlük Yoklama, İzleme, Genelleme ve Öğretim Oturumlarında Elde Edilen İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlilik Bulguları.....	62
Tablo 10 Yüz Elli Beş Acil Telefon Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Toplu ve Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Elde Edilen Uygulama Güvenirliliği Bulgular.....	64

Tablo 11 Yüz On İki Acil Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Toplu ve Günlük Yoklama, İzleme, Genelleme Oturumlarında Elde Edilen Uygulama Güvenirliliği Bulguları.....	64
Tablo 12 Yüz On Acil Telefon Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Toplu ve. Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Elde Edilen Uygulama Güvenirliliği Bulguları	65
Tablo 13 Yüz Elli Beş Acil Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Öğretim Oturumlarında Elde Edilen Uygulama Güvenirliliği Bulguları.....	65
Tablo 14 Yüz On İki Acil Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Öğretim Oturumlarında Elde Edilen Uygulama Güvenirliliği Bulguları	66
Tablo 15 Yüz On Acil Numarasını söyleyebilme Becerisine Yönelik Öğretim Oturumlarında Elde Edilen Uygulama Güvenirliliği Bulguları	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1 Zihinsel Bozuklukların Teşhisi ve İstatiksel El Kitabı Baskılarına Göre Otizmin Tanımları.....	7
Şekil 2 Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkili ve Verimli Olabilmesi için Dikkat Edilmesi Gereken Basamaklar.....	13
Şekil 3 Deney Süreci Akış Diyagramı.....	31
Şekil 4 Eşzamanlı İpucuyla Yapılan Günlük ve Toplu Yoklama Oturumları Akış Diyagramı	34
Şekil 5 Eşzamanlı İpucuyla Yapılan Öğretim Oturumları Akış Diyagramı	37
Şekil 6 Ali'nin Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemiyle Yapılan a) 155, b) 112 ve c) 110 Söyleyebilme Becerisine Yönelik Başlama Düzeyi (BD), Toplu Yoklama (TY), Uygulama (U), ve İzleme (İ) Oturumlarına Yönelik Doğru Tepki Yüzdeleri.....	52
Şekil 7 Elida'nın Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemiyle Yapılan a) 155, b) 112 ve c) 110 Söyleyebilme Becerisine Yönelik Başlama Düzeyi (BD), Toplu Yoklama (TY), Uygulama (U), ve İzleme (İ) Oturumlarına Yönelik Doğru Tepki Yüzdeleri.....	54

KISALTMALAR LİSTESİ

APA	American Psychological Association
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
NGG	Normal Gelişim Gösteren
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
PDR	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
TDK	Türk Dil Kurumu
UDA	Uygulamalı Davranış Analizi
YGB	Yaygın Gelişimsel Bozukluk
WHO	World Health Organization

Bölüm 1

Giriş

Birinci bölümde; problem durumu hakkındaki bilgiler, araştırmanın amacı, araştırmanın soruları, araştırmanın önemi ve araştırmada geçen tanımlar yer tutmuştur.

1.1 Problem Durumu

“Erken çocuklukta otizm” olarak bilinen tanım, ilk kez Leo Kanner tarafından literatüre kazandırılmıştır. Otizm ilk adlandırıldığından bu yana sırasıyla; şizofreni, bebeklik otizmi, gelişimsel yetersizlik ve en son şekli ile otizm spektrum bozukluğu (SBO) olarak güncellenmiştir (Koyuncu, 2009). Otizm, “*Otos*” kelimesinden türemiş olup “*Autos* ve isim” ile birleşip “kendine dönük” anlamını taşıyan *autismi* -otizm- oluşturmaktadır (Koçak, 2011; Şahin, 2011; Kanpolat, 2008; Sucuoğlu, 2005; Persson, 2000).

Otizm tanısı almış bireyler, kendine dönük veya içe dönük özelliği taşıdığından kaynaklı iletişimde ve sosyalleşmede güçlükler yaşamaktadır (Erol, 2014; Şafak, 2013). Otizm tanısı almış bireylerin iletişimde ve sosyalleşmede yaşadığı bu güçlükler, günlük yaşamda karşılaştıkları acil durumlarda çözüm üretmelerini daha da zorlaştırmaktadır. Otizm tanısı almış bireyler, acil durumlarda birçok hayati problemlerle karşılaşabilir. Kaybolma, kaçırılma, evde yangın çıkma, kaza geçirme ve okullarda silahlı saldırılara uğrama gibi problemler otizm tanısı almış bireylerin karşılaşabileceği belli başlı problemlerdendir. Bu tür durumlarda, bireylerin bağımsız bir şekilde problem çözebilme becerisini kazanması büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, otizmlili tanısı almış bireylerinin acil telefon numaralarını öncelikle söyleyebilme becerisi ve sonrasında bu acil telefon numaralarını arayabilme becerisini kazanması önemlidir. Bu beceriler, otizm tanısı almış bireylerin acil durumlarda bağımsız bir şekilde problem çözebilmelerine yardımcı olacak önlemlerden biridir.

Günümüz teknolojisi ve telefonun icadıyla birlikte anında müdahaleyi sağlamak için, acil durumlarla ilgili kurum kuruluşlara sabit hatlar verilmiştir. Bunların en başında; polis imdat, ambulans, itfaiye gelmektedir. Türkiye; polis imdat için 155'i, ambulans için 112'yi, itfaiye için 110 hat numarasını vermeyi seçmiştir (Silibolatlas,

2017; Ankara Üniversitesi Uluslararası Öğrenci Ofisi, 2014; Başarır, 2008). Bu üç kuruma cinsiyet ve yaş ayırt etmeksizin herkes çağrıda bulunmaktadır. Bugün okul öncesindeki bir çocuğun da acil telefon numaralarını araması söz konusudur. Acil olmayan durumların dışında, “şaka” yapmak için arayanların olduğu da bilinmektedir. Arayan bir çocuksa, her ne olursa olsun, kesinlikle ciddiye alınmalıdır (McFadden, 2017).

OSB gösteren çocukların, acil durumlarda problem çözmesi için acil telefon numaralarının hangi durumlarda araması gerektiğini bilmesi ve bu acil telefon numaralarına arama yapabilmesini öğrenmesi önemlidir. Normal gelişim gösteren (NGG) çocuklar beceri işlemlerinin alt basamaklarını şarkılar, oyunlar, drama gibi etkinliklerle kolayca öğrenebilirken; OSB gösteren çocuklar, yetersizlik özelliklerinden kaynaklı olarak özel eğitime ve özel bir programa ihtiyaç duymaktadırlar (Öncül, 2015). OSB’de kullanılan bir tedavi bulunmamaktadır fakat kanıta dayalı, yoğun eğitimsel çalışmalar ve davranışsal müdahalelere yönelik yöntemler kullanılmaktadır. Bu noktada, OSB gösteren bireylere beceri kazandırmada etkili ve verimli bazı yöntemler vardır. Bu yöntemlerden biri de araç-gereçlerin uyarıcı ve hedef davranışla ilişkilendiren ve hata payını aza indirmeyi programlaştıran yanlışsız öğretim yöntemidir (Doğan, 2016; Tekin- İftar ve Kırcaali- İftar, 2016; Vuran ve Çelik, 2013; Çotuk, 2015; Cipani & Madigan, 1986).

Yanlışsız öğretim yöntemleri tepki uçlarının verildiği ve uyarıcı ipuçlarının verildiği öğretim yöntemleri olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Tepki ipuçlarının verildiği yöntemlerden biri de eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemidir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim, edimsel koşullanmayı temel alan ve yanlışsız öğretim yönteminin bir tekniğidir. Aynı zamanda, 1990 yıllarında bulgular ve araştırmacıların bireysel deneyimlerinin bir çıktısıdır (Vuran ve Çelik, 2013; Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2011; Schuster, Griffen, & Wolery, 1992). Eşzamanlı ipucuyla öğretim, araştırmacılar tarafından etkili bir yöntem olarak ele alınmaktadır. Bu yöntemle yapılan çalışmaların bir kısmında söylenen hedef davranış gösterme veya seçebilmeye yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir (örneğin; Karşıyakalı, 2011; Akmanoğlu, 2002)

Otizm tanısı almış bireylerin sözel ifadeler bildiren iletişim becerilerinde güçlükler yaşadığı bilinmektedir. Ayrıca bu bireyler ile yürütülen eşzamanlı ipucuyla yapılan çalışmalarda akademik, öz bakım ve psikomotor becerilerine yönelik çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Örn; Esbenshade Rosales-Ruiz, 2001; Williams, Donley & Keller, 2000; Jones & Schwartz, 2004; Loncola, 2004; Tapkın-Şahin, 2011). Otizm tanış almış bireylerin günlük yaşamda karşılaşacağı hayati risk taşıyan problemlere yönelik çözüm geliştirebilme veya çözümü geliştirecek önkoşul becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretim ile yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmada, otizm tanısı almış bireylere Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği araştırmaktadır.

1.2 Çalışmanın Amacı

Bu araştırmada, okul öncesi düzeyindeki otizm tanısı almış bireylere acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmıştır.

1.3 Araştırma Soruları

Bu uygulamanın amacı, erken çocuklukta otizm tanısı almış bireylere Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemektir. Bu kapsamda, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Erken çocuklukta otizmi tanısı almış bireylere, Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili midir?

2. Erken çocuklukta otizm tanısı almış bireylere, Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretim doğalından genelleme oluşturmakta mıdır?

3. Erken çocuklukta otizm tanısı almış bireylere Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretim; farklı

araç- gereçlerle, farklı ortamlarda ve farklı uygulamacılara genelleme gerçekleştirmekte midir?

4. Erken çocuklukta otizm tanısı almış bireylere Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulama süreci bitirildikten 1, 2 ve 4. hafta sonrasında da öğretimi yapılan beceriler sürmekte midir?

1.4 Çalışmanın Önemi

Araştırma, erken çocuklukta otizm tanısı almış öğrencilere Türkiye'deki acil telefon numaralarını eşzamanlı ipucuyla öğretim ile söyleyebilme becerisi kazandırmayı amaçlayan ilk çalışma olması nedeniyle bu alanda çalışma yürüten veya konuyla ilgilenen bireylere katkı sunacağı düşünülmektedir. Günlük yaşamda bazı tehlikeli durumlarda (Kaybolma, Yangın, Kaza) yardıma ihtiyaç duyarız. Bu tehlikeli durumlarda yardım etmek için, kurulan kurum kuruluşlar (Polis, Ambulans, İtfaiye) vardır. Genellikle bu kurum ve kuruluşların iletişim numaraları, Türkiye'de 3 basamaklı (155, 110,112) ve her yerde sabit olan bir hattadır. Bu acil telefon numaraların kullanılması, günlük yaşamda tehlikeli durumlarda problem çözmek için hayati önem taşır.

OSB gösteren bireylerin; dikkat dağınıklığı, iletişimde yaşadığı güçlükler ve dilde gecikmeler gibi davranışları gösterdiği bilinmektedir. Hayati risk taşıyan durumlarda; acil telefon numaralarının bilinmesi, iletişime geçebilecek kadar bireyin kendini ifade edebilmesi, sorununu açıklayabilmesi gerekmektedir. Bu tür durumlarda, iletişime geçeceği kurumların amacını veya özelliklerini bilmesi önkoşuluyla (İtfaiye yangın söndürür. Ambulans hasta taşır. Polis bize yardım eder.) acil telefon numaralarını tanıması önemlidir. Yürütülen çalışmanın, erken çocuklukta OSB gösteren bireylere Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımına katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, yapılan çalışmanın uygulama sürecinde ailelere ve bu alanla ilgilenen kişilere de katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.5 Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu: Sosyal iletişimsel gelişimde eksiklikler, kendini tekrar eden davranışlar, sınırlı davranışsal ilgi alanı gösteren anlaşılması kolay olmayan bir

gelişimsel koşul ve erken çocuklukta beliren nörogelişimsel bir problemdir (Kırcaali-İftar, 2014, 3-41; Aydın, 2008).

Yanlışsız Öğretim Yöntemi: Edimsel koşullanmayı ve davranışçı yaklaşımın özelliklerini merkeze alan araç-gereçleri uyaran veya hedef davranışla ilişkilendirerek programlaştıran uygulamalı davranış analizi tekniğidir (Güleç- Aslan 2017, 151-158; Tekin-İftar ve Kırcaali- İftar, 2016, 17-43; Vuran ve Çelik, 2013; Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2011).

Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim: Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimi esas alan yanışsız öğretim yöntemlerinden tepki ipuçlarının sunulduğu bir tekniktir (Vuran ve Çelik, 2013; Schuster, Griffen & Wolery, 1992).

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

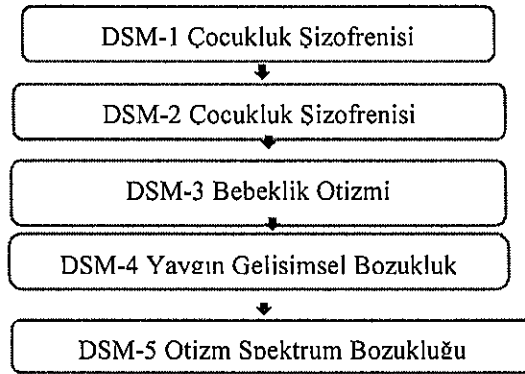
2.1 Otizm Tanımı ve Özellikleri

Otizm, “*Otos*” sözcüğünden türemiş olup, “*Autos* ve İsim” ile bütünleşerek kendine dönük anlamını taşıyan *autismi* -otizm- oluşturmuştur (Aytaç, 2017; Eliçin, 2015; Musayev, 2015; Erol, 2014; Kırcaali-İftar, 2014, 3-42; Papatğa, 2012; Koçak, 2011; Şahin, 2011; Kanpolat, 2008; Sucuoğlu, 2005; Persson, 2000; Öztürk, 1996). Otizm hakkında ilk makale, ABD'de Johns Hopkins Üniversitesi'nden, Leo Kanner tarafından 1943 yılında yayımlanmıştır. Leo Kanner kendi hastaları arasında 11 otizm özellik gösteren bireyleri detaylı inceleyerek bu makaleyi gerçekleştirmiştir. Kanner; otizm özelliği gösteren bireylerin şahıs zamirlerini tersten söyleyen, ekolalisi olan, dilde gecikmeler yaşayan, sosyalleşmede problemler yaşayan ve amaçsız davranışlar sergileyen belirtiler gösterdiğini söylemiştir. Kanner, otizm özelliği gösteren bireylerin fiziksel olarak akranlarına benzediğini söylemiştir fakat bu bireylerin davranışta farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. “Erken çocuklukta otizm” olarak bilinen tanım da ilk olarak Leo Kanner tarafından literatüre kazandırılmıştır. OSB büyük bir çoğunlukla üç yaş civarında belirir ve ilerleyen yaşlarda özellikleri daha da belirginleştiği ifade edilmiştir. OSB tanınması, sosyal-duyusal özellikleri ve iletişim özellikleri göz önüne alınarak değerlendirilmesi gerektiği söylenmiştir. Otizmde, genellikle üç yaş civarında belirir okul öncesi döneme kadar sürebilen gecikmelerin veya güçlüklerin yaşam boyu da devam edebilmekte olduğu belirtilmiştir. (Aytaç, 2017; Khader, 2017; Ölçülü, 2017; Önel, 2017; Topçu, 2017; Eyal, Hart, Öncüler, Oren & Rossi 2016, 113; Doğan; 2016; Dalkılıç, 2016; Özener, 2016; Musayev, 2015; Dokur, 2014; Berk, 2013, 534; Papatğa, 2012; Darıca, Abidoğlu ve Gümüşsuyu, 2011; Grandin, 2010; Koyuncu, 2009; Diken, 2008,409-447; Kayaoğlu ve Görür, 2008; Alpaçay, 2007; MEB, 2006; Fazlıoğlu ve Yurdakul, 2005; Korkmaz, 2005; Özbey, 2005; Akmanoğlu, 2002; Kanner, 1943).

Erken çocuklukta eğitim, bireyin doğuştan gelen yeteneklerini ve sonradan kazanması mümkün davranışları geliştirmesini temel alır. Diğer bir yandan, topluma verimli ve üretken bir birey kazandırmayı amaçlar. Bireylerin bedensel, bilişsel ve dil

gelişiminin büyük kısmı 0-6 yaş aralığında gerçekleşir. En başat insan hakkı olan erken çocuklukta eğitim, bireylerin hayatlarında öğrendiklerinin büyük bir kısmını kapsayan dönemdir. Bireyler hayatlarında öğrendiklerinin %75'ini 0-6 yaş aralığında kazanır. OSB gösteren bireylerin bu dönemde yaşadığı güçlüklerden dolayı hem okullarda hem de evlerde desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. OSB gösteren veya özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların bilişsel ve bireysel özellikleri göz önüne alınarak okul öncesinde alacağı eğitimin süresinin uzatılabileceği ifade edilmektedir (Yıldırım-Doğru, 2017, 317-330).

OSB; sosyal iletişimsel gelişimde eksiklikler, kendini tekrar eden davranışlar, sınırlı davranışsal ilgi alanı gösteren anlaşılması zor bir gelişimsel koşul ve erken çocuklukta beliren nörogelişimsel bir problemdir. OSB'nin sosyo-demografik özelliklerden kaynaklandığına yönelik bir durum söz konusu değildir. OSB; coğrafya, toplum, ırk, ulus, aile ayırt etmeksizin oluşan bir spektrum bozukluğudur. Otizmi bireyler; dil ve konuşmada gecikmeler, normalin dışında tepkilerde bulunma, somut özellik göstermeyen kavramlarda karşılaştığı öğrenme güçlüğü, belirgin bazı söz ve cümleleri tekrar etme, göz kontağı kurmada yetersizlikler, toplumsal iletişim geliştirememeye veya sınırlı olma ve akademik becerileri öğrenmede normal gelişim gösteren çocuklara nazaran güçlükler çekme gibi belirtiler göstermektedirler (Efe; 2017; Erdem, 2017; Güleç- Aslan, 2017, 151-158; Ölçülü, 2017; Öz- Alkoyak, 2017; Topçu, 2017; Doğan, 2016; Özener, 2016; Topuz, 2016; Merter, 2015; Uğlaş, 2015; Erol, 2014; Şafak, 2013; Karşıyakalı, 2011; Aydın, 2008; Heflin & Alaimo, 2007; Sencar, 2007; Korkmaz, 2005; Kırcaali- İftar, 2005; Ozonoff, Rogers, & Hendren, 2003; Aksüt, 2001; Öztürk, 1996; Aksaz- Kuluğlu, 1990).



Şekil 1. Zihinsel bozuklukların teşhisi ve istatistiksel el kitabı baskılarına göre otizmin tanımları

Şekil 1’de de gösterildiği gibi otizm ilk adlandırıldığından çağımıza sırasıyla; şizofreni, çocukluk otizmi, yaygın gelişimsel bozuklu ve en son haliyle OSB olarak tanımlanarak güncellenmiştir (Ünlü, 2012; Koyuncu, 2009). İlk resmi tanı sınıflama sistemleri olan zihinsel bozuklukların teşhisi ve istatistik el kitabı 1. ve 2. Baskı (DSM-1 ve DSM-2) otizm, çocukluk psikozlarını içeren bir şekilde vurgulanmış; bu grupta yer alan hastalıklar için sadece “Çocukluk Şizofrenisi” terimi literatüre kazandırılmıştır. Psikiyatri sınıflama sistemleri içinde ilk olarak 1980’de Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından açıklanan DSM-3’te “Bebeklik otizmi” şeklinde yaygın gelişimsel bozuklukların içinde yer tutmuştur. (Motovalli- Mukaddes, 2013). 1994 yılında açıklanan DSM-4’de “Otistik Bozukluk” yaygın gelişimsel bozukluklar (YGB) kategorisinin içerisinde, beş bozukluktan biri şeklinde değerlendirilmiştir. DSM-4’te belirtiler; sosyal etkileşim geliştirmede zorluklar, iletişimde aksamalar, kendini tekrar eden davranışlar olarak sınıflandırılmıştır. Bu belirtiler yetersizlik üçlemesi veya kodlama üçlüsü olarak da bilinmektedir (Erdem, 2017; Güleç- Aslan, 2017, 151 -158; Öno, 2017; Topçu, 2017; Doğan, 2016; Özener, 2016; Aydın ve Kınacı 2013; Aydın, 2002). OSB, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) hastalıkları sınıflandırma sistemi olan ICD-10’da da DSM-4’e benzer bir şekilde ölçütleri tanımlamıştır (Musayev, 2015). Son olarak, Mayıs 2013’te açıklanan DSM-5’de bu tanı kategorisi ciddi bir değişim geçirmiştir. Öncelikle bozukluğun ismi “YGB” olarak değil, “OSB” şeklinde yer tutmuştur. Rett bozukluğu, OSB’nin ötesinde yer alarak diğer dört kategori (Otizm, Asperger Bozukluğu, YGB ve Dezintegratif Bozukluk) ile aynı grupta, “OSB” şeklinde adlandırılmıştır (Erdem, 2017; Öno, 2017; Topçu, 2017; Özener, 2016; Merter, 2015; Apa, 2013; Aydın ve Kınacı, 2013; Motovalli- Mukaddes; 2013; Şahin- Zeteroğlu, 2006).

DSM- 5’de belirtiler sosyal iletişim ve sınırlı ilgiler ile yineleyici davranışlar olarak iki başlıkta toplanmaktadır. OSB, DSM-5’te alt gruplara ayrılmamaktadır ama yoğunluk düzeylerine göre bir sınıflandırma yapılmaktadır. OSB’nin yoğunluk düzeyleri 3 aşamalı olarak ele alınmaktadır. Düzey 1’de bireyler, sosyal iletişimde etkileşime girmede zorluklar yaşamasına rağmen sözel ifadeler kullanabilmektedir. Düzey 1’de sınırlı ilgi alanları ve yineleyici davranışlarda bireyler, belirli alanlar

dışındaki alanlarla etkileşime girmekte güçlükler yaşamaktadır. Düzey 2’de bireyler, sosyal iletişimde güçlükler yaşamasının yanı sıra desteklenmesi veya ipuçları sunulmasında bile sözel ve sözel olmayan iletişime yönelik becerilerde sorunlar yaşamaktadır. Düzey 2’de sınırlı ilgi alanları ve yineleyici davranışlarda bireyler, belirgin ilgi alanı dışında başka bir alana yönlendirme durumunda alışılmamış (aşırı bağırma, ısırma, aşırı ağlama) tepkiler sergilemektedirler. Düzey 3’te bireyler, sosyalleşmede ve iletişimde yoğun güçlükler yaşamaktadır ve iletişim başlatmada, göz kontağı kurmada, işlevsel dil kullanmada ciddi problemlerle karşılaşmaktadır. Düzey 3’te sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlarda bireyleri, ilgi alanı dışında bir alana yönlendirmek neredeyse imkansızdır veya başka bir ilgi alanına yönlendirme sonrası tekrardan mevcut ilgi alanına dönmektedir. Düzey 1’de destek gerekmektedir, düzey 2’de yoğun destek gerekmektedir ve düzey 3’de çok yoğun destek gerekmektedir şeklinde eğitim programlarının düzenlenmesi DSM-5’ de belirtilmektedir (Doğan, 2016; Kırcaali-İftar, 2014; Motavvalli- Mukaddes, 2013).

Normal gelişim gösteren (NGG) bireyler bir hedef-davranışın işlemlerinin alt aşamalarını şarkılar, oyunlar ve drama etkinlikleri gibi birçok biçimde güçlük çekmeden öğrenebilirken; OSB gösteren bireyler, iletişimde ve sosyalleşmede yaşadığı güçlüklerden ve sınırlı davranışsal ilgi alanlarından kaynaklı özel eğitime ve özel bir programa ihtiyaç duymaktadırlar. OSB’nin belirli bir tedavisi ve neden kaynaklandığına yönelik açık ve net tespitler bulunmamaktadır. Şu an için en bilenen tedavi yöntemleri; bilimsel kanıta dayalı, yoğun eğitimsel çalışmalar, davranışsal müdahalelerdir. (Doğan, 2016; Öncül, 2015).

2.2 Otizm Tanısı Almış Bireylere Sosyal İletişim Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Bilimsel Dayanıklı Uygulamalar

Bilimsel dayanıklı uygulamaların büyük bir çoğunluğu uygulamalı davranış analizini temel almaktadır ve davranışsal öğelere yer vermektedir. (Güleç-Aslan, 2017)

2.2.1 Uygulamalı davranış analizi. Davranışçı psikolojiyi temel alan uygulamalı davranış analizi (UDA), istenilen davranışları arttırmayı ve uygun olmayan davranışları azaltmayı hedefleyen sistematik bir yaklaşımdır. Örneğin; sosyal, iletişimsel, taklit ve eşleme hedef davranışlara yönelik becerileri arttırmayı

amaçlar. Bunun yanı sıra; öfke nöbetleri, kendini tekrar eden davranışları, ısırma, bağırma ve vurma gibi davranışları da azaltmayı amaçlamaktadır. Davranış ve davranış öncesi veya davranış sonrası istenilen davranışı kazandırmak için çevre düzenlemesinin yapılması gerektiğini söyler. Çevrenin yeniden yapılandırılmasının davranışın değişimde büyük rol oynayacağını iddia eder. UDA yöntemlerinin yapılandırılmış çevrelerde bir eğitmen ile devamlı olarak masa başında yapılmasına yönelik yaygın bir anlayış mevcuttur fakat UDA çocuk- merkezli, günün her anında, çocuğun istediği her yerde ve doğal ortamlarda da yürütülmektedir. (Güleç-Aslan, 2017; Kayaoğlu ve Görür, 2008)

UDA'yı temel alarak geliştirilen yöntemlerin başında; yanlışsız öğretim yöntemi, aylık denemelerle öğretim, doğal öğretim yöntemleri, etkinlik çizelgeleri ve erken yoğun davranışsal eğitim gelmektedir (Güleç-Aslan, 2017).

2.2.2 Yanlışsız Öğretim Yöntemi. 21.yüzyılda eğitimciler, yaptığı bilimsel ve deneysel araştırma sonucu elde ettiği bulguları göz önüne alarak en etkili ve en verimli öğretim yöntemlerini geliştirmeye devam etmişlerdir. Hedef davranışı öğretmede veya kasıtlı etkiyi oluşturmada kullanılan gücü, etkililik olarak tanımlandığı bilinmektedir. Bir başka deyişle, öğretimi amaçlanan davranış üzerinde istenilen etkiyi yaratmasıdır. Verimlilik ise; öğretim süresi bakımından daha ekonomik, hata payının daha az olduğu, uygulanabilirlik bakımından diğer yöntemlere nazaran daha kolay uygulanması şeklinde tanımlanmaktadır. Her ne kadar her bireyin yaşına, cinsiyetine ve kişisel özelliklerine göre ayrı düzenlemiş ve etkililiğiyle verimliliği kanıtlanmış bir yöntem bulunmasa da etkililik ve verimlilik, öğrenmede farklılıklar gösteren bireylere daha nitelikli öğretim sunmak açısından öğretim yöntemlerinde üzerinde dikkatle durulması gereken bir konudur. Etkili öğretimle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok çalışma ve yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerden biri de araç-gereçlerin uyaran ve hedef davranışla ilişkilendirilerek hata payını aza indirmeyi programlaştıran yanlışsız öğretim yöntemidir (Tekin -İftar ve Kırcaali-İftar, 2016; Vuran ve Çelik, 2013; Çotuk, 2015; Cipani & Madigan, 1986).

UDA tekniği olan ve edimsel koşullanmayı temel alan yanlışsız öğretim yöntemi, davranışçı yaklaşımın özelliklerini merkeze alarak programlanır (Güleç-Aslan, 2017, 151- 158; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016; Darıca, Abidoğlu ve

Gümüşcü, 2011). Yanlışsız öğretim yöntemi, erken tedavi için önerilen bir programdır. Evde veya okulda 20–40 saat arası haftalık çalışma planlaması içerisinde etkililiğini göstereceği söylenmektedir. Erken tanı konulan öğrencilere, akranlarıyla birlikte okula başlama düzeyine getirmede etkili olan yöntemlerden olduğu düşünölmektedir (Alpaytaç, 2007).

Yanlışsız öğretim yöntemlerinde kullanılan belli başlı bazı kavramlar vardır. Bunlar; hedef uyararı, ipucu, deneme, yanıt aralığı ve denemeler arası süre vb. kavramlardır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

Soru ve yönerge olarak da bilinen hedef uyararı, soru ya da yönerge şeklinde sunulabilen bireye tepki vermesini hatırlatmak için kullanılır. Örneğin; “Kırmızı araba hangisi?”, “Peçeteyi katla.”, “Haydi, şimdi resmi boya.” şeklinde sunulur (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

İpucu, bireyin doğru tepkide bulunmasının olasılığının artmasını amaçlayan ve bireyin tepkide bulunmadan hemen önce sunulan yardım şeklinde tanımlanmaktadır. İpucu çeşitlerinin farklı kaynaklarda farklı şekillerde sınıflandırıldığına rastlanmaktadır. Bunlardan en çok bilinenler; sözcüklerle ve sorularla öğrenciyi hedef davranışa yönelten sözel ipucu, uygulamacının fiziksel temasta bulunarak bireyi hedef davranışa yönelten fiziksel ipucu, hedef davranışın öncelikle bir akran ya da yetişkin tarafından gerçekleştirilerek bireyi hedef davranışa yönelten model olmadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016; Akmanoğlu, 2017,118-180).

Deneme, hedef uyararının ve ipucunun sunulması, bireyin yanıtının beklenmesi ve bireyin tepkisine göre tepkinin pekiştirilmesi veya düzeltilmesi sürecini kapsamaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

Yanıt aralığı soru yönergesi ve ipucu sunulduktan sonra katılımcının tepki vermesini beklemek üzere geçen süredir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

Denemeler arası süre, bir deneme gerçekteştikten sonra yeniden hedef uyararının sunulması arasında geçen süredir. Genellikle bu süre 4-5 sn. olarak seçilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

Yanlırsız 6ğretim y6ntemi uyarar ipuçlarının verildiği ve tepki ipuçlarının verildiği 6ğretim y6ntemleri Şeklinde iki başlık altında ele alınmaktadır (Alberto & Troutman, 1995; Wolery & Gast, 1984).

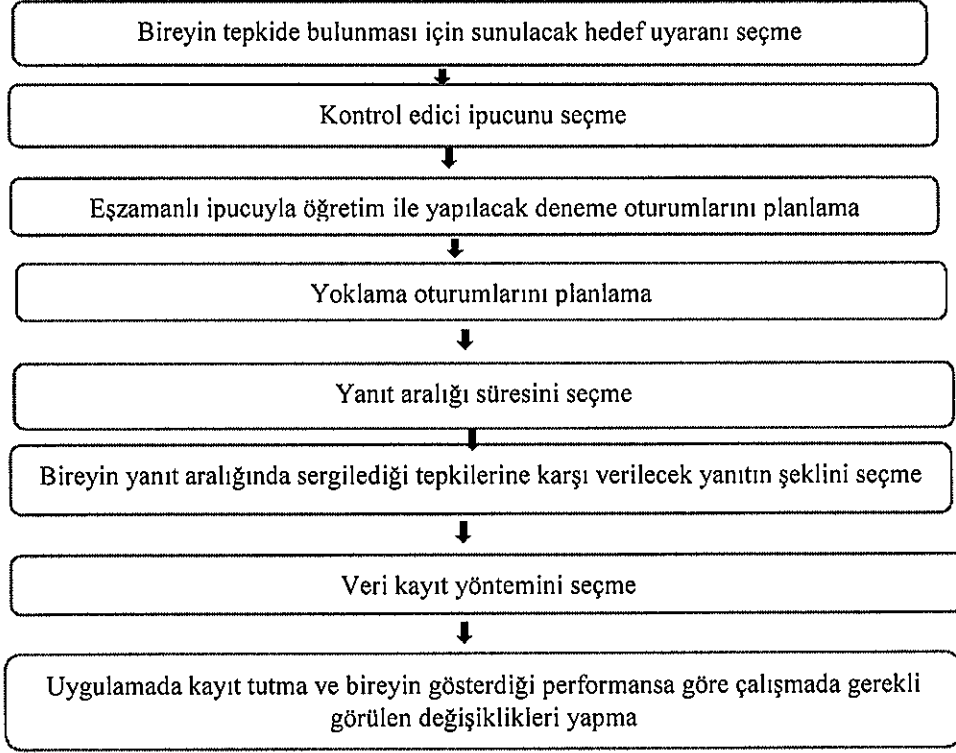
Uyarar ipuçlarıyla gerçekteŐen y6ntemler, hedef uyarararın daha basit bir Şekilde kavrarılması amacıyla hedef davranış henüz sunulmadan hedef uyararında ve ipucunu gerçekteŐtiren uyararında yapulan sistematik uyarlamalardır (Cipari & Madigan, 1986). Uyarar ipuçlarının uygulandığı 6ğretim y6ntemleri ise; uyarar silikleştirme, uyarararar Şekil verme, uyarararar ipucu verme olarak 6ç başlık altında toplanmaktadır (Vuran ve elik, 2013; Leblebici, 2012).

Tepki ipuçlarının verildiği y6ntemler ise katılımcıya tepki gerçekteŐtirmeden 6nce ipucu verilerek katılımcıarın yanlış tepki vermesini engellemeyi amaçlayan y6ntemlerdir. Tepki ipuçlarının verildiği yanlırsız 6ğretim y6ntemleri, sekiz başlık altında toplanmaktadır: sabit bekleme s6reli 6ğretim, artar bekleme s6reli 6ğretim, aşamalı yardımla 6ğretim, davranış 6ncesi ipucu ve sınamayla 6ğretim, davranış 6ncesi ipucu ve silikleŐtirmeyle 6ğretim, eşzamanlı ipucuyla 6ğretim, ipucunun giderek azaltılmasıyla 6ğretim ve ipucunun giderek arttırılmasıyla 6ğretim (Tekin-iftar ve Kırcaali-İftar, 2016; Aslan, 2009).

2.3 EŞzamanlı İpucuyla 6ğretim

DavrarıŐ 6ncesi ipucu ve sınamayla 6ğretime esas alan ve yanlırsız 6ğretim y6ntemlerinden tepki ipuçlarının sunulduğu eşzamanlı ipucuyla 6ğretim; 1990 yıllarında bulgular ve araŐtırmacıarın bireysel deneyimlerinin çıktısı olan etkili bir y6ntemdir (Schuster, Griffen & Wolery, 1992; Vuran ve elik, 2013). Bu y6ntem, hatasız 6ğrenme stratejisi olup 20 yıldan beri kullanımı desteklemektedir ve bu y6ntemle ilgili literat6r geniŐlemektedir. EŞzamanlı ipucuyla 6ğretim y6nteminin kontrol edici ipuçları, “0” saniye aralıklarla sunulur. Bu y6ntem minimum hatayla 6ğretime yapılmasını amaçladığından dolayı kontrol edici ipucu b6tt6n denemelerde verilir. Sunulan bu kontrol edici ipucunun hedef davranışa olan transferinin etkisi ise hazırlanan yoklama oturumlarıyla 6lç6l6r. Bireyin bu Şekilde, kontrol edici ipucunu model alarak 6ğrenmesi amaçlanır. 6rneğin uygulamacı “Sarı renk bu.” Şeklinde model olma ipucunu kullanarak kontrol edici ipucunu sunar. Sonra, “Şimdi sen g6ster, sarı renk hangisi?” Şeklinde y6nerge sunarak kontrol edici ipucunu hedef davranışa

transfer etmeyi amaçlar (Maciag, Schuster, Collins & Cooper, 2000; Tekin- İftar ve Kırcaali -İftar 2016; Çotuk, 2015; Vural ve Çelik, 2013; Waugh, Alberto & Fredrick, 2011).



Şekil 2. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili ve verimli olabilmesi için dikkat edilmesi gereken basamaklar

Şekil 2’de de gösterildiği gibi eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili ve verimli olabilmesi için dikkat edilmesi gereken sekiz basamak vardır: (i) bireye tepkide bulunması için sunulacak hedef uyarını seçme, (ii) kontrol edici ipucunu seçme, (iii) eşzamanlı ipucuyla yapılacak deneme oturumlarını planlama (sıfır saniye aralıklı denemeler), (iv) yoklama oturumlarını planlama, (v) yanıt aralığı süresini seçme, (vi) bireyin yanıt aralığında sergilediği tepkilerine karşı verilecek yanıtın şeklini seçme, (vii) veri kayıt yöntemini seçme, (viii) uygulama, kayıt tutma ve bireyin gerçekleştirdiği performansa göre çalışma sürecinde gerekli görülen değişiklikleri yapma (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016; Sezgin ve Vural, 2013; Arslan- Armutçu, 2008).

i. Bireyin Tepkide Bulunması İçin Sunulacak Hedef Uyarını Seçme: Uygulamacı; bireyin tepkide bulunması için beceri yönergesini veya hedef davranışı, çevre dizaynını ve kendiliğinden oluşan olaylardan birini ya da birkaçını seçerek bireyin tepkide bulunmasını amaçlar. Örneğin; “Hadi, resmi boya.”, “Kalemi göster.”, vb. şeklindedir (Tekin-İftar ve Kırcaali- iftar, 2016).

ii. Kontrol Edici İpucunu Seçme: Uygulamacının, bireyin istenilen tepkiyi sağlaması için sunacağı ipuçları veya ipuçlarının türünü seçmesidir. Örneğin; fiziksel ipucu, model olma, sözel ipucu gibi ipucu türlerinden birini seçmesidir. (Tekin ve Kırcaali-İftar,2016).

iii. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim ile Yapılacak Deneme Oturumlarını Planlama (Sıfır “0” Saniye Aralıklı Denemeler): Bu basamakta araştırmacı, bireyin öğretim oturumunda “0” (sıfır) saniye aralıklı deneme sayısını belirler. Uygulamacının bir öğretim oturumunda, “sıfır -0- saniye aralıklı” kaç denemenin sunulacağına karar verdiği bölümdür. Bu bölümde; bireye kazandırılması hedeflenen davranışın özellikleri, bireyin özellikleri, ortam ve çevre düzenlemesine önem verilmesi gerekir. Tek ve zincirleme basamaklı herhangi bir davranışta, bir öğretim oturumunda kaç denemeye yer verileceğine yönelik belirlenmiş bir kural yer almamaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali- iftar, 2016).

iv. Yoklama Oturumlarını Planlama: Yoklama oturumlarının hedefi, uyarın kontrolünün transferinin sağlanıp sağlanmadığını tespit etmektir. Uygulamacı, yoklama oturumunda da öğretim oturumunda olduğu gibi bireye ipucu sunmaz. Bu çalışmada kontrol edici ipucu hedef uyarınla eşzamanlı bir şekilde sunulurken bireyin bağımsız tepkide bulunmasına imkân verilmez. Araştırmacı, uyarın kontrolünün transferinin sağlanıp sağlanmadığını sınamak amacıyla yoklama oturumunu gerçekleştirmeye ihtiyaç duyar. Bu nedenle, uygulama oturumlarında gerçekleşen deneme sayısı ile aynı sayıda deneme seçilmelidir. Bunu yaparken uygulamacı, bireyin tepkilerine ne biçimde tepki vereceğini belirlemeli ve öğretimin sağlanmasına yönelik ölçütlerini seçmelidir (Tekin-İftar ve Kırcaali- İftar, 2016).

v. Yanıt Aralığı Süresini Seçme: Uygulamacının kontrol edici ipucunu verdikten sonra, bireyin sergileyeceği tepki için belirlenen süreye “Yanıt Aralığı Süresi” denir. Yanıt aralığı belirlenirken bireye kazandırılması hedeflenen davranışın özellikleri,

bireyin özellikleri, uygulamanın süresi ve ortamın koşulları gibi birçok değişken göz önüne alınır (Tekin-İftar ve Kırcaali- İftar, 2016).

vi. Bireyin Yanıt Aralığında Sergilediği Tepkilerine Karşı Verilecek Yanıtın Şeklini Seçme: Uygulamacının, öğretim esnasında bireyin gerçekleştireceği tepkilere göstereceği davranış sonrası seçtiği uyarılardır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde bireyin yanıt aralığı üç başlık altında toplanmaktadır; (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki, (c) tepkide bulunmama. Uygulamacı doğru tepkiyi pekiştirir (Bravo, çok güzel, bardağı yıkadın, harika! vb.). Uygulamacı, yanlış tepki durumunda veya tepkide bulunmama durumunda ise bireye sunacağı tepkiyi (Görmezden gelme, hata düzeltme, vb.) bireyin özelliklerini ve bireye kazandırılması hedeflenen davranışın özelliklerini dikkate alarak karar vermesi gerektiği aşamadır (Tekin-İftar ve Kırcaali- İftar, 2016).

vii. Veri Kayıt Yöntemini Seçme: Uygulamacının, öğretim uygulamalarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla veri toplama yöntemlerini belirlediği basamaktır (Tekin-İftar ve Kırcaali- İftar, 2016).

viii. Uygulama, Kayıt Tutma ve Bireyin Gerçekleştirdiği Performansa Göre Çalışma Sürecinde Gerekli Görülen Değişiklikleri Yapma: Uygulamacı, bireyin grafikte sergilediği performansını dikkate alarak öğretim çalışmalarını planladığı şekilde tekrardan uygulayabileceği gibi; hedef yönergeyi değiştirme, kontrol edici ipucunu değiştirme, yanıt aralığıyla deneme süresini değiştirme, pekiştiricileri değiştirme ve bir oturumdaki deneme sayısını değiştirme gibi farklı kararlar da alabilir (Tekin-İftar ve Kırcaali- İftar, 2016; Sezgin ve Vural, 2013).

2.4 Acil Durumlar ve Türkiye'deki Acil Telefon Numaraları

Türk Dil Kurumuna (TDK) göre “Acil” anında yapılması beklenen müdahale, ivedi ve ivedili şeklinde tanımlanır. Acil durumlar ise Türkçeye İngilizce bir kelime olan “emergency” kelimesinden geçmiştir. Bu kelimenin anlamına bakıldığında ise anında müdahale, reaksiyon isteyen ve umulmayan önemli olay ve vaziyetler anlamına denk düşmektedir (Silibolatlas, 2017; Barutçu, 2015).

İnsanların ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkan acil durumlara yönelik kurum kuruluşlar oluşmadan önce; kentlerdeki büyük yangınlar sonrası tahribatlar, savaş zamanlarında ciddi yaralanmalar sonucu can kayıpları, kamu düzeninde oluşan

huzursuzluklar ve güvenlik endişeleri yaşanmıştır. Bu sorunlar, acil durumlarla ilgili kurum ve kuruluşların oluşumuna neden olmuştur. Bu kurum ve kuruluşlar, bilim ve teknolojinin gelişmesiyle de kendini yapılandırarak günümüze kadar farklılaşarak ulaşmıştır (Silibolatlas, 2017; Zafer, 2016; Berkdemir, 2012; Akarsu, 2010; Çağlar, 2007).

Günümüzde teknoloji ve telefonun icadıyla birlikte anında müdahaleyi yerine getirebilmek için, acil durumlarla ilgili kurum ve kuruluşlara sabit hatlar verilmiştir. Bunların en başında önem arz edenler; polis imdat, ambulans, itfaiyedir. Türkiye; polis imdat hat numarasına 155, itfaiye hat numarasına 110, ambulans hat numarasına 112 hat numarasını vermeyi tercih etmiştir (Silibolatlas, 2017; Ankara Üniversitesi Uluslararası Öğrenci Ofisi, 2014; Başarır, 2008). İnsanlar tarafından en çok çağrı yapılan kurum ve kuruluşların en başında; ambulans, polis, itfaiye teşkilatları gelmektedir. Bu üç kurum ve kuruluşa yaş ve cinsiyet ayırt etmeksizin herkes acil bir durumda çağrıda bulunmaktadır. Acil olmayan durumlarda, acil telefon numaralarını “şaka” yapmak için arandığı durumlarla da karşılaşmaktadır. Arayanların; çok sinirli olduğu, sarhoş olduğu ve konuşamama gibi çeşitli tepkilerin de sergilendiği görülmektedir. Bugün bir çocuğun da acil numaraları araması gibi bir ihtimal mevcuttur (McFadden, 2017). Öncelikle çocukların; acil durum ve acil olmayan durumları birbirinden ayırt edebilme becerisini kazanması önemlidir. Ambulans gerekip gerekmediği, polisin aranması gereken durum veya itfaiyenin çağrılması gereken koşulların çocuklar tarafından ayırt edilmesine dikkat edilmelidir (McFadden, 2017).

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, NGG çocuklardan farklı olarak sistematik bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Çocukların acil durumlarda sorun çözebileceği göz önüne alınarak acil telefon numaralarının öğretilmesi tavsiye edilmektedir (Risley & Cuvo, 1980).

2.5 Ulusal ve Uluslararası Yapılan Araştırmalar

Acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretim ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu uygulama, acil telefon numaralarını kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştıran ilk çalışma olması nedeniyle önem taşımaktadır. Takip edilen bölümde, eşzamanlı

ipucuyla öğretim kullanılarak yürütülen araştırmalar iki başlık altında toplanmıştır: a) otizimli bireylerle yürütülen eşzamanlı ipucuyla öğretim ile ilgili araştırmalar, b) diğer özür grubundaki bireylerle yürütülen eşzamanlı ipucuyla öğretim ile ilgili araştırmalar.

2.5.1 Otizimli bireylerle yürütülen eşzamanlı ipucuyla öğretim ile ilgili araştırmalar. Bu bölümde sadece otizimli bireylerle yürütülen, eşzamanlı ipucuyla öğretim etkililiği ile ilgili araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalar tek basamaklı ve zincirleme basamaklı becerilerin kazandırılması ile eşzamanlı ipucu öğretim yöntemiyle bir başka öğretim yönteminin karşılaştırıldığı çalışmalar olarak genelde karşımuza çıkmaktadır.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalardan tek basamaklı becerilerin hedeflendiği çalışmalar genelde sosyal iletişim becerilerini hedeflemektedir. Bu beceriler katılımcıların bireysel özelliklerine göre seçilmektedir. Bazı bireylere yönelik çalışmalarda okul öncesi çağında otizm tanısı almış bireylere sosyal iletişim becerilerini kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin genelde etkili olduğu belirtilmektedir. Örneğin Secan, Egel ve Tilley (1989) yaptığı bir çalışmada otizm tanısı almış bireylerin “ne, nasıl ve neden” sorularına sözel biçimde cevap verme hedef davranışı öğretildiği uygulama bu durumu destekler niteliktedir. Bu uygulamada model olma ve pekiştirme bağımsız değişken olarak seçilmiştir. Çalışma, çoklu yoklama modeline göre düzenlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, eşzamanlı ipucuyla öğretimin “Ne, nasıl ve neden?” sorularına sözel biçimde cevap verme hedef davranışının öğretiminde etkili olduğu görölmüştür. Aynı zamanda, katılımcıların öğretimi yapılmış olan hedef- davranışları farklı araç ve ortamlara genelleyebildikleri tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada Esbenschade Rosales-Ruiz (2001) otizm tanısı almış 5 yaşındaki bir erkek katılımcıya “Bu ne?” sorusunu sorma hedef davranışı eşzamanlı ipucuyla öğretimle kazandırmayı amaçlamıştır. Bu uygulamada bağımsız değişken olarak model olma ve hata düzeltme tercih edilmiştir. Bu uygulamanın bağımlı değişkenleri (a) bilinmeyen nesnelerin karşısında sorulan soruların sayısı, (b) bilinen nesnelerin karşısında sorulan soruların sayısı, (c) bilinen nesnelerin karşısında verilen doğru etiketlemenin sayısı ve (d) yeni öğrenilen etiketlerin sayısı olarak belirlenmiştir. Secan, Egel ve Tilley (1989) bulgularıyla paralel olarak bu uygulamanın bulgularında da bağımsız değişkenin (eşzamanlı ipucuyla öğretimin) soru sorma hedef- davranışı kazandırmada etkililiğinin

ve verimliliğinin tespit edildiği belirtilmiştir. Yani, eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili bir yöntem olduğu ifade edilmektedir. Yukarıdaki çalışmalara paralel olarak Williams, Donley ve Keller (2000) gerçekleştirdikleri uygulamada da otizm tanısı almış dört yaşındaki iki çocuğa kapalı bir kutu içindeki oyuncakla ilgili soru sorma davranışı hedeflenmiştir. Bu uygulamada, uygulamacının katılımcıya model olmasına ve katılımcıyı pekiştirmesine yer verilmiştir. Uygulamada davranışlar arası çoklu başlama modeli seçilmiştir. Öğretim, genelleme ve izleme oturumlarında üç soru formu biçiminde seçilmiştir. İlk formda gizlenen nesnelere isimlerini üretmeye katkı sunan “Bu nedir?”, ikinci formda onu işaret etmeye yardımcı olan “Onu görebilir miyim?” ve üçüncü formda onu elde etmeyi amaçlayan “Onu alabilir miyim?” sorularını sorma hedef davranışları kullanılmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra katılımcılarının ikisinin de gizlenen nesnelere ilgili soru sormayı öğrendikleri tespit edilmiştir. Çalışma eşzamanlı ipucu yönteminin etkili bir yöntem olduğunu destekler niteliktedir fakat her ne kadar eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili bir yöntem olarak ele alınsa da bireylere kazandırılan davranışın kalıcılığı, bireylerin farklı ölçülerde sürdürdüğü çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Jones & Schwartz'ın (2004) gerçekleştirdikleri bir uygulamada otizm tanısı almış 45-62 aylık üç katılımcıya “Ne yapıyor? (Eylemler)”, “Kim?” (Meslekler)”, “Eğer bu...ise, o zaman bu...?” yönergelerine cevap verme hedef- davranışlarının öğretiminde akran aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırıldığı uygulama bu durumu destekler niteliktedir. Bu uygulamada, paralel uygulamalar modeli tercih edilmiştir. Araştırmada, uygulama güvenilirliği verisi elde edilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri ortalama yüzde doksan yedidir. Uygulamada otizm tanısı almış bireylere yöneltilen yönergelerine cevap verme hedef- davranışının öğretiminde akran aracılığıyla yapılan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğine ek olarak, izleme etkisine de göz atılmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili bir yöntem olduğu ifade edilmektedir ama katılımcıların öğrendikleri hedef davranışları öğretim tamamlandıktan iki hafta sonra farklı düzeylerde kalıcılığını sürdürdüğü aktarılmaktadır. Yine, Loncola 2004'ün gerçekleştirdiği 6-8 yaş aralığındaki üç otizm tanısı almış katılımcıya, açıklama isteme, evet/hayır soruları, bir cevabı barındıran eylem isteme (Örneğin; “Bana arabayı ver.”), bir cevabı barındırmayan eylem isteme (Örneğin; “Bak”), sözel işaretleme hedef davranışlarının öğretiminde akran öğretiminin etkililiğinin araştırıldığı uygulama bu durumu desteklemektedir. Bu

uygulamada çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir. Uygulamada gözlemciler arası güvenilirlik verisi ortalama yüzde seksendir. Jones & Schwartz'ın 2004'ün araştırmasındaki bulgulara olduğu gibi loncola 2004'de eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili bir yöntem olduğu ifade edilmiş ve uygulama sonuçlarında, otizm tanısı almış bireylerin hedeflenen sosyal iletişim hedef- davranışlarının farklı düzeylerde kalıcılığını sürdürdüğü aktarılmıştır. Bu çalışmalarla paralellik gösteren bir diğer çalışmada Altunel (2007) gerçekleştirdiği 5- 7 yaş aralığında üç otizm tanısı almış bireye küçük grup dizaynları aracılığıyla yapılan eşzamanlı ipucuyla öğretimin, “Nerede?”, “Ne zaman?” ve “Ne olur?” yönergelerine ilişkin sözel bir şekilde yanıt verme hedef- becerilerinin kazandırılmasındaki etkililiğini ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulandığı küçük grup dizaynları aracılığıyla gözleyerek, kazanımın ne ölçüde sağlandığı araştırılan uygulamadır. Bu uygulamada davranışlar arası çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir. Uygulamaya katılım gösteren otizimli bireylerin farklı ortamlar, farklı zamanlar ve farklı kişiler arasında genelleme durumu sınanmıştır ve uygulama bittikten 4, 7 ve 9 hafta sonra izleme oturumlarıyla da kazandırılan davranışların kalıcılığı araştırılmıştır. Uygulama bulgularında, eşzamanlı ipucuyla öğretimin otizm tanısı almış bireylerin birbirinden ayrı uyaranın küçük grup düzenlenmesinin sunulmasıyla “Nerede?”, “Ne zaman?” ve “Ne olur?” yönergelerine ilişkin sözlü olarak cevaplama hedef- davranışlarının öğretiminde etkililiği tespit edilmiştir ama yukarıdaki araştırmaların bulgularında çıkan sonuçlarda olduğu gibi katılımcılar öğretim tamamlandıktan 4, 7 ve 9 hafta sonra kazanılan hedef davranışları farklı ölçüde kalıcılığını sürdürdükleri ifade edilmiştir ama buna rağmen otizm tanısı almış ve sınırlı sayıda kelime kullanan bireylere tek basamaklı becerileri kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu çalışmalar da görülmüştür. Bu tür çalışmalar genellikle istenilen nesneyi seçme veya gösterebilme becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu uygulamalarda bireyin “doğru yanıt” olarak eliyle göstermesi veya eliyle göstererek “bu” demesi olarak belirlenir. Örneğin, Karşıyakalı (2011) gerçekleştirdiği 7 yaşındaki otizm tanısı almış bir erkek öğrenciye, ismi belirtilen çalgıyı gösterebilme hedef davranışının öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırdığı uygulama bu durumu desteklemektedir. Ayrıca bu uygulamanın süre zarfında hedeflenmeyen davranışın öğretimini de ele almıştır. Hedeflenmeyen beceri sunumu, bireyin gösterebildiği çalgıyı amacına uygun biçimde de (Örneğin, metalofonu gösterebilen öğrencinin aynı

zamanda bu çalgıyı doğru Şekilde alabilmesi) almasını amaçlamıŐtır. Sosyal geçerlilik bulgularında çocuğun kendi evinde, doğal oyun ortamında ailesiyle yaptığı ve video ile kaydedilen verilere göre; hedeflenmeyen beceri olan mzık aletlerini gösterebilmenin yanı sıra alabildiği de ifade edilmiştir. Uygulamada, davranışlar arası çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir. İsmi belirtilen çalgıyı gösterebilme davranışının kazandırılmasında, eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği aktarılmıştır. Öğretim tamamlandıktan 2. ve 4. haftanın ardından uygulanan izleme oturumlarıyla kalıcılığın sürdüğü ve öğrenilen hedef davranışların aynı oturumda gerçekleştirilen farklı ortam ve farklı kişi genellemesinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Yine bu çalışmaya paralel olarak Akmanoğlu (2002) gerçekleştirdiği yaşları 6 ile 17 aralığında olan otizm tanısı almış  bireye adı söylenen rakamı gösterebilme hedef davranışının ğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin araştırıldığı bu durumu destekler niteliktedir. Bu uygulamada, davranışlar arası çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir bu uygulamada ğretim oturumlarında doğru yanıtlar her seferinde pekiştirilirken yanlış tepkiler ipuçları aracılığıyla düzeltilmiŐtir. Öğretim oturumlarında olduğu gibi yoklama oturumlarında, genelleme oturumları ve izleme oturumlarında her doğru tepki pekiştirilmiştir fakat ğretim oturumlarındaki yanlış tepkilerde tepki düzeltmesinin yerine bu oturumlarda yanlış tepkiler görmezden gelinmiştir. Uygulama bulguları eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğunu aktarmıştır. Uygulama tamamlandıktan 1, 2 ve 4. hafta sonunda yapılan izleme oturumunda öğretilen becerilerin kalıcılığının korunduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda, öğretilen becerilerin genellemesinde etkili olunduğu belirtilmiştir.

EŞzamanlı ipucuyla ğretim kullanılarak okul öncesindeki bireylere zincirleme basamaklı becerilerin ğretimi sıklıkla diğer özür gruplarıyla yapıldığı grlmektedir çünkü zincirleme basamaklı beceriler daha çok motor becerilerde hazırbulunuşluluk istemektedir. OSB gösteren bireylerle yapılan zincirleme basamaklı becerilerin ğretimiye daha çok okul öncesi döneminden sonra yapıldığına rastlanmaktadır. Taptık- Şahin (2011), 9 -10 yaş aralığında iki kız bir erkek otizm tanısı almış bireylere diş firalama hedef davranışının ğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırdığı bu uygulama bu durumu destekler niteliktedir. Bu uygulamada denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir. Otizm tanısı almış bireylere diş firalama hedef davranışının ğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin

bütün katılımcılarda etkililiği tespit edilmiştir. Genelleme oturumları ön- test ve son- test şeklinde yapılmış olup, tüm katılımcılar son testte yüzde yüz ölçüsünde genelleme yaptığı görülmüştür. Öğretim tamamlandıktan 2. ve 4. haftalar sonrası yapılan izleme oturumlarında, üç katılımcının yüzde yüz düzeyinde beceriyi koruduğu görülmüştür.

Yanlışsız öğretim yöntemleri uyaran ipuçlarına ve tepki ipuçlarına göre iki gruba ayrılmaktadır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim ise yanlışsız öğretim yöntemlerinden tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemlerdir. İki yöntemin karşılaştırıldığı araştırmalarda seçilen becerilerin tek basamaklı olduğu gibi zincirleme basamaklı becerilerden de olabilmektedir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim ile başka bir öğretimin etkililiğinin ve verimliliğinin karşılaştırıldığı çalışmalara bakıldığında genelde eşzamanlı ipucuyla öğretimin bir başka yanlışsız öğretim yöntemlerinin tepki ipuçlarından olan bir öğretimi ile karşılaştırıldığına rastlamaktayız. Kurt (2006) gerçekleştirdiği 6- 8 yaş aralığında dört otizm tanısı almış bireye zincirleme serbest vakit hedef- davranışların öğretiminde yanlışsız öğretim yöntemlerinden tepki ipuçlarının sunulduğu tekniklerden bir olan sabit bekleme süreli öğretim ile eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle yapılmasının etkililik ve verimliliklerinin değişkenliğin anlamlı bir farkın olup olmadığı araştıran çalışma bu durumu destekler niteliktedir. Aynı zamanda, bu öğretim çalışmaların gömülü öğretimle kullanımında Türkiye'deki üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde mesleğini icra eden ve son beş yıl da lisans ya da lisansüstü seviyesinde Beceri ve Kavram Öğretimi dersini gerçekleştirmiş öğretim elemanlarının fikirleri de araştırma kapsamına alınmıştır. Uygulamada, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli tercih edilmiştir. Uygulamada katılımcılara, fotoğraf çekme ve CD çaları aktif hale getirme hedef davranışlar öğretilmiştir. Uygulama bulgularında, dört otizm tanısı almış bireyin üçünde serbest zaman hedef davranışların öğretiminin her iki çalışmada da etkililik gösterdiği aktarılmıştır. Dördüncü katılımcıda eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin daha güçlü olduğu ifade edilmiştir, ayrıca sabit bekleme süreli öğretimle üzerinde çalışılan hedef davranışların belirli bir ölçüde öğrenme sağlasa bile istenilen ölçütü yerine getirememiştir. Bütün katılımcılarda iki çalışmada da kalıcılık etkisi açısından anlamlı bir değişiklik olmadığı, her iki yöntemle de öğrendikleri serbest zaman hedef davranışları korudukları aktarılmıştır. Uygulamada, gömülü öğretimle sunulan sabit bekleme süreli öğretimle gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim

arasında verimlilik değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmediği ifade edilmektedir. Çalışmanın bulgularında, sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle yapılmasında Türkiye'deki üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde mesleklerini icra eden öğretim elemanlarının pozitif yaklaşımlar gösterdikleri aktarılmıştır.

Tüm bu çalışmalara bakıldığında eşzamanlı ipucuyla yapılan çalışmaların farklı yaş gruplarında ve farklı becerileri kazandırmada genel olarak etkili bir yöntem olduğunu görmekteyiz. Bireylerin kişisel özelliklerine göre kazandırılan becerileri bireylerin sürdürme durumunun farklılık gösterdiğine de rastlanmaktadır. OSB gösteren bireylere eşzamanlı ipucu öğretim yöntemiyle kazandırılan sosyal iletişim becerilerinin genelde tek basamaklı becerilerden seçildiği karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında eşzamanlı ipucu öğretim yöntemiyle kazandırılan zincirleme becerilerin daha çok psikomotor becerilerden veya öz bakım becerileri gibi motor beceri isteyen kazanımlardan seçildiğine rastlamaktayız. Eşzamanlı ipucu öğretim yönteminin bir başka yöntemle etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırıldığı çalışmalar da görülmektedir. Bu çalışmalar genelde eşzamanlı ipucuyla öğretimi, yanlışsız öğretim yöntemlerinin tepki ipuçlarının sunulduğu başka bir öğretim ile karşılaştırıldığı çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.5.2 Diğer özür grubundaki bireylerle yürütölen eşzamanlı ipucuyla öğretim ile ilgili araştırmalar. Bu bölümde OSB gösteren bireylerin dışında diğer özür grubundaki bireylerle yürütölen eşzamanlı ipucuyla öğretim ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalara bakıldığında da eşzamanlı ipucuyla öğretim tek basamaklı beceriler, zincirleme beceriler ve karşılaştırmaların yapıldığı çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kazandırılması hedeflenen beceriler; katılımcıların yaşı, kişisel özellikleri, bilişsel özellikleri vb. gibi durumlar dikkate alınarak seçilmektedir.

Diğer özür grupları daha çok hafif düzeyde, orta düzeyde ve ağır düzeyde zihinsel bir engelle sahip veya gelişimsel yetersizlik gösteren bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bireylerle sosyal iletişimsel ve bilişsel becerilerde tek- basamaklı beceri kazandırmaya yönelik çalışmalara rastlanırken bu tür bireylerle eşzamanlı ipucuyla öğretim aracılığıyla kazandırılan becerilerin daha çok psikomotor beceri

gerektiren zincirleme basamaklı becerilerden seçildiğine rastlamaktayız. OSB gösteren bireylerde okul öncesi düzeyindeki bireyle yürütülen çalışmada zincirleme beceri kazandırılması sınırlıyken, okul öncesi döneminde zihinsel yetersizlik gösteren bireylerin zincirleme beceri kazandırılmasına yönelik çalışmalara da daha sıklıkla rastlanmaktadır. Parrott ve diğerleri (2000), 6-8 yaş aralığında orta ve ağır düzeyde zihin engelli beş bireye zincir beceri öğretiminde, eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olup olmadığını araştırması bu durumu desteklemektedir. Bu uygulamada bazı sebeplerden dolayı üç öğrenciyle tamamlanmıştır. Çalışmanın tamamlandığı her üç katılımcının da izleme ve genelleme oturumlarında yüzde yüz başarı sergiledikleri aktarılmıştır. Bu bulgulara dayanarak eşzamanlı ipucuyla öğretimin zincir beceri öğretiminde etkili olduğu, bireylerin öğrendiklerini kişiler arası genelleyebildikleri ve öğrenilenlerin korunduğu görülmüştür. Okul öncesinde zihinsel yetersizlik gösteren bireylerle yapılan eşzamanlı ipucuyla öğretimin zincirleme beceri öğretiminin yapıldığını destekleyen bir çalışmada Swell ve diğerleri (1998) okulöncesi çağındaki gelişimsel yetersizlik gösteren bireylere giyinme hedef davranışının kazandırılmasında, eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin araştırıldığı uygulamadır. Bu uygulamanın bulgularına göre, eşzamanlı ipucuyla öğretimin çalışmaya katılım sergileyen iki bireyde de etkililik gösterdiği ve davranışın izleme oturumlarında altı hafta sonunda da kalıcılığını sürdürdüğünü tespit etmişlerdir. OSB gösteren bireylerin dışındaki diğer özür gruplarıyla yürütülen eşzamanlı ipucu yöntemiyle ilgili çalışmalardaki zincirleme becerilerin kazandırılması sadece okul öncesi dönemle sınırlı değildir ve daha ileri yaşlarda bu çalışmaların yürütülüp etkili olduğu ifade edilmektedir.

Zihinsel bir engel gösteren veya gelişimsel yetersizlik tanısı olan bireylerle tek basamaklı becerilere yönelik çalışmalar zincir beceriler öğretimi kadar olmasa da karşımıza çıkmaktadır. Sosyal iletişimsel becerilere yönelik kazandırılması amaçlanan hedef davranışlarında daha çok tek basamaklı becerilerden olduğu görülmektedir. Akköse (2008), okulöncesi çağında gelişimsel yetersizlik tanısı alan bireylere mutfak araç isimlerini kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin araştırıldığı uygulama bu durumu destekler niteliktedir. Bu uygulamada öğretimi yapılan hedef davranışın genellemesinde çoklu örneklerle genelleme yaklaşımının etkisine ve hedeflenmeyen bilgiyi öğretiminde ne derece etkili olduğuna bakılmıştır. Bu

uygulamada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir. Uygulamanın bulgularında, eşzamanlı ipucuyla öğretimin mutfak araç isimlerini kazandırmada etkili olduğu aktarılmıştır. Uygulamanın izleme oturumlarındaysa kazandırılan hedef davranışların kalıcılığını devam ettirdiği ifade edilmiştir. Çoklu örnekler yaklaşımıyla uygulanan genelleme öğretimi ise adı öğrenilen mutfak araçlarının birbirinden ayrı örneklere genelleyebildiğinin tespit edildiği aktarılmıştır. Zihinsel engelli bireylerle yürütülen ve sosyal iletişimsel becerilerin genelde tek basamaklı becerilerden olduğunu destekleyen araştırmalardan biri de Topper (2006) gerçekleştirdiği 5 ve 7 yaş aralığında hafif derecede zihinsel engelli üç bireye renkleri söyleme hedef davranışının kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği araştırdığı uygulamadır. Bu uygulamada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir. Uygulama bulgularına bakıldığında eşzamanlı ipucuyla öğretimin iki katılımcıda renkleri söyleyebilme hedef davranışın kazandırılmasında etkili olduğu aktarılmıştır. İki katılımcı kazandıkları hedef davranışı farklı araç-gereçlere genelleyebildikleri tespit edildiği aktarılmıştır. Uygulamaya katılım sergileyen üçüncü birey ilk hedef davranışın öğretimi başladıktan sonra öğrenmenin sağlanmadığı tespit edilmiştir. Bu katılımcıyla uygulama bitirilme kararı alınmıştır. Katılımcıların birinde, öğretim tamamlandıktan 5, 10 ve 15. günün sonunda yapılan izleme oturumlarında kazandığı becerinin kalıcılığını devam ettiği tespit edilirken diğer katılımcı da kalıcılığın korunmadığı aktarılmıştır. Bu uygulamada hedeflenmeyen bilgiye de yer verilmiştir. Elde edilen bulgular her iki katılımcının da hedeflenmeyen bilgiyi edinemediğini tespit etmiştir.

Yanlışsız öğretim yöntemlerinin tepki uçlarının sunulduğu öğretimlerinden eşzamanlı ipucuyla öğretim ile bir başka öğretimin etkililik ve verimliliğinin karşılaştırıldığı çalışmalara rastlamaktayız. Bu iki yöntemin karşılaştırıldığı araştırmalarda seçilen becerilerin tek basamaklı olduğu gibi zincirleme basamaklı becerilerden de olabilmektedir. Bu çalışmalara bakıldığında otizm tanısı almış bireyle yürütülen araştırmalarda olduğu gibi diğer özür grubuyla yürütülen çalışmalarda da eşzamanlı ipucuyla öğretimin karşılaştırıldığı yöntem genelde yanlış öğretim yöntemlerinin tepki ipuçlarının sunulduğu bir başka öğretimin ile gerçekleştirildiği karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Tekin (1999) gerçekleştirdiği zihin özürlü çocuklara

kardeşleri aracılığıyla verilen yanılsız öğretim yöntemlerinden tepki ipuçlarının sunulduğu öğretimlerden olan sabit bekleme süreli öğretim ile eşzamanlı ipucuyla öğretimin hayvan isimlerini kazandırmadaki etkililiklerin araştırıldığı uygulama bu durumu destekler niteliktedir. Bu uygulamada öğreten kardeşlerin yaşları 11- 12 yaş aralığındayken öğrenen kardeşlerin yaş aralığı 7- 10 yaş aralığındadır. Bu uygulamada tek denekli araştırma modellerinden paralel uygulamalar modeli tercih edilmiştir. Bu uygulama genel olarak iki soru üzerinden amaca ulaşmaya çalışmıştır. Birinci soru, “Kardeşler iki öğretim yöntemini ne ölçüde güvenilir olarak uygulamışlardır?” cevabını araştırmıştır. İkinci soru ise “İki öğretim yöntemi arasında etkililik ve verimlilik bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde olmuştur. Eşzamanlı ipucuyla öğretim ve sabit bekleme süreli öğretim küçük grup düzenlemeleri, tanıtım ve model olma yoluyla kardeşlere öğretilmiş ve bu noktada istenilen ölçüde kardeşlerin yöntemi doğru uygulandığına yönelik güvenilir bir sonuca 5 saat içinde ulaşıldığı aktarılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında kardeşlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi etkili kullandığı tespit edilmiştir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin ve sabit bekleme süreli ile öğretimin hayvan adlarını kazandırmada etkili olduğu sonucunun ortaya çıktığı aktarılmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim çalışma esnasında gerçekleşen hata sayısı ve süre bakımından sabit bekleme süreli öğretimden daha verimli olduğu bulunmuştur. İzleme oturumları bulgularında iki yöntem arasından anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Genelme oturumları bulgularına bakıldığında sabit bekleme süreli öğretimin genellemenin eşzamanlı ipucuyla öğretimin genelme yüzdesinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Yanılsız öğretim yöntemlerinin tepki ipuçlarından olan öğretimlerinin etkililik ve verimlilik açısından karşılaştıran uygulamalardan biride Schuster, Griffen ve Wolery (1992) gerçekleştirdiği ilkökul döneminde zihin engelli dört bireye alışveriş maddelerinin adlarını okuma hedef davranışının kazandırılmasında sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırıldığı uygulamadır. Bu uygulamada paralel uygulamalar modeli tercih edilmiştir. Uygulama tamamlandığında hedef becerinin kazandırılmasında karşılaştırılan iki yöntemde etkililiğinin ortaya çıktığı aktarılmıştır. Verimlilik bakımından yöntemler karşılaştırıldığında; bulguların süresi, deneme ve oturumlar sayısı bakımından daha ekonomik olan eşzamanlı ipucuyla öğretimin diğer yöntemlere göre az bir farkla daha etkili olduğu bulunduğu ifade

edilmiştir. Fakat, izleme oturumlarındaki bulgularda iki yöntemde kalıcılığının değerlendirilmesi yapılmayacak kadar karışık verilerin ortaya çıktığı aktarılmıştır.

Tüm bu çalışmalara bakıldığında eşzamanlı ipucuyla yapılan çalışmaların farklı yaş gruplarında ve farklı becerileri kazandırmada genel olarak etkili bir yöntem olduğunu görmekteyiz. Eşzamanlı ipucu öğretim yöntemiyle diğer özür gruplarına kazandırılan becerilerin daha çok motor becerisi isteyen zincirleme becerilerden seçildiğine rastlamaktayız buna rağmen bu yöntemle tek basamaklı becerilere yönelik çalışmaların da yapıldığını görmekteyiz. Eşzamanlı ipucu öğretim yönteminin bir başka yöntemle etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırıldığı çalışmalar da görülmektedir. Bu çalışmalar genelde eşzamanlı ipucuyla öğretimi, yanlışsız öğretim yöntemlerinin tepki ipuçlarının sunulduğu başka bir öğretim ile karşılaştırıldığı çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Uygulamanın yöntem bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin elde edilmesi, verilerin analizi ve sınırlamalara yönelik bilgiler yer tutmaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada, otizm tanısı olan bireylere Türkiye'deki acil telefon numaraları söyleyebilme becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu yöntemi ile verilen bireysel yardım eğitiminin etkililiği araştırılmıştır. Çalışmada, tek denekli araştırma modellerinden, davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu yoklama modeli; bir öğretimin davranışa şekil verme, değiştirme veya farklılaştırmaya yönelik programının etkililik durumunu iki veya ikiden çok şekilde sınamayı hedefleyen ve devamlı olarak başlama düzeyi verisi elde etmeyi mecburi görmeyen bir araştırma modeli şeklinde tanımlanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali- İftar, 2016; Fidan, 2014; Tekin, 1999; Wolery, Bailey & Sugai, 1998). Çoklu yoklama modeli üç başlık altında toplanmıştır: denekler arası çoklu yoklama, davranışlar arası çoklu yoklama, ortamlar arası çoklu yoklama modelleri. Bu uygulamada, davranışlar arası çoklu yoklama modeli uygulama süreci şu şekilde yapılmıştır: Yoklama evreli çoklu yoklama modelinde bütün hedef davranışlarda aynı anda başlama düzeyi verileri elde edilmiştir. Bütün hedef davranışlarda kararlı veri toplanması amaçlanmıştır. Bu veriler toplandıktan sonra başlama düzeyi aşaması tamamlanmıştır. Sonraki süreçte birinci hedef davranışın uygulama sürecine geçilmiştir. Öğretim sürecinde birinci hedef davranışın uygulama aşaması devam ederken ikinci ve üçüncü hedef davranışlara yönelik veri elde edilmesine izin verilmemiştir. Birinci hedef davranışta istenilen ölçüt sağlanıp kararlı veriye ulaşıldıktan sonra, tüm durumlarda aynı zamanda yoklama aşaması yürütülmüştür. Birinci hedef davranışta, yoklama aşamasında kararlı veriye ulaşılması amaçlanmıştır. Bu yoklama aşaması tamamlanarak ikinci hedef davranışın öğretimine geçilmiştir. Bu süreç, bütün hedef davranışlarda istenilen ölçüte ulaşıncaya kadar devam etmiştir. Bu modelde deneysel kontrol; birinci hedef davranışın verilerindeki farklılığın sadece bağımsız değişken denendiğinde oluşması, bağımsız değişkenin denendiğinde anlamlı bir farklılığın meydana gelmemesi, aynı

etkinin eş zamanlı bir şekilde bağımsız değişkenin denenmesi aracılığıyla diğer hedef davranışlarda tekrarlanması ile şekillenmiştir. (Tekin-İftar ve Kırcaali- İftar, 2016; Fidan, 2014).

Bu araştırmanın deneysel kontrolü; deneklerin yoklama oturumlarındaki performanslarına ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulamasından ardından öğretimi gerçekleştirilecek olan öğretim setlerinde yanlış tepkilerin azalmasına dikkat eder. Aynı zamanda, eşzamanlı ipucuyla öğretimi yapılmamış hedef davranışların öğretim setlerinde anlamlı bir farklılığın veya değişikliğin olmamasına önem verir.

3.1.1 İç geçerliliği etkileyen etmenler. Tek-denekli uygulamalarda iç geçerliliği manipüle eden bir grup değişken araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini düşürmektedir. Davranışlar arası çoklu yoklama modeli seçilerek yapılan bu uygulamada, iç geçerliliği etkileyen unsurlar şunlardır: (a) dış etmenler, (b) olgunlaşma, (c) sınanma, (d) ölçme, (e) denek seçimi yanlılığı, (f) denek yitimi, (g) deneysel etki, (h) uygulama güvenilirliği (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

Bağımlı değişkende bulunacak olan değişimlerin sadece ve sadece bağımsız değişkenin neden olmasını sağlamak amacıyla uygulamanın iç geçerliliğini etkileyen unsurların kontrol altında tutmak araştırmanın daha sağlıklı yürütülmesi için dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Bu nedenle, bu uygulamanın geçerliliğini ve güvenilirliğini riske edebileceği varsayılan unsurlar aşağıda bahsedildiği gibi; kontrolde tutulmasına önemle dikkat edilmeye çalışılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

•Dış etmenler: Araştırmanın öncesinde ve araştırma süreci esnasında gelişebilecek ve uygulamanın sonuçlarını manipüle edebilecek olan dış müdahaleleri kontrol altında tutabilmektir. Bu amaçla araştırmacı uygulamaya başlamadan önce, bu uygulama sürecine katılım sergileyecek olan bireylerin aileleri ve öğretmenleri “adı söylenen acil telefon numarasını” öğretimiyle ilgili doğrudan veya dolaylı olarak ayrıca bir öğretim yapmamaları konusunda bilgilendirilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

•Olgunlaşma: Uygulamanın bütün aşamalarıyla orantılı bir şekilde oluşan olgunlaşmanın, bağımlı değişkeni etkilemesinin önüne geçmek için, araştırmacı bu

uygulamayı en ekonomik bir zaman zarfı içerisinde bitirmeye dikkat etmiştir. Bu sürecin bir sınırlaması yoktur ama araştırmacı en kısa sürede bitirmeye önem göstermelidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

- Sınanma: Katılımcıların ön- test ile yoklanmasından kaynaklı, son-test verilerini etkilemesini ölçen bölümdür. Tek- denekli araştırmalarda ön değerlendirme süreci yoktur. Bu durumdan kaynaklı, tek denekli araştırmalarda çok rastlanan bir problem değildir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

- Ölçme: Ölçme faktörü, iç geçerliliği etkilemektedir. Bunu iki şekilde yapmaktadır. İlk olarak, bağımlı değişkene göre veri toplama şekillerinde değişikliklerin oluşturulması gerekmektedir. Son olarak da gözlemcinin ve araştırmacının bağımlı değişkene uygulamanın başlangıcından bitirilmesine kadar olan süre zarfında öznel yaklaşım sergilememesi gerekmektedir. Veri toplama yöntemlerinin farklılık arz etmesi ve gözlemci ya da uygulamacının süreç boyunca bağımlı değişkenin anlamından veya tanımından farklılaşması olup, araştırmacı bu durumda oluşabilecek güvenilirliği ve geçerliliği etkileyecek unsurları önlemek için oluşan bütün oturumların 1/5'inde uygulama güvenilirlik verisi ve gözlemciler arası güvenilirlik elde etmesi gerekmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

- Denek seçimi yanlılığı: Araştırma, okul öncesi düzeyinde otizm tanısı konulmuş ve benzer özellikler gösteren öğrencilerle gerçekleştirilmiştir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

- Denek yitimi: Katılımcıların çalışmayı tamamlamasını sağlamak için alınan önlemlerin ihmali durumunda oluşan durumdur. Bu tür durumlarda katılımcının çalışmayı sürdürmesine izin verilmez. Bu çalışmada, herhangi bir denek yitimi ile karşılaşılmanmıştır. (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

- Deneysel etki: Uygulamanın sonuçlarını, bağımlı değişkende olmayıp bir araştırma süre zarfı içerisinde dolaylı bir şekilde karşılaşılabilecek olası etkileri kontrol altında tutmayı amaçlayan bölümdür. Bu amaçla, aynı öğretim yöntemi ile çalışmanın bağımlı değişkeninden farklı bir bağımlı değişken kullanılarak bir pilot çalışma yapılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

•Uygulama güvenilirliği: Uygulamanın düzenlendiği ve amaçlandığı bir şekilde çalışmayı sağlamak için uygulama güvenilirliği analizi gerçekleştirilmiştir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

3.1.2 Uygulama süreci. Bu bölümde; pilot çalışma, deney süreci, öğretim oturumları, yoklama oturumları, genelleme oturumları ve izleme oturumları hakkında bilgilerden bahsedilmiştir.

3.1.2.1 Pilot uygulama. Bu uygulamada, çalışmaya başlamadan önce ayrı planlama şeklinde bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, başlama oturumlarında öğrencilerin “20 sayısını söyleyebilme” hedef davranışını bilmediği ve bu hedef davranışın öğretiminin çalışılabileceği tespit edilmiştir. Pilot çalışma asıl katılımcılardan farklı olarak iki bireyle yapılmıştır. Bu bölümde, “20” sayısını öğretmek için üç öğretim seti hazırlanmıştır. Bu öğretim setleri üç farklı “20” sayısının yazıldığı kartlardan oluşturulmuştur. Her öğretim setinde “20” sayısının öğretimi amaçlanmıştır. Pilot çalışmanın yapılmasının amacı, uygulamacının eşzamanlı ipucuyla öğretimi daha etkili bir şekilde kullanmak için bir prova yapmak ve uygulamacıdan kaynaklı hatayı azaltmak olmuştur. Bu uygulama, pilot çalışmanın amacını karşılayabileceği düşünüldüğünden kaynaklı, “20” sayısının öğretim oturumları, günlük ve toplu yoklamalarıyla sınırlandırılmıştır. 20 sayısının yoklama oturumları ve öğretim oturumlarında kullanılan; hedef davranış ve çeldirici numaralar Tablo 1’de ve Tablo 2’de gösterildiği gibi olmuştur.

Tablo 1

Yirmi Sayısını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Yoklama Oturumları Hedef ve Çeldirici Numaralar

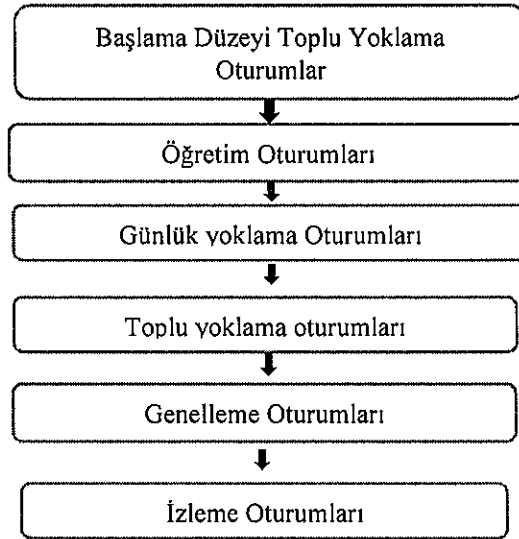
Hedef sayı	Çeldirici sayı	Çeldirici sayı
20	36	24
20	34	28
20	39	21

Tablo 2

Yirmi Sayısını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Öğretim Oturumları Hedef ve Çeldirici Numaralar

<i>Hedef sayı</i>	<i>Çeldirici sayı</i>	<i>Çeldirici sayı</i>
20	27	32
20	22	35
20	23	37
20	29	30
20	25	38

3.1.2.2 Deney süreci. Bu çalışmada bütün öğretim süreci yoklamaları ve oturumları; Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe ve cuma günleri çalışmaya katılım sergileyen 1.birey için 10.00- 11.45’de yapılmıştır. Çalışmaya katılım sergileyen 2. birey için ise 12.00- 13.45 saatleri arasında yapılmıştır. Bu çalışma İstanbul- Şişli’deki bir rehabilitasyon merkezinin bireysel terapi odasında gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3 Deney süreci akış diyagramı

Deney süreci Şekil 3’de olduğu gibidir. Başlama düzeyi toplu yoklama oturumları, öğretimi yapılacak olan hedef davranışların başlama düzeyi verilerini elde

etmek amacıyla öğretime başlamadan önce yapılan oturumlardır. Konu hakkında detaylı bilgilere yoklama oturumları bölümünde yer verilecektir.

Öğretim oturumları, eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulandığı bölümdür. Bu bölümde araştırmacı, çalışmanın bağımlı değişkeni olan Türkiye'deki acil telefon numaralarını doğru bir şekilde söyleyebilme hedef davranışlarını okul öncesi düzeyindeki otizm tanısı almış bireylere eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak öğretmeyi amaçlar. Öğretim oturumlarına ilişkin bilgiler, öğretim oturumları bölümünde daha ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

Yoklama oturumları iki başlık altında toplanmıştır: Toplu Yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumları. Toplu yoklama oturumları öğretim setlerine eşzamanlı olarak veri toplamak amacıyla; günlük yoklama oturumları ise, öğretim oturumlarının hemen öncesinde uyarın kontrolünün transferinin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmek için düzenlenmiştir. Yoklama oturumlarına ilişkin bilgilere, yoklama oturumları bölümünde daha da detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Araştırmanın izleme oturumları, iki katılımcıyla da son toplu yoklama oturumu yapıldıktan 1, 2 ve 4 hafta sonrasında gerçekleştirilen ve katılımcıların, kazandırılan hedef davranışları 1, 2 ve 4 hafta sonrada sürdürüp sürdürmediği sınıdığı oturumlardır. İzleme oturumlarına ilişkin bilgilere, izleme oturumları bölümünde daha detaylı bir şekilde yer verilecektir.

Genelleme oturumları, eşzamanlı ipucuyla öğretimle gerçekleştirilen çalışmanın genelleme etkisini sınıdığı bölümdür. Genelleme oturumları öğretimi yapılan hedef davranışları; farklı araç- gereçlere, farklı ortamlara, farklı öğretmenlere genelleyip genellemediğini sınavan oturumlardır. Genelleme oturumuna ilişkin bilgilere, genelleme oturumları bölümünde daha da ayrıntılı bir şekilde yer verilecektir.

Katılımcıların, bütün oturumlarda (Yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumları) sergilediği; olumlu tavır, istendik tutum, yaklaşımları pekiştirmek amacıyla pekiştireç kutusu ve pekiştireç tablosu Ek B'deki gibi hazırlanmıştır. Pekiştireç kutusu, katılımcıların aileleriyle ve öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda, katılımcı için güçlü olan pekiştireçlerden (oyuncak penguen, oyuncak papağan, oyuncak martı, oyun hamuru vb.) hazırlanmıştır. Tüm oturumlarda,

katılımcının gösterdiği her olumlu yaklaşım sürekli pekiştirme tarifesiyle sözel olarak (Bravo bana baktın. Çok güzel beni dinledin. Aferin polis imdat 155 numarasını söyledin.) pekiştirilmiştir.

Şimdiki bölümde; erken çocuklukta otizm tanısı almış bireylere acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğine ilişkin yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının nasıl yapılacağına değinilecektir. Aynı zamanda, süreç hakkında daha detaylı açıklamalara yer verilecektir.

3.1.2.3 Yoklama oturumu. Yoklama oturumları iki başlıkta toplanır: günlük yoklama ve toplu yoklama oturumları. Yoklama oturumları, tüm öğretim setlerinde eşzamanlı bir şekilde, katılımcıları deneyen oturumlardır (Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2016).

Toplu yoklama oturumları, başlama düzeyi verilerini elde etmek için öğretim oturumları öncesinde ve bütün setlerde istenilen ölçüte ulaşıldıktan sonra, en az üç oturum ardışık kararlı verilere ulaşınca kadar devam eden oturumlardır. Öğretimi yapılan hedef davranışa yönelik tüm setler, aynı zaman dilimlerinde yapılmıştır.

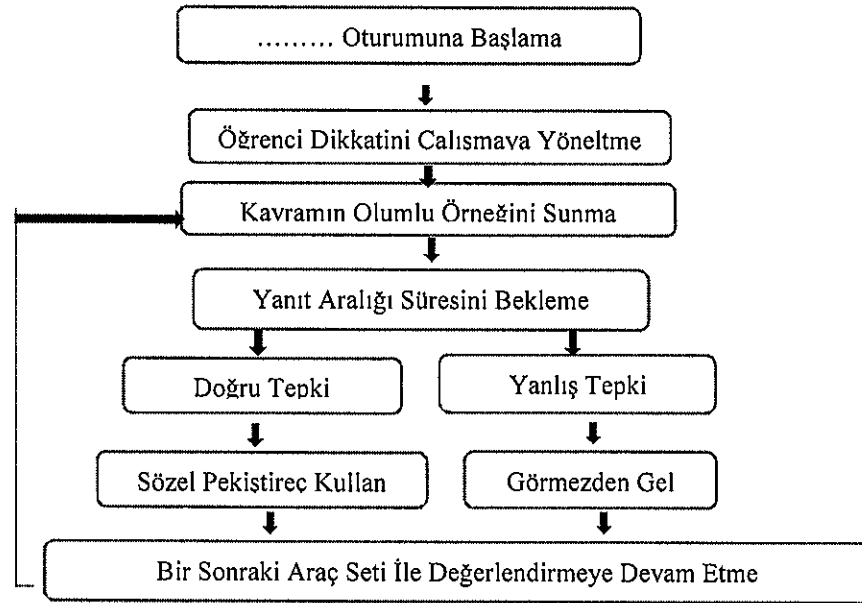
Tüm yoklamalar, Türkiye'deki belirlenen acil telefon numaraları (Polis imdat 155, Ambulans 112, İtfaiye 110) söyleyebilme hedef davranışı kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği üzerine planlanmıştır. Adı belirtilen acil telefon numarasını söyleyebilme hedef- davranışının günlük ve toplu yoklama oturumları; beceri yönergesi sunulacak üç numara ve çeldiricilerine ait 3 adet Türkiye'deki diğer acil telefon numara grubu (Her acil numara grubundan 3 adet -üçlü grup- olmak üzere toplam 9 acil numara), bireysel terapi odasındaki sehpaaya ayrı ayrı konacak şekilde hazırlanmıştır.

Yoklama oturumlarında kullanılan çeldiriciler ve hedef davranışlara ilişkin kartlar Tablo 3'de gösterildiği gibi hazırlanmıştır. Bu tabloda katılımcıya sunulan hedef uyaranda hedef davranışı seçme noktasında her zaman iki çeldirici bulundurulmuştur.

Tablo 3

Günlük ve Toplu Yoklamalarda Yer Alan Hedef ve Çeldirici Acil Telefon Numaraları

Hedef numara	Çeldirici numara	Çeldirici numara
155 Polis	191 Uyuşturucu ile Mücadele ve Destek Hattı	183 Sosyal Hizmet Danışma
155 Polis	181 Alo Çevre	150 Doğrudan Başbakanlık
155 Polis	185 su arıza	188 Cenaze Hizmetleri
112 Ambulans	191 Uyuşturucu ile Mücadele ve Destek Hattı	183 Sosyal Hizmet Danışma
112 Ambulans	181 Alo Çevre	150 Doğrudan Başbakanlık
112 Ambulans	185 Su Arıza	188 Cenaze Hizmetleri
110 İtfaiye	191 Uyuşturucu ile Mücadele ve Destek Hattı	183 Sosyal Hizmet Danışma
110 İtfaiye	181 Alo Çevre	188 Cenaze Hizmetleri
110 İtfaiye	185 Su Arıza	188 Cenaze Hizmetleri



Şekil 4. Eşzamanlı ipucuyla yapılan günlük ve toplu yoklama oturumları akış diyagramı

Yoklama oturumlarındaki süreç, yoklama oturumları yayın akışı Şekil 4’de gösterildiği sırayla yapılmıştır. İki çeşit çeldirici ve bir hedef uyarının olduğu acil telefon numarası kartları çalışma masasına yerleştirilmiştir. Acil telefon numaraların söylenmesine yönelik toplu yoklamalarda, araştırmacı dikkat sağlayıcı ipucunu, “Şimdi seninle acil numaralarını öğreneceğiz. Acil telefon numaraları göster ve söyle,

yönergelerini yönelteceğim, söylemeye hazır mısınız?” çalışmaya hazır olduğunu gösteren bir ifade (sözlü ya da sözsüz) alındığında, katılımcı pekiştirilmiştir (Aferin, çalışmaya hazırsın. Bravo, çalışmaya hazırsın.). Uygulamacı eğer hazır olduğuna yönelik bir ifade alamazsa öğrencinin dikkatini toparlamak için, “Böyle yap.” yönergesiyle öğrencinin uygulamacıyı taklit etmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Dikkatini topladıktan sonra, “Çalışmaya hazırsan başlayabiliriz.” şeklinde bir yaklaşım sergilenmiştir. Bu şekilde katılımcının, dikkatinin sürekliliği sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmada kullanılacak setler tanıtıldıktan sonra, “Alo polis imdat 155’i göster ve söyle.” beceri yönergesi verilmiştir. Sonrasında 4 saniye beklenmiş ve bu zaman zarfı içerisinde doğru cevap alındığında sözel bir şekilde, “Harika, polis imdat 155’i söyledin, çok güzel, doğru gösterdin.” gibi cümlelerle ve sözsüz olarak (Jest ve mimiklerle) pekiştirilmiştir. Katılımcıların; 4 saniye içerisinde yaptığı yanlışı düzeltmesi halinde verilen tepki, doğru olarak kabul edilmiştir. Uygulamacı bu esnada, tepkisiz kalmaya dikkat etmiştir. 4 sn. sonunda katılımcıların yanlışı tepki veya tepkisizlik durumları, uygulamacı tarafından görmezden gelinmiştir. Sonrasında, diğer acil telefon numarasının öğretime geçilmiştir.

Günlük yoklama oturumlarında her davranış, öğretim oturumlarından farklı olarak öğretim oturumlarının hemen sonrasında gerçekleşir. Günlük yoklama üçer kez denemeye tabi tutulur ve üç oturumun üst üste 8/9 ölçütünü karşılaması amaçlanır. Öğretimi yapılan hedef davranışta istenilen ölçüte ulaşılmadan, diğer hedef davranışlarla ilgili veri toplanmasına izin verilmez. Günlük yoklama uygulama süreci, toplu yoklama uygulama süreciyle benzerlik gösterir.

Toplu yoklama ve günlük yoklama oturumları verileri acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisine ilişkin veriler Ek C’deki toplu yoklama ve günlük yoklama oturumları veri toplama formuna kaydedilmiştir.

3.1.2.4 Öğretim oturumu. Öğretim oturumu, araştırmada etkililiği ölçülen yöntemin uygulandığı bölümdür.

Uygulamacı ve katılımcı, masada karşılıklı olarak çalışmayı yürütmüşlerdir. Hafta içi beş günde her katılımcıya bir öğretim oturumu düzenlenmiştir. Her öğretim oturum 5 setle gerçekleştirilmiş; her setteki hedef davranış iki kez farklı pozisyonlarda (başta, ortada ve sonda) öğretimi yapılmıştır. Uygulamacı, öğretim esnasında

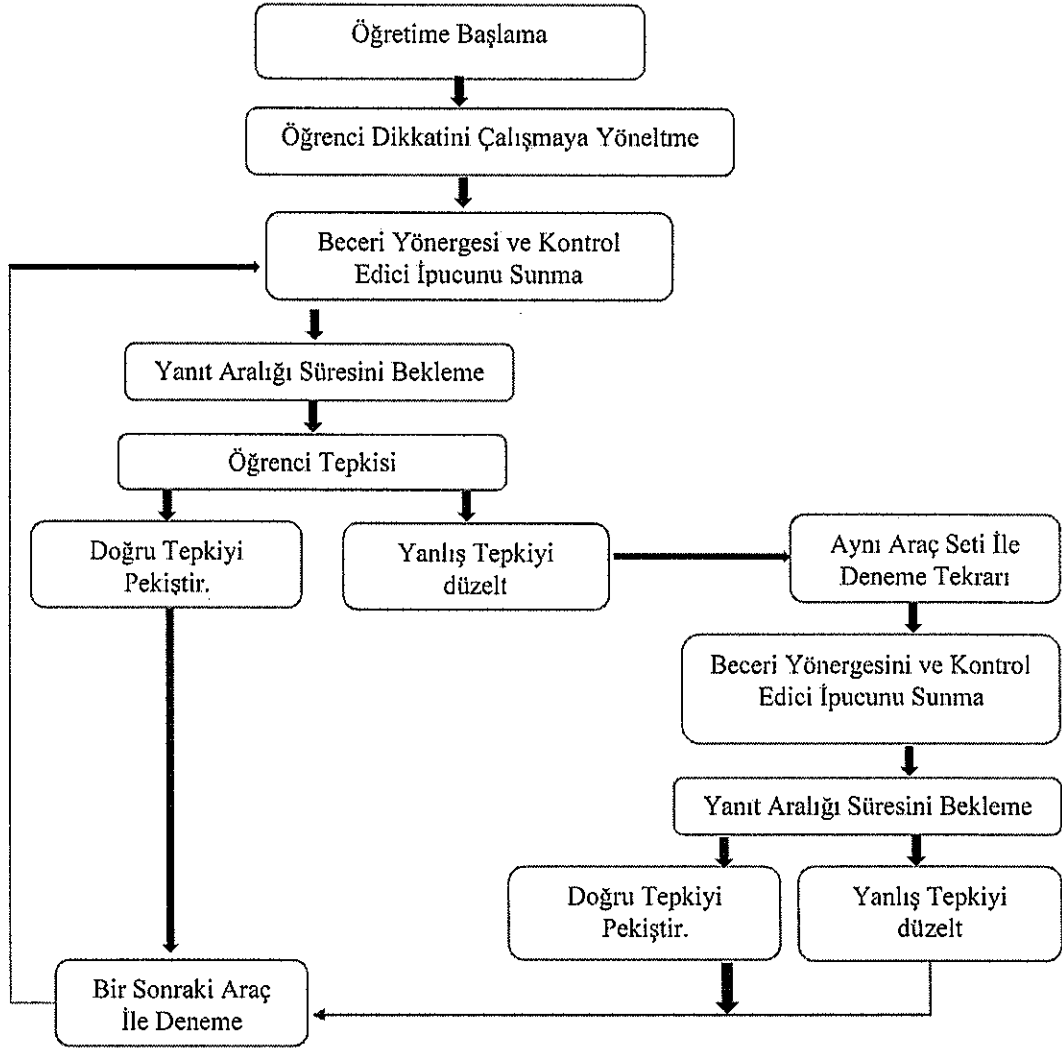
yararlanacağı beş araç setini ve çeldiricilerini basit bir şekilde kullanabileceği fakat katılımcının görüş alanının dışında (Masanın altı, sandalyenin arkası, üstünün kapatılması, vb.) muhafaza etmiştir.

Yoklama oturumlarında, başlama düzeyi oturumunda kararlı veriler sağlandıktan sonra, ilk setteki acil telefon numaralarını söyleyebilme öğretimine eşzamanlı ipucu öğretimi kullanılarak başlanmıştır. Öğretim oturumunda kullanılan, hedef ve çeldirici numaralar tablo 4’de gösterildiği gibi olmuştur.

Tablo 4

Uygulamada Kullanılan Öğretim Oturumları Hedef ve Çeldirici Acil Telefon Numaraları

Hedef numara	Çeldirici numara	Çeldirici numara
155 Polis	186 Elektrik Arıza	122 Alo Afat
155 Polis	175 Alo Tüketici	158 Alo Sahil Güvenlik
155 Polis	184 SABİM	113 Alo Doktor Yanımda
155 Polis	187 Doğal Gaz Arıza	125 Alo DASK
155 Polis	114 UZEM	118Bilinmeyen Numaralar
112 Ambulans	186 Elektrik Arıza	122 Alo Afat
112 Ambulans	175 Alo Tüketici	158 Alo Sahil Güvenlik
112 Ambulans	184 SABİM	113 Alo Doktor Yanımda
112 Ambulans	187 Doğal Gaz Arıza	125 Alo DASK
112 Ambulans	114 UZEM	118Bilinmeyen Numaralar
110 İtfaiye	186 Elektrik Arıza	122 Alo Afat
110 İtfaiye	175 Alo Tüketici	158 Alo Sahil Güvenlik
110 İtfaiye	184 SABİM	113 Alo Doktor Yanımda
110 İtfaiye	187 Doğal Gaz Arıza	125 Alo DASK
110 İtfaiye	114 UZEM	118Bilinmeyen Numaralar



Şekil 5. Eşzamanlı ipucuyla yapılan öğretim oturumları akış diyagramı

Öğretim süreci, Şekil 5’de olduğu gibi yapılmıştır. Acil telefon numaralarını söyleyebilme öğretiminde, şu süreçler takip edilmiştir: Acil telefon numaralarını söyleyebilmesine ilişkin bütün öğretim oturumlarında uygulamacı dikkat sağlayıcı ipucunu “Şimdi seninle acil telefon numaralarını öğreneceğiz. Acil telefon numaralarını söyle diye sorduğumda söylemeye hazır mısın?” diye belirtilmiştir. Çalışmaya hazır olduğunu gösteren bir ifadeyle (Sözlü ya da sözsüz) cevap verdiğinde, katılımcı pekiştirilmiştir (Aferin çalışmaya hazırsın. Bravo çalışmaya hazırsın). Uygulamacı eğer hazır olduğuna yönelik bir ifade alamazsa öğrencinin dikkatini toparlamak için “Böyle yap!” yönergesiyle öğrencinin, uygulamacıyı taklit ederek dikkatini toplamasını sağlanmıştır. Sonrasında, “Çalışmaya hazırsan başlayabiliriz.”, diyerek katılımcının dikkat sürekliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmada

kullanılacak acil telefon numaraları çağrıştıran amblemler ve resimli kartlarla hazırlanan setler tanıtılmıştır. Sonrasında, “Polis imdat 155’i göster ve söyle.” beceri yönergesi verilmiştir. Beceri yönergesinin hemen ardından sıfır saniye beklemeli süre ile kontrol edici ipucu -eşzamanlı bir şekilde- sözel olarak ve resimli acil numaralardan alo polis imdat 155 kartını göstererek “Alo polis imdat numarası 1-5-5, bu.” şeklinde beceri yönergesi sunulmuştur. Öğrencinin yaşına uygun olduğu için, 155 üç basamaklı bir sayı olarak değil; rakamsal olarak telaffuz edilerek (Bir, beş, beş) çalışılmıştır. Uygulamacı tarafından daha sonra deneğe, “Şimdi sen göster ve söyle.” denedikten sonra 4 sn. beklenmiştir. Bu süre zarfı içerisinde; doğru yanıt alındığında sözel olarak (Harika, polis imdat 155’i söyledin. Çok güzel, doğru söyledin.), sözsüz bir şekilde (Jest ve mimikler) veya nesne pekiştiriciyle pekiştirilmiştir. Oturum sonunda, etkinlik pekiştireceği (Şarkı, resim yapma, çizgi film izleme ve oyun oynama) ile ödüllendirilmiştir. Pekiştireçler, katılımcının ailesiyle ve öğretmeniyle görüşmeler yapılarak seçilmiştir.

Yanlış tepki durumunda, uygulamacı sözel ipucuyla doğru olanı işaret ederek, “Adı söylenen acil telefon numarası bu” şeklinde tepkisini belirlerken; tepkisizlik durumunda, fiziksel ipucu yardımıyla uygulamacı çocuğun elinden tutarak, “Adı söylenen acil telefon numarasına eli götürülerek veya adı söylenen acil telefon numarası bu” şeklinde uygulamacı tepkilerini belirlemiştir. Ayrıca, araştırmacı hata düzeltmesi kullanmıştır ve kontrol edici ipucunu benzer bir şekilde tekrardan devreye koymuş, “Adı söylenen acil telefon numarası bu, şimdi sen adı söylenen acil telefon numarasını söyle.” şeklinde sunmuştur. Sonrasında katılımcının ikinci kez yanlış yapması durumunda ya da tepkisiz kalma durumunda, katılımcının tepkisini görmezden gelerek diğer bir denemeye geçilmiştir. Katılımcının her setteki ve her denemeye verdiği tepkiler Ek D’deki veri kayıt formuna işlenmiştir.

Bu süreç, setteki tüm kartlar bitene kadar devam etmiştir. Sonrasında yapılan günlük yoklamada 8/9 ölçütüne ulaşıldıktan sonra, diğer acil telefon numarasının öğretimine geçilmiştir. Diğer adı söylenen acil telefon numaralarının tanıtımı yapılmıştır. İlk çalışılan “Adı söylenen acil telefon numarasını söyleyebilme” becerisi esnasında gerçekleşen öğretim süreci, sonraki acil telefon numaralarının öğretim süreciyle benzer bir biçimde gerçekleştirilmiştir

3.1.2.5 Genelleme oturumları. Genelleme oturumları belirli şartlar eşliğinde öğretimi tamamlandıktan sonra kazandırılmak istenen beceriyi; farklı ortamlar, farklı araç- gereçler, farklı kişilere genelleyip genellemediğini ve aynı şartlarda benzer bir performansla sergileyip sergilemediğini sınavan bölümdür (Süzer, 2014, 631).

Bu çalışma aynı eğitim merkezinde özel eğitimde çalışma izni olan ve genelleme oturumları hakkında bilgisi olan üç farklı öğretmenle, farklı araç- gereçlerle, farklı sınıflarda yoklanmıştır. Genelleme oturumları sonunda, her davranış üç kere sınanmıştır. Aynı zamanda, her öğretmen bir oturum gerçekleştirmiştir. Birinci öğretmen, öğretimi tamamlanan acil telefon numaralarını sözlü olarak sunarken; ikinci öğretmen, öğretim oturumlarında kullanılan amblemlerle resim kartlarının yerine hiçbir ipucu içermeyen aynı ebat ve renkte hazırlanan kartları sunarak yönerge vermiştir. Üçüncü öğretmen ise, dokunmatik bir cep telefonunda arama bölümündeki tuşlar bölümünü açarak, cep telefonunu öğrencinin eline vermiştir. Sonrasında; “Adı söylenen telefon numarası kaç, söyle.” yönergesini sunmuştur ve sorulan acil telefon numarasını tuşlamasını ve söylemesini beklemiştir.

Öğretmenler, eşzamanlı ipucuyla ilgili bilgi sahibi oldukları tespit edilmesine rağmen Ek G’de gösterildiği şekilde yazılı bir formla bilgilendirilmiştir. Genelleme oturumundaki uygulama süreci, toplu yoklama sürecindeki uygulamayla benzerlik göstermiştir.

Genelleme oturumunda her davranış üçer kez denemeye tabi tutulmuş ve üç oturum üst üste 8/9 ölçütünü karşılaması beklenmiştir. Sonrasında, bir sonraki hedef davranışa geçilmiştir. Genelleme oturumlarındaki acil telefon numaralarını söylenmesine ilişkin veriler Ek E’deki genelleme oturumları veri toplama formuna kaydedilmiştir.

3.1.2.6 İzleme Oturumu. İzleme oturumları, Öğretim tamamlandıktan sonra kazandırılan becerinin kalıcılığının düzeyini ölçen bölümdür.

Bu çalışmada izleme oturumu, öğretim tamamlandıktan 1, 2 ve 4.hafta sonrasında gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları uygulama süreci, tıpkı acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisine ilişkin yapılan toplu yoklama oturumundaki gibi yapılmıştır. İzleme oturumunda, uygulamaya katılım sergileyen bireylerin toplu yoklama oturumlarında umulan olası tepkilerinin benzeri beklenmiştir. Öğrencilerin

doğru tepki ve yaklaşımları, “Çok güzel gösterdin, Harika! vb.” şeklinde sözel pekiştirenlerle devamlı olarak pekiştirilmiştir. Çocuğun sevdiği ana pekiştiren ise çalışma motivasyonunu güçlü tutmak için, izleme oturumunu başarılıyla tamamladıktan sonra verilmiştir. Uygulamadaki her oturumda ana pekiştirenin verilmesi, bu şekilde tercih edilmiştir.

İzleme oturumuna ilişkin veriler Ek F’deki, “İzleme Oturumları Veri Toplama Formuna” kaydedilmiştir.

3.2 Evren ve Katılımcılar

Bu bölümde; uygulamadaki katılımcılar, uygulamacı, gözlemci, ortam, araç-gereçler, bağımlı değişken ve bağımsız değişken hakkında bilgilerden bahsedilmiştir.

Bu uygulama; İstanbul- şişli’de bir rehabilitasyon merkezinde yaklaşık üç yıldır eğitim gören, düşük düzeyde otizm tanısı konulmuş, okul öncesi düzeyinde ve rehabilitasyon merkezindeki hizmete sürekli olarak katılım gösterdiği tespit edilen iki bireyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamada geçen isimler, bireylerin gerçekek isimlerini yansıtmamaktadır. Bir başka deyişle, isimler hayali isimlerdir.

Elida; 5 yaş 8 aylık, hafif derecede otizm tanısı bulunan, bir okul öncesi öğrencisidir. Elida; üç yıldır İstanbul- şişli’de bir rehabilitasyon merkezinde bireysel ve grup eğitiminden yararlanmaktadır. Katılımcıların benzer özellikler gösterip göstermediğini tespit etmek için, Elida’nın genel performans düzeyi alınmıştır. Katılımcıların benzer özellik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, Elida’nın performans düzeyi alınmıştır ve Ek H’de gösterildiği gibi bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Ali; 5 yaş 11 aylık, hafif derecede otizm tanısı bulunan, bir okul öncesi öğrencisidir. Ali; üç yıldır İstanbul- şişli’de bir rehabilitasyon merkezinin bireysel ve grup eğitiminden yararlanmaktadır. Katılımcıların benzer özellikler gösterip göstermediğini tespit etmek için, Ali’nin genel performans düzeyi alınmıştır. Katılımcıların benzer özellik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Ali’nin performans düzeyi alınmıştır ve Ek I’da gösterildiği gibi bir sonuç ortaya çıkmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri tablo 5’de gösterildiği gibidir.

Tablo 5

Katılımcuların Demografik Özellikleri

<i>Öğrenci</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Merkeze devam süresi</i>	<i>Rapor geçerlilik süresi</i>	<i>Tanı</i>
<i>Elida</i>	<i>Kız</i>	<i>5 yaş 8 ay</i>	<i>3</i>	<i>20.11.2017 19.11.2019</i>	<i>Otizm</i>
<i>Ali</i>	<i>Erkek</i>	<i>5 yaş 11 ay</i>	<i>3</i>	<i>23.10.2017 22.10.2019</i>	<i>Otizm</i>

3.2.1 Deneklerde bulunması gereken önkoşullar. Bu uygulamayı gerçekleştirebilmek için araştırmaya katılacak olan bireylerin, şu önkoşul becerilerini kazanmış olması gerekmektedir:

a) Minimum beş dakika süre ile uygulamaya dikkatini verebilme becerisi: Bu beceri, uygulamaya katılım sergileyen bireylerin uygulamacıyla birlikte gerçekleştirdikleri çalışmaya, başka hiçbir şey ile ilişki kurmadan ve en az 5 dakika süre ile dikkatini yönelterek uygulamayı sürdürmesi olarak tanımlanmıştır. Uygulamacı, uygulamaya katılım sergileyen bireylerle bireysel etkinlikler gerçekleştirmiş ve bu etkinliklere dikkatini yönetebilme sürelerini tespit etmiştir.

b) Sözel yönergeleri takip edebilme becerisi: Bu beceri bütün oturumlarda, uygulamacının “Göster”, “Söyle”, “Yapıştır”, “Dinle”, “Bak”, vb. şeklinde sunduğu sözel ifadelerle istenilen biçimde tepki vermesidir. Uygulamaya katılım sergileyen bireylerin bu becerileri kazanıp kazanmadıklarını denemek amacıyla “Göster”, “Söyle”, “Yapıştır”, “Dinle”, “Bak” vb. ifadeler bireye sözlü olarak aktarılmış ve sözlü olarak aktarılan bu ifadeleri bireyin takip edip istenilen bir şekilde veya bu ifadelerle uyumlu bir tepki verip vermediği gözlemlenmesi amaçlanır.

c) Görsel uyarılara tepki verebilme becerisi: Bu beceri, uygulamaya katılım sergileyen bireylerin kendisine sunulan görsellere karşı gerçekleştirdiği tepki durumu olarak tanımlanmıştır. Uygulamaya katılan bireylerin bu beceriyi kazanıp kazanmadığını tespit etmek için uygulamacı, uygulamaya katılım sergileyen bireylere birbirinden farklı birçok materyal sunmuş ve bireyin bu materyallere verdiği tepkileri gözlemlemiştir.

d) Minimum iki kelime düzeyinde sözel yönergeleri takip edebilme becerileri: Bu beceri, uygulamaya katılım sergileyen bireylere, uygulamacının sunduğu model ipuçlarının takibini gerçekleştirebilme ve minimum iki kelime (Alkış yap ve dön) seviyesinde ifade etme becerisini kazanmış olmaları şeklinde tanımlanmaktadır. Uygulamaya katılım sergileyen bireylerin, bu beceriyi kazanıp kazanmadığını denemek amacıyla uygulamaya katılan her bireyin öğretmeniyle görüşme gerçekleştirilip konu ile ilgili görüşleri alınmasına yer verilir.

e) Alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine sahip olma: Bu uygulamaya katılım gösteren bireylerin, kendilerine gösterilen sayıların hangi acil telefon numaralar hattına ait olduğu söyleyebilmesi istenmektedir. Buna göre bireylerin “Göster”, “Bak”, “Yapıştır” vb. sözel ifadeleri takip edebilecek seviyede alıcı dil becerisini kazanmış ve verilen ifadelerle ipuçlarını izleyerek sunulan görseldeki numarayı (Bir, bir, beş veya bir, bir, sıfır ya da bir, bir, iki vb. şeklinde) ifade edecek dil becerisi gelişmiş olması gerekir. Uygulamacı tarafından, uygulamaya katılan bireylerle gerçekleştirilen 10 dakikalık etkinliklerde, bu becerileri bireylerin kazanıp kazanmadığının sınanması ve bireylerin bu becerileri tam olarak kazanıp kazanmadığının tespit edilmesi amaçlanır.

f) Meslekleri tanıma ve mesleklerin özelliklerini birkaç cümle ile ifade edebilme becerisi: Bu beceri uygulamaya katılım sergileyen bireylerin, gösterilen görseldeki mesleği yapan kişiyi (Doktor, itfaiyeci, hemşire, polis, öğretmen, aşçı vb.) tanıma veya söylenen mesleği sunulan görsellerde gösterebilme becerisi olup ayrıca, adı söylenen mesleğin “Ne yapar?” sorusuna (Doktor ne yapar ?, İtfaiyeci ne yapar ?, vb.), mesleğin özellikleri hakkında bir kaç cümle ile açıklama becerisini (Doktor hastaları iyileştirir. İtfaiyeci yangın söndürür.) kazandırmak olarak tanımlanmıştır. Uygulamacı, bireylerin bu beceriye sahip olmadığını tespit etmiştir. Uygulamacı tarafından, bu beceri bireylere kazandırılmış; istenilen düzeyde (4/5) bireyin bağımsız olarak yerine getirmesi sağlanmıştır.

g) 1’den 10’a kadar olan sayıları sayabilme ve söylenen sayıyı tanıyabilme becerisi: Bu beceri, uygulamaya katılan bireyin, 1’den 10’a kadar olan sayıları ardışık olarak sayabilmesi, 1’den 10’a kadar olan sayıları sorulduğunda göstermesi ve bu sayıları söyleyebilmesi olarak tanımlanmıştır. Uygulamacı tarafından uygulamaya katılım sergileyen bireylere yöneltilen “1’den 10’a kadar say.” yönergelerini bireylerin

yerine getirdiği, yapılan çalışmada tespit edilmiştir. 1'den 10'a kadar olan sayılar, taşınabilir görseller üzerinde bireye sunulmuş ve uygulamacı tarafından 1'den 10'a kadar olan rakamları karışık olarak (5'i göster/ söyle, 8'i göster/söyle, 2'i göster/söyle, vb.), bireylerden göstermesi ve söylenmesi istenmiştir. Bu yrtlen çalışma sonucunda, bireylerin istenilen ölçüde, (4/5) 1'den 10'a kadar olan sayıları bireylerin karışık bir şekilde (4' göster ve söyle, 7'i göster ve söyle vb.) gösterip söylenmesi istenildiğinde; çalışmayı, ölçütü karşılayacak bir şekilde gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

h) Araç ve taşıtları tanıma ile araç ve taşıtların özelliklerini birkaç cümle ile ifade edebilme becerisi : Bu beceri, gösterilen görseldeki araçları ve taşıtları (Otobüs, ambulans, itfaiye aracı) tanımaya yada söylenen araç ve taşıtı sunulan görsellerde gösterebilme becerisi olup ayrıca adı söylenen aracın veya taşıtın "Ne yapar?" sorusuna (İtfaiye aracı ne yapar ?, Ambulans aracı ne yapar? vb.) aracın veya taşıtın özellikleri hakkında bir kaç cümle ile açıklama becerisi (İtfaiye aracı yangın söndürür, ambulans aracı hasta taşır, vb.) olarak tanımlanmıştır. Uygulamacı, bireylerin bu beceriye sahip olmadığını tespit etmiştir. Uygulamacı tarafından bu beceri; bireylere kazandırılmış ve istenilen düzeyde (4/5) bireyin bağımsız olarak yerine getirmesi sağlanmıştır.

(i) Söylenen rakamı cep telefonundan tuşlayarak arama yapabilmesi: Katılımcıların rakamları bilmesinden sonraki önkoşul becerisi olarak belirlenmiştir. Uygulamacı, katılımcının seviyesine uygun biçimde, katılımcıya göstererek katılımcının gözlemlemesine olanak sağlayarak ve hedef davranışın nasıl gerçekleştirdiğini model olma yöntemiyle bu önkoşul becerisini öğretmiştir. (Olcaygl, 2013, 93). Uygulamacı, katılımcıya "5'i tuşla ve ara.", "0'ı tuşla ve ara." şeklinde sunduğu yönergeleri istenilen bir düzeyde (4/5) yerine getirdiğini tespit etmiştir. nkoşul becerileri Ek J'deki yoklama formuna tutulmuştur.

3.2.2 Araştırmacı. Araştırmacı Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul ncesi Eğitimi Ana Bilim Dalından, Okul ncesi ğretmeni olarak mezun olmuştur. Son olarak; İstanbul- şişli'de bir zel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde yaklaşık iki yıldır çalışmakta ve Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Okul ncesi Eğitimi

Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliğinde yüksek lisans programına devam etmektedir.

3.2.3 Gözlemciler. Uygulamada görev alan gözlemci, Marmara Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) bölümünden mezun olup, Marmara Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Enstitüleri Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliğinde yüksek lisans programını tamamlamıştır. 5 yıl boyunca Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Maçka İlköğretim Okulunda PDR alanında çalışma yürüttükten sonra, İstanbul'da bir özel okulda 2 yıl boyunca PDR alanında çalışmıştır. Şu anda da İstanbul'da bir rehabilitasyon merkezinde, PDR alanında çalışma yürütmektedir.

Araştırmada görev alan ikinci gözlemci; İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümünden mezun olmuş ve yine, İstanbul Üniversitesinde Psikoloji bölümü yüksek lisans programını tamamlamıştır. Şu anda da bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde müdürlük yapmaktadır.

Gözlemciler, eşzamanlı ipucuyla öğretim hakkında bilgi sahibi olduğundan konu ile ilgili bilgi aktarılmamış; ama, uygulama esnasında dikkat edilmesi gereken noktalar, yazılı olarak Ek J'de gösterildiği şekilde gözlemciye sunulmuştur.

3.2.4 Ortam. Eğitim ve yoklama oturumları, İstanbul- Şişli'de çalışmaya katılım sergileyen öğrencilerin eğitim aldığı özel eğitim rehabilitasyon merkezinin bireysel terapi odasında gerçekleştirilmiştir. Bireysel terapi odası 4m x 3m ebadında, 12 metrekarelik alanı oluşturmaktadır. Odanın bir köşesinde bilgisayar masası ve bilgisayar bulunurken bilgisayarın bulunduğu köşenin karşısında bir dolap bulunmaktadır. Dolabın yanında 80cm x 70 cm ebadında yerden yüksekliği 1m civarında pencere yer almaktadır. Pencerenin hemen altında 70cm x 60cm ebadında bir kalorifer peteği mevcuttur. Sınıf aydınlatmasını dairesel yuvalar içerisine yerleştirilmiş, 3 floresan lamba sağlamaktadır. Odanın orta kısmında bireysel uygulamaların gerçekleştirildiği sarı bir masa, masanın karşılıklı kenarlarında çalışmaya katılım sergileyen bireyin ve uygulamacının oturabileceği tahta bir sandalye mevcuttur. Çalışmaya katılan bireyin oturacağı sandalye ve uygulamacının karşılıklı olarak gerçekleştireceği çalışmada kullanılan masa ve sandalye, çalışmaya katılan

bireyin boyuyla orantılıdır. Uygulama güvenilirliğini ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerini elde etmek amacıyla, sınıfın ortasında video- kamera kullanılmıştır.

Uygulamanın yoklama ve öğretim oturumları, hafta içi beş günde on beşer dakika sürmüştür ve üç oturum şeklinde yapılmıştır. Oturumlar birinci denek için, (Elida) 10.00-11.45 saat dilimlerinde yapılmıştır. İkinci katılımcıda ise, 13.00- 13.45 saat dilimlerinde yapılmıştır. Bütün oturumlarda öğretim planlaması bire-bir eğitim şeklinde yapılmış olup, oturumlar arasında 30 dakika ara verilmiştir. Araştırmanın izleme oturumları öğretimde ölçüt sağlandıktan 1., 2. ve 4. hafta sonrasında, toplu yoklama oturumları ile uyumlu bir şekilde okulun bireysel terapi odasında gerçekleştirilmiştir.

3.2.5 Araç ve gereçler. Türkiye'deki acil telefon numaralardan polis imdat, ambulans, itfaiye numaralarının öğretilmesi amaçlanan bu uygulamada; toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında aşağıda belirtilen şu araçlar kullanılmıştır: Araştırmacı, bütün çalışma sürecince iki adet sandalye, bir adet masa, bir adet sehpa, veri toplama esnasında kullanılan kalem ve silgi kullanmıştır. Çalışmaya katılım sergileyen bireylerin, aileleri ve öğretmenleriyle bilgi alışverişi sağlayarak, bir pekiştireç kutusu hazırlanmıştır.

Uygulamanın verilerini elde etmek için; toplu yoklamalarda veri kayıt formu, günlük yoklamalar veri kayıt formu, öğretim oturumları veri kayıt formu, genelleme oturumları veri kayıt formu ve izleme oturumları veri kayıt formu hazırlanmıştır. Ek olarak, uygulama güvenilirliği veri kayıt formu ve öğretim oturumlarını kayıtlarını tutmak için bir video kamera bulundurulmuştur.

Araştırmacı, öğretimi planlanan telefon acil numaralarının kurum sembolleriyle birlikte, numaralarının da yer aldığı görsel resimler hazırlamıştır. Hazırlanan bu resimler taşınabilir ve dayanıklı kartonların üzerine yapıştırılmıştır. Kartonlar, şeffaf bir plastikle kaplatılmıştır. Öğretimi planlanan acil numaraların, (Polis imdat, Ambulans, İtfaiye) çocuğun ezberlemesinin önüne geçmek için, aynı amacı karşılayabilen farklı görseller seçilmiştir. Bu görsellerin ebadı, 9cm x 9cm şeklinde Ek K' da gösterildiği gibidir.

3.2.6 Bağımlı değişken. Bu uygulamada kullanılan bağımlı değişken, çocukların doğru bir şekilde acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisidir.

Katılımcıların; öğretimi hedeflenen acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazandırılmasına yönelik yapılan etkinliklerle öğretime hazır olduğu ve acil telefon numaraları hakkında bir bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıları aileleri ve öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerle, öğrencinin bu acil telefon numaralarını önceden çalışmadığı teyit edilmiştir.

3.2.7 Bağımsız değişken. Uygulamanın bağımsız değişkeni, uygulanabilir davranış analizini temel alan yanlışsız öğretim yöntemlerinden eşzamanlı ipucuyla öğretimdir. Yöntem, iki katılımcıya uygulanmıştır ve her katılımcıyla bireysel çalışılmıştır.

3.3 Verilerin Toplanması

Bu uygulamada etkililik verileri ve güvenilirlik verileri şeklinde iki tür veri elde edilmiştir. Önümüzdeki bölümdeyse, verilerin nasıl elde edildiğine ilişkin detaylı bilgiler yer almaktadır.

3.3.1 Veri toplama araçları. Katılımcılara, Türkiye’deki acil telefon numaranın (polis imdat, ambulans ve itfaiye) “Kaç, söyle.” Şeklinde sorulduğunda, peşi sıra üç oturum minimum %80 ölçütünde doğru söyleyebilme becerisi göstermeleri beklenmiştir. Bu uygulamada, video- kamera aracılığıyla bütün oturumlarda veri elde etmeye çalışılmıştır. Bu şekilde veriler kaydedilmiştir. Araştırma verileri, bu video kayıtlar aracılığıyla elde edilmiştir. Video kayıtları seyredilerek elde edilen veriler, tek basamaklı davranış deneme formuna not edilmiştir. Bu şekilde doğru yanıt sayıları, yanlış yanıt sayıları ve yüzdeleri elde edilmiştir.

Araştırmada iki tür katılımcı yanıtı tanımlanmıştır. Öğrencilerin, hedef uyaran verilmesinin ardından 4 sn. içinde belirtilen acil telefon numarasını, sunulan kartlardan doğru olarak göstererek rakamsal olarak doğru bir şekilde telaffuzu “Doğru Yanıt” olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin beceri yönergesi sunulduktan sonra 4 sn. içinde acil telefon numarasını, sunulan kartlardan yanlış kartı göstermesini, doğru kartı rakamsal olarak yanlış telaffuz etmesini ve tepkisiz kalma durumu “Yanlış Yanıt”

şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın genelinde, benzer şekilde veri toplama işlemi yapılmıştır.

3.3.2 Veri toplama işlemleri. Çalışmada iki çeşit güvenilirlik verisi elde edilmiştir: uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verisi şeklindedir.

Güvenirlik verilerini elde etmek için; toplu ve günlük yoklamalar, genelleme, izleme ve öğretim oturumları birbirinden bağımsız bir şekilde numaralandırılmış yansız atama tablosu aracılığıyla ve belirlenen oturumlar seyredilerek güvenilirlik verileri elde edilmiştir. Günlük ve toplu yoklamaların, öğretim ve izleme oturumlarının 1/5'inde, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır (Tekin ve Kırcaali- İftar, 2016).

3.3.3 Veri analiz işlemleri. Bu bölümde, uygulama analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Bu uygulamada verilerin analizi, grafiksel analiz yöntemi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Grafikte; y dikey ekseninde bağımlı değişken nicel bir şekilde yer tutarken x yatay ekseninde gerçekleşen oturum sayıları belirtilmiştir. Uygulama, tek-basamaklı davranış deneme kaydı aracılığıyla veriler toplanmıştır. Tek-basamaklı davranış deneme kaydında, katılımcının sunulan yönergeye veya soruya gösterdiği doğru ya da yanlış yanıtlar not edilerek doğru davranış sayısı ve yüzdesi hesaplanmıştır. Doğru tepki bireyden istenilen tepki şeklinde tanımlanmıştır. Yanlış tepki ise, bireyin istenilen tepki dışında bir tepkide bulunması ve bireyin sunulan hedef davranışa tepkisiz kalması olarak iki başlıkta ele alınmıştır. Öğretim oturumlarında, sunulan hedef davranışa bireyin verdiği yanlış tepkide düzeltme yapılırken öğretim oturumları dışındaki oturumlarda bireyin yanlış tepkisi görmezden gelinmiştir. (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

3.3.4 Geçerlilik ve güvenilirlik. Bu bölümde; gözlemciler arası güvenilirlik, uygulama güvenilirliği, sosyal geçerlilik ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Güvenirlik, tesadüfî hatalardan arınmanın bir yolu ve aynı durumlarda tekrar edilebilen, aynı kişilerin belli özelliklerini ölçmeyi hedefleyen bir ölçüdür. Geçerlilik ise ölçme sonuçlarının geçerliliği ve hedeflenen ölçmenin uygulanabilme düzeyidir (Büyüköztürk, Demirel Erkan-Akgün, Karadeniz ve Kılıç- Çakmak, 2014).

3.3.4.1 Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması. Bu araştırmada, eşzamanlı ipucuyla öğretimin, acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazandırılmasındaki etkililiğini ölçmek için gözlemciler arası güvenilirlik verileri, araştırmacının ve gözlemcinin ayrı ayrı fakat aynı zaman diliminde elde edilmesiyle sağlanmıştır.

“Gözlemciler arası güvenilirlik hesabını= [(görüş birliği) / (görüş birliği+ görüş ayrılığı)] X 100” formülüyle hesaplanmıştır. Bu çalışmada; her bir hedef davranışın öğretim ve günlük yoklama oturumlarının 1/5’inden elde edilmiştir. Aynı zamanda tüm toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarının 1/5’inden gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2016).

3.3.4.2 Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması. Bu uygulamada, erken çocuklukta otizmlili bireylere acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinde, öğretimin ne biçimde tasarlanmış olduğunu ve nasıl gerçekleştirildiğini değerlendirmek maksadıyla uygulama güvenilirliği verisi elde edilmiştir.

“Uygulama güvenilirliği = [(gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranış)] X 100” formülüyle hesaplanmıştır. Çalışmanın; tüm öğretim setlerinin, öğretim oturumlarının ve günlük yoklama oturumlarının 1/5’inde birbirinden bağımsız ele alınmıştır. Bütün toplu yoklama oturumları, genelleme oturumları ve izleme oturumlarının 1/5’inde uygulama güvenilirliği verisine ulaşılmıştır (Tekin İftar ve Kırcaali- İftar, 2016).

Uygulama güvenilirliği verilerine ulaşmak için uygulama güvenilirliği analizi kullanılmıştır. Bu noktada şu aşamalara dikkat edilmiştir: (a) Araç-gereçleri hazırlama, (b) Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, (c) Beceri yönergesini sunma, (d) Kontrol edici ipucunu sunma (sadece öğretim oturumlarında), (e) Yanıt aralığı süresini bekleme, (f) Öğrenci tepkilerine uygun tepkide bulunma (doğru tepkileri pekiştirme ve yanlış tepkileri görmezden gelme, sadece öğretim oturumlarda yanlış tepkiyi düzeltme), (g) Denemeler arası süreyi bekleme, (h) Öğrencinin katılımını pekiştirme ve teşekkür etme şeklindedir.

Gözlemci, yansız atama tablosu aracılığıyla belirlenmiş oturumların video kayıtlarını bu aşamaları göz önüne alarak sürdürmüş ve araştırmacının uygulama analizinde seçilmiş aşamalardan uygun tepkiye yerine getirildiğinde (+), uygun tepkiyi yerine getirmediğinde ise (-) olarak işaretlenmiştir.

Uygulamada kullanılan genelleme, izleme, günlük yoklama ve toplu yoklama oturumları 155, 112 ve 110 acil telefon numaralarını söyleyebilme hedef davranışına ilişkin uygulama güvenilirliği Ek L'deki veri kayıt formuna kaydetmiştir. Uygulamada kullanılan öğretim oturumları 155,112 ve 110 acil telefon numaralarını söyleyebilme hedef devam davranışına ilişkin bilgiler ise genelleme, izleme, günlük ve toplu yoklama oturumlarından farklı olarak Ek M'deki veri kayıt formunda toplanmıştır. Bu durumun iki nedeni vardır: öğretim oturumlarında kontrol edici ipucunun sunulması ve bireylerin sergileyeceği tepkiye karşı sunulacak tepkinin diğer oturumlardan farklılık göstermesidir.

3.3.4.3 Sosyal geçerlilik verilerinin toplanması. Sosyal geçerlilik, istenilen davranışı öğretim ya da istenilmeyen davranışı değiştirme hedefine uygun bir şekilde bu hedefin yerine getirebilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Bu bölümde hedef davranış dışında, hedeflenmeyen davranış da dikkate alınmıştır. Hedeflenmeyen davranış, hedef beceri veya davranışın dışında ek bir davranış kazandırmayı amaçlayan sistematik bir uyarılama olarak tanımlanmıştır (Akköse, 2008). Çalışma başlamadan önce numaraları tuşlayabilme ve arayabilme önkoşulunun öğrenciye uygulamacı tarafından öğretilmesinden dolayı, Türkiye'deki acil telefon numaralarını arama yapması için, ek bir öğretime gerek duyulmamıştır. Sosyal geçerlilik verilerini elde edebilmek için uygulama tamamlandıktan 14 hafta sonra katılımcının evinde ve annesiyle serbest zaman etkinliği esnasında yapılan çalışmada öğretimi yapılan acil telefon numaralarını söyleyip söyleyemediği sınanmıştır. Hedeflenmeyen bilgi sunumu içinse bu acil telefon numaralarını hangi durumlarda aranması gerektiğine yönelik doğru tepkiler (yangın çıktı, itfaiyeyi arar) gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dikkat edilmiştir. Bu şekilde katılımcıların öğretimi yapılan hedef davranışları, doğaldan genelleyip genelleyemediği sınanmaya çalışılmıştır. Bu bulgular, video ile kayıt edilmiştir. Bu kayıtlar, tez danışmanı tarafından izlenmiştir.

3.5 Sınırlamalar

Bu bölümde, eşzamanlı ipucuyla öğretim ile gerçekleştirilen uygulamanın sayıltıları ve sınırlılıkları hakkında bilgiler vermektedir.

3.5.1 Sayıltılar. Bu bölümde, eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştıran uygulamanın sayıltıları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

- Katılımcıların ailelerine ve öğretmenlerine yöneltilen pekiştireç kutuları hazırlanırken, ailelerin ve öğretmenlerin samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

- Öğretilecek becerinin ön koşulları ile ilgili çalışma yürütülürken, kazandırılacak davranışın daha önce hiç çalışılıp çalışılmadığı ile ilgili sorulara samimi cevaplar verildiği varsayılmaktadır.

3.5.2 Sınırlılıklar. Bu bölümde, eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştıran uygulamanın sınırlılıkları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Bu araştırma;

- İstanbul- Şişli’de bir rehabilitasyon merkezindeki bir erkek ve bir kız öğrenci ile sınırlıdır.

- Türkiye’deki acil telefon numaralarından; alo polis imdat 155, itfaiye110 ve ambulans 112 telefon numaraları ile sınırlıdır.

- Yanlışsız öğretim yöntemlerinden, eşzamanlı ipucuyla öğretim ile sınırlandırılmıştır.

- Otizm tanısı konulmuş bireylerle sınırlandırılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde; katılımcılardan elde edilen etkinliğe ilişkin bulgular, genelleme bulguları, izleme bulguları, güvenilirlik ve geçerlilik bulgularına yer verilmiştir.

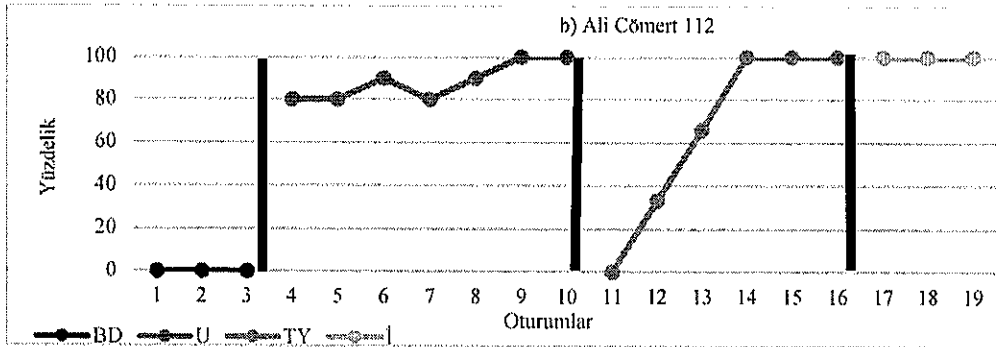
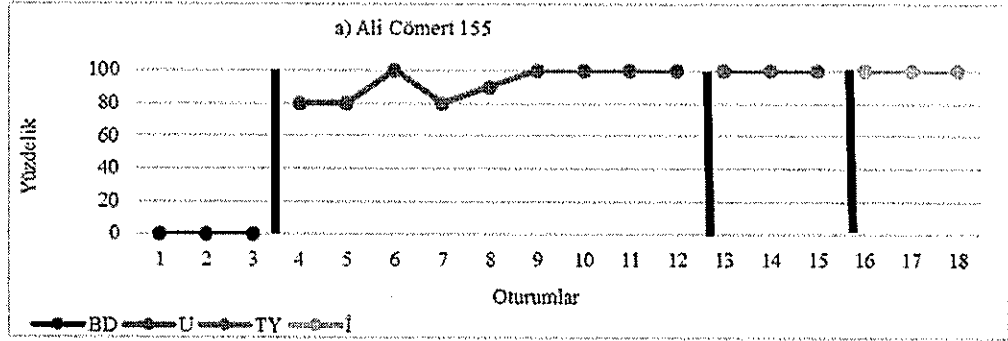
4.1 Etkinliğe İlişkin Bulgular

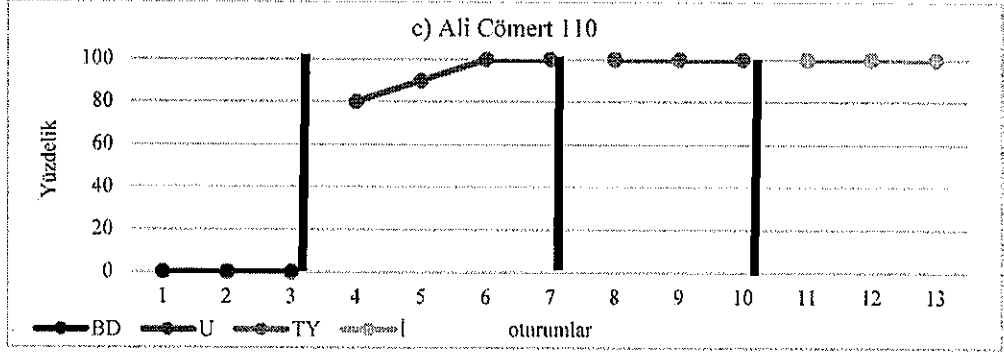
Bu uygulamada, katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretim ile gerçekleştirilen Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin öğretilmesine yönelik verilerin grafikleri (Ali ve Elida'ya ait) sırasıyla Sekil 6'da ve Sekil 7'de belirtilmiştir. Grafikte; yoklama, uygulama, izleme oturumları biçiminde toplam üç aşama vardır. Katılımcıların toplu yoklama oturumlarında göstermiş oldukları yanıtlar, yoklama basamaklarına not edilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında göstermiş oldukları yanıtlar ise uygulama basamaklarına not edilmiştir. İzleme oturumlarında sergilemiş oldukları yanıtlar ise izleme basamaklarında kaydedilmiştir. Bu uygulamada davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Grafiklere göz atıldığında birinci katılımcının (Ali), üç hedef- davranış için toplanan başlama düzeyi performansı ile ilk yapılan hedef davranışın öğretimi bitirilmesinin hemen ardından yapılan ikinci toplu yoklama oturumlarındaki verilerinde bir yükseliş meydana gelmiştir. Öğretimi yapılmamış hedef davranışlara yönelik ikinci toplama yoklaması verileri ise başlama düzeyi verileri ile paralellik arz etmiştir. Ali'nin ilk hedef davranışa yönelik ikinci toplu yoklama oturumunun verilerindeki değişikliğine paralel olarak ikinci ve üçüncü hedef davranışın öğretimi yürütüldükçe de ortaya çıktığı görülmüştür. Yani, eşzamanlı ipucuyla öğretimin, Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin öğretiminde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

İkinci katılımcının (Elida) üç hedef davranış için toplanan başlama düzeyi verileri, birinci hedef davranışın öğretimi bitirildikten hemen sonra yapılan ikinci toplu yoklama oturumunun performansına bakıldığında ilk öğretimi yapılan hedef davranışın başlama düzeyi verilerinden farklılık göstermiştir. Öğretimi yapılmamış ikinci ve üçüncü hedef davranışlarında toplanan verilerinse başlama düzeyi verileriyle paralellik göstermiştir. Aynı şekilde, katılımcının her bir hedef davranışın öğretimi

bitirilmesinin hemen ardından yapılan toplu yoklama oturumlarına bakıldığında öğretimi yapılmış hedef davranışlara yönelik verilerinde başlama düzeyi verilerine göre yükselişin meydana geldiği tespit edilmiştir. Öğretimi tamamlanmış hedef davranışın ve bir önceki hedef davranışın öğretiminde edinmiş olduğu beceriyi, toplu yoklamalarda sonrasında öğrenmediği hedef davranışa aktardığı da tespit edilmiştir fakat bütün hedef davranışların öğretimi tamamlandıktan sonra katılımcı bütün hedef davranışlara yönelik sorulan soruları doğru yanıtlamıştır. Dolayısıyla eşzamanlı ipucuyla öğretim, Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında ikinci katılımcı için günlük yoklamalarda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.1 Ali'nin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamalarının etkililiğine yönelik bulgular. Bu bölümde Ali'nin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamalarının etkinliğine yönelik bulgular yer almaktadır.





Şekil 6. Ali'nin eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle yapılan a) 155, b) 112, c) 110 söyleyebilme becerisine yönelik başlama düzeyi (BD), toplu yoklama (TY), uygulama (U), ve izleme (İ) oturumlarına yönelik doğru tepki yüzdeleri

Ali'nin bütün hedef davranışlarda gösterdiği performans verileri, şekil 6'da yer almaktadır. Ali'nin tüm hedef davranışlarda, Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin başlama düzeyini tespit etmek maksadıyla yapılan birinci toplu yoklama oturumlarında; birinci, ikinci, üçüncü hedef davranışlarda hiç doğru tepkide bulunmadığı tespit edilmiştir. Ali ile eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanılarak Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisine yönelik yürütülen çalışmanın birinci hedef davranışında, uygulamanın başlamasıyla beraber katılımcının performansında bir yükseliş olduğu fark edilmiştir.

Ali ile yapılan polis imdat telefon numarası 155'i söyleyebilme hedef davranışı toplam 9 öğretimde ve 9 günlük yoklama oturumuyla tamamlanmıştır. Ali gerçekleştiren günlük yoklama oturumlarının art arda son üç oturumunda, şahsına yöneltilen acil telefon numaralarını söylemede %100 doğru tepkide bulunarak %80 ölçütünü yerine getirmiştir. Ali ile yapılan her öğretim oturumu 10 denemeyle gerçekleşmiştir. 155' söyleyebilme hedef davranışının öğretim oturumu toplam 90 denemeyle tamamlanmıştır. Ali, 155'i söyleyebilme hedef davranışına yönelik öğretim oturumlarında denemelerin 83'üne doğru cevap verirken, 7'sine yanlış cevaplamıştır. Ali'yle yapılan günlük yoklama oturumlarında, art arda son üç oturum, %100 düzeyinde ölçütü karşılanmıştır. Öğretimi yapılan davranış, günlük yoklamada her oturumda üçer kez olmak üzere sınanmıştır. Ali bu oturumlarda sırasıyla; 0/3, 0/3, 0/3, 2/3, 2/3, 1/3, 3/3, 3/3, 3/3 şeklinde başarı göstermiştir. Ali, birinci hedef davranışın öğretiminde bulunan, başlama düzeyi toplu yoklama oturumlarında %0 seviyesinde doğru yanıtlamıştır. Ali; birinci hedef davranışın öğretiminde bulunan polis imdat

telefon numarası 155'i söyleyebilme becerisine ilişkin yapılan ikinci, üçüncü, dördüncü toplu yoklama oturumlarında %100 seviyesinde doğru cevaplamıştır. Öğretimi yapılmayan diğer hedef davranışlarda bir değişme olmamasının yanı sıra ilk öğretimi yapılan davranışı, diğer hedef davranışlara (öğretimi yapılmamış) aktardığı tespit edilmiştir. Örneğin, polis imdat numarası sorguladığında rakamsal olarak 1-5-5 cevabı vermiş fakat ambulans ve itfaiye numaraları yoklandığında da 1-5-5 dediği görülmüştür. Ali 9 öğretim oturumunu ve 90 denemeyi toplam 40dk, 43 saniyede tamamlamıştır. Ali günlük yoklama oturumlarını toplamı ise 22dk, 14 saniyede tamamlamıştır.

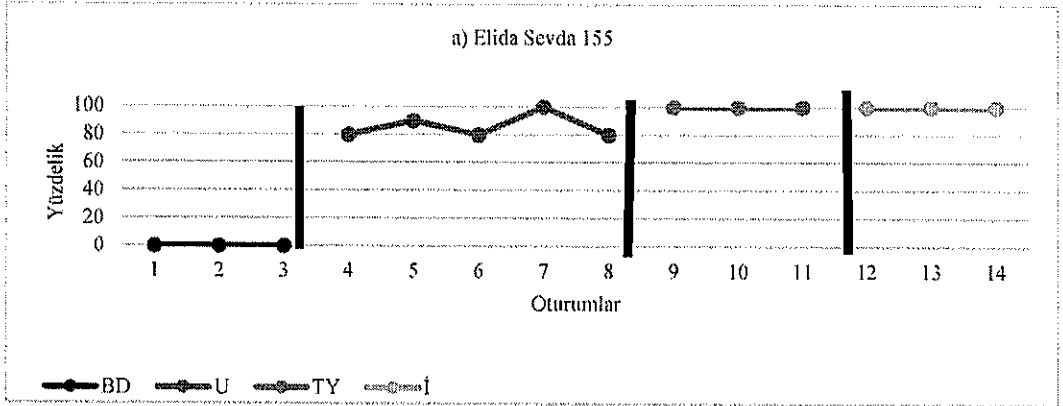
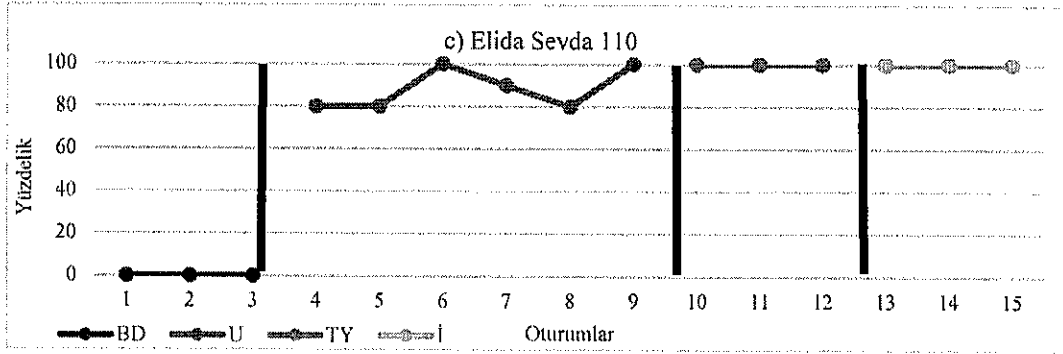
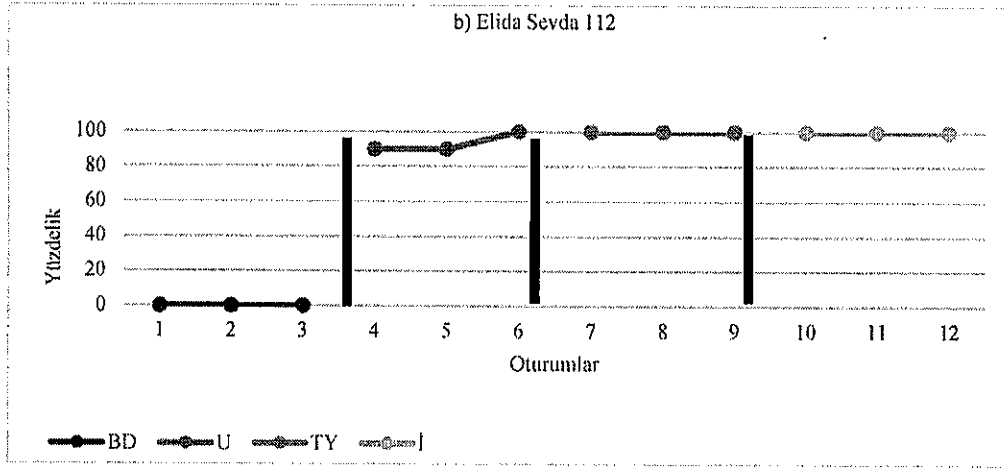
Ali ile eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak, ambulans 112 telefon numarasını söyleyebilmesinin hedeflendiği ikinci hedef davranışta, çalışmanın başlamasıyla beraber katılımcının doğru yanıtlarında bir yükseliş olmuştur. Çalışmanın sonrasında toplu yoklamalarda sergilediği doğru yanıtlarda bir düşüş meydana gelse de son üç oturum %80 ölçütü karşılar şekilde doğru yanıt vermiştir. Ali ile yapılan ambulans telefon numarası 112'i söyleyebilme hedef davranışın öğretiminde toplam, 7 öğretim oturumuyla tamamlanmıştır. Ali'yle 7 günlük yoklama oturumu yapılmıştır. Bunların son üçünde ambulans (112) numarasını, üç oturum art arda, %100 düzeyinde doğru söylemiş ve ölçütü karşıladığı görülmüştür. Sonrasında, alınan toplu yoklamada ilk hedef davranışa yönelik bir düşüşün olmadığı görülmüştür. İkinci hedef davranışa yönelik bir artış göstermiş fakat ambulans numarasına da polis imdat numarasının cevabını verdiği denemelerde tespit edilmiştir. Birinci başlama düzeyi yoklama oturumu olmak üzere, 2,3 ve 4. toplu yoklama sonucu elde edilen veriler sırasıyla; 0/3, 0/3, 1/3 ve 2/3 şekilde bir performans sergilendiği yani yeterli ölçüt karşılanmadığı görülmüştür. Bundan dolayı, tekrardan öğretim oturumu yapılması uygun bulunmuştur. Yapılan 70 denemenin; 62'si doğru tepkiyle, 8'i yanlış tepkiyle sonuçlanmıştır. Ali günlük yoklama oturumlarında sırasıyla; 3/3, 3/3, 3/3, 1/3, 3/3, 3/3, 3/3 şeklinde bir performans ortaya koymuştur. Öğretim setinde yer alan ambulans (112) telefon numarasını söyleme becerisine ilişkin düzenlenen başlama düzeyi toplu yoklama oturumu, %0 düzeyinde başarıyla sonuçlanmıştır. Günlük yoklama oturumlarda istenilen ölçütü yakalamış olsa da (8/10) ikinci, üçüncü ve dördüncü toplu yoklama oturumlarında, üst üste üç oturum istenilen ölçüt (8/10) sağlanamamıştır. Beşinci, altıncı ve yedinci toplu yoklama oturumlarındaki denemeler

sırasıyla; 3/3, 3/3, 3/3 şeklinde, %100 düzeyinde, bir performansla sonuçlanmıştır. Ali ile yapılan öğretim oturumlarına bakıldığında toplam 32dk, 31 sn. devam etmiştir. Ali ile yapılan günlük yoklama oturumlarına bakıldığında toplam 16dk, 19 sn. devam etmiştir.

Ali ile eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak ambulans 110 telefon numarasını söyleme öğretiminin hedeflendiği üçüncü hedef davranışta, uygulamanın başlamasıyla beraber katılımcının performansında bir yükseliş olmuştur. Ali ile toplam 4 öğretim oturumu sonunda, itfaiye telefon numarası 110'u söylemeye ilişkin yürütülen öğretim tamamlanmıştır. Ali düzenlenen günlük yoklama oturumlarında; itfaiye telefon numarasına, 3 oturum art arda, %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuş ve ölçütü karşıladığı görülmüştür. Bu süreçte, 40 deneme gerçekleştirilmiştir. Bu denemelerin 37'si doğru tepkiyle sonuçlanmış ve 3'ünde de yanlış tepkiye rastlanmıştır. Ali, bu süreçte gerçekleştirilen oturumlardaki denemelere sırasıyla; 1/3, 3/3, 3/3 ve 3/3 şeklinde bir performansla yanıt vermiştir. Ali ile üçüncü öğretim setinde yer alan itfaiye telefon numarası 110'a ilişkin dört toplu yoklama oturumu yapılmıştır. Ali bunlara sırasıyla; 0/3, 3/3, 3/3, 3/3 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Yani, aranan ölçütü (%80) karşılar düzeyde bir performans sergilenmiştir. Ali ile yapılan öğretim oturumlarına bakıldığında toplam 17dk, 58 sn. devam etmiştir. Ali ile yapılan günlük yoklama oturumlarına bakıldığında toplam 13dk, 05 sn. devam etmiştir.

Bu bulgulara bakıldığında, Ali'nin toplam 20 öğretim oturumu yapılmıştır ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin (Polis imdat (155), ambulans (112) ve itfaiye (110) telefon numaralarını söyleyebilme becerisini kazanımında) etkili olduğu bulunmuştur. Bütün hedef davranışların öğretim oturumları bulgularına bakıldığında toplam 200 denemenin, 18'inde katılımcı yanlış cevaplamıştır. Ali ile gerçekleştirilen tüm öğretim oturumları toplam 1s, 31dk ve 12 sn. devam etmiştir. Ali ile gerçekleşen tüm günlük yoklama oturumları toplam 51dk, 38 sn. devam etmiştir.

4.1.2 Elida'nın eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamalarının etkililiğine yönelik bulgular. Bu bölümde Elida'nın eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamalarına ilişkin bulgular yer almaktadır.



Şekil 7. Elida'nın eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle yapılan a) 155, b) 112 ve c) 110 söyleyebilme becerisine yönelik başlama düzeyi (BD), toplu yoklama (TY), uygulama (U), ve izleme (İ) oturumlarına yönelik doğru tepki yüzdeleri

Elida'nın bütün hedef davranışlarda gösterdiği performansın verileri, şekil 7'de olduğu gibidir. Elida'nın tüm öğretim setlerinde, Türkiye'deki acil telefon numaraları söyleyebilme becerisinin başlama düzeyini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen, birinci toplu yoklama oturumlarında birinci, ikinci ve üçüncü hedef davranışa %0 doğru yanıt verdiği görülmüştür. Elida ile eşzamanlı ipucuyla öğretilmesiyle Türkiye'deki acil telefon numaraları söyleyebilme becerisine yönelik yürütülen

çalışmada, birinci hedef davranışın uygulaması başlamasıyla beraber katılımcının performansında bir yükseliş olduğu tespit edilmektedir. Elida'nın polis imdat telefon numarası olan 155'in öğretimine bakıldığında toplam, 5 öğretim oturumuyla tamamlanmıştır. Elida gerçekleşen günlük yoklama oturumlarında ise kendisine yöneltilen acil telefon numaralarını söylemede, son üç oturum art arda, %100 doğru tepkide bulunarak istenen ölçütü (%80) yerine getirmiştir. Elida 'ya 155'i söyleyebilme hedef davranışında her öğretim oturumunda 10 deneme sunulmuş ve bu hedef davranış 5 öğretim oturumu ve 5 günlük yoklama oturumuyla tamamlamıştır. Elida ile öğretim oturumlarında toplam 50 deneme gerçekleştirilmiştir. Elida yapılan denemelerin 43'üne doğru yanıtlarken 7'sine yanlış yanıtlamıştır. Öğretimi yapılan davranış, günlük yoklamalarda her oturumda üçer kez olmak üzere sınanmıştır. Elida sırasıyla; 2/3, 1/3, 3/3, 3/3, 3/3 şeklinde performans göstermiştir. Elida, başlama düzeyi toplu yoklama oturumunda %0 düzeyinde performans göstermiştir. Elida; birinci öğretim setinde yer alan polis imdat telefon numarası 155'i söyleyebilme becerisine ilişkin toplam dört toplu yoklama oturumu gerçekleştirmiştir. Elida ilk toplu yoklama oturumunda %0 seviyesinde doğru cevaplar için toplu yoklama oturumlarının son üç oturumunda %100 seviyesinde doğru cevap sergilemiş ve istenilen ölçütü (%80) yerine getirmiştir. Öğretimi yapılmayan diğer hedef davranışlarda bir değişme olmamasının yanı sıra ilk öğretimi yapılan davranışı diğer hedef davranışlara da aktardığı tespit edilmiştir. Örneğin, polis imdat numarası sorguladığında rakamsal olarak 1-5-5 cevabı veren katılımcı; ambulans ve itfaiye numaralarına da 1-5-5 dediği tespit edilmiştir. Elida'nın öğretim oturumlarına bakıldığında toplam 22 dk., 53 sn. devam etmiştir. Elida'nın günlük yoklama oturumlarına bakıldığında toplam 15dk, 55 sn. devam etmiştir.

Elida'nın, eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak ambulans telefon numarası 112'i söyleyebilmesinin hedeflendiği ikinci hedef davranışta, çalışmanın başlamasıyla beraber doğru yanıtlarda yükseliş olmuş; son üç oturum, ölçütü karşılar bir performans sergilemiştir. Elida'yla ambulans (112) numarasını söyleyebilme hedef davranışın öğretimi 3 oturumla ve aynı şekilde günlük yoklama oturumlarında 3 oturumla tamamlanmıştır. Elida günlük yoklama oturumlarında, son üç oturum art arda, %100 düzeyinde ambulans telefon numarası 112'i söylemede doğru tepkide bulunmuştur. Yani, ölçütü karşılar bir performans sergilemiştir. Elida, ilk üç öğretim sonrası alınan,

günlük yoklamada %100 performans sergilemiştir. Sonrasında; alınan toplu yoklamada geçerli ölçütü yakalamıştır. Birincisi başlama düzeyi yoklama oturumu olmak üzere, 2, 3 ve 4. toplu yoklama sonucu elde edilen veriler sırasıyla 0/3, 3/3, 3/3 ve 3/3 şekilde bir performans sergilemiştir. Bu hedef davranışın öğretiminde, Elida'ya toplam 30 deneme sunulmuştur. Elida bunların 28'ine doğru cevaplarırken bul 2'sine yanlış yanıtlamıştır. Elida'nın öğretim oturumlarına bakıldığında toplam 17dk, 51 sn. devam etmiştir. Elida'nın günlük yoklama oturumlarına bakıldığında toplam 9dk, 39 sn. devam etmiştir.

Elida'nın, eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak itfaiye telefon numarası 110'u söyleyebilme hedef davranışının öğretiminde başlamasıyla katılımcının verdiği doğru yanıtların yükselttiği tespit edilmiştir. Elida toplam 6 öğretim oturumuyla itfaiye telefon numarası 110'u söyleyebilmesine ilişkin yürütülen öğretimi tamamlanmıştır. Elida'nın düzenlenen günlük yoklama oturumlarında, 3 oturum art arda, %100 düzeyinde itfaiye telefon numarası 110'u söyleme becerisine doğru tepkide bulunduğu kaydedilmiştir. Yani, ölçütü karşıladığı görülmüştür. Bu hedef davranışın öğretimi toplam 60 deneme gerçekleştirilmiştir. Elida bu denemelerin 53'üne doğru cevaplarırken 7 defa da hatalı tepki vermiştir. Bu süreçte gerçekleştirilen oturumlardaki denemelere sırasıyla; 2/3, 1/3, 1/3, 3/3, 3/3, 3/3 ve 3/3 şeklinde bir performansla sonuçlanmıştır. Elida, üçüncü öğretim setinde yer alan itfaiye telefon numarası 110'a yönelik düzenlenen; birincisi başlama düzeyi verisini ölçen, dört tane toplu yoklama oturumu yapmıştır. Bu oturumlarda sırasıyla; 0/3, 3/3, 3/3 ve 3/3 doğru cevaplarırken son üç oturum üst üste istenilen ölçütü (%80) yerine getirmiştir. Elida'nın öğretim oturumlarına bakıldığında toplam 25dk, 47 sn. devam etmiştir. Elida'nın günlük yoklama oturumlarına bakıldığında toplam 20dk, 06 sn. devam etmiştir.

Bütün hedef davranışların bulgularına bakıldığında, Elida'nın toplam 14 öğretim oturumunda üç hedef davranışı kazanmada eş zamanlı ipucuyla öğretimin (Polis imdat (155), ambulans (112) ve itfaiye (110) telefon numaralını söyleyebilme becerisini kazanımında) etkili olduğu görülmektedir. Bütün hedef davranışlara bakıldığında toplam 140 denemenin, 16'sında katılımcı yanlış cevaplandırmıştır. Elida'nın bütün öğretim oturumlarına bakıldığında toplam 1s, 06dk, 31sn. devam etmiştir. Elida'nın bütün günlük yoklama oturumlarına bakıldığında toplam 45dk, 40sn. devam etmiştir.

Hem Elida'nın hem Ali'nin eşzamanlı ipucuyla yapılan uygulamaya ilişkin bulguları Tablo 6'da olduğu gibidir.

Tablo 6

Katılımcıların Öğretim Setlerindeki Oturum ve Deneme Sayıları, Öğretim Süresi ve Yanlış Tepki Yüzdeleri

Katılımcı	Hedef öğretim	Öğretim oturumu/ deneme sayısı	Öğretim oturumu/ yanlış sayısı/Yüzdesi	Öğretim oturumu tepki dk.sn	Günlük Yoklama oturumu yanlış tepki sayısı/Yüzdesi	Günlük yoklama oturumu süresi s. dk.sn
Ali	155 polis imdat	9/90	7 / %7,77	40dk.43sn	12 / %48,14	22dk.14sn
	112 ambulans	7/70	8 / %11,42	32dk.31sn	2 / %9,5	16dk.19sn
	110 İtfaiye	4/40	3 / %7,5	17dk.58	2 / %16,66	13dk.05sn
Toplam	Tüm beceriler	20/200	18 / %9	1s.31dk.12sn	16 / %26,66	51dk.38sn
Elida	155 polis imdat	5/50	7 / %14	22dk.53sn	3 / %20	15dk.55sn
	112 ambulans	3/30	2 / %6,66	17dk.51sn	0 / %0	9.39sn
	110 İtfaiye	6/60	7 / %11,66	25dk.47sn	5 / %27,77	20dk.06sn
Toplam	Tüm beceriler	14/140	16 / %11,42	1s.06.31sn	8 / %19,04	45dk.40sn
Genel Toplam	Ali ve Elida genel toplam	34/340	34 / %10	2s.37dk.33sn	24 / %23,52	1s.37dk.18sn

4.2 İzleme Bulguları

Bu bölümde, öğretim tamamlandıktan sonraki 1, 2 ve 4. haftalarda, kazandırılan hedef davranışların kalıcılığını ölçmek amacıyla izleme verileri toplanmıştır.

İzleme verilerindeki bulgular şu şekildedir: Ali ve Elida birinci, ikinci ve üçüncü hedef davranışın izleme oturumlarının tamamında %100 doğru yanıtlamıştır. Bu

bulgulardan da anlaşılacağı gibi eş zamanlı ipucuyla öğretilen Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin Elida da tıpkı Ali'de olduğu gibi kalıcılığını koruduğu görülmüştür.

4.3. Genelleme Bulguları

Uygulamada genelleme oturumları, ortamlar arasında (aynı kurumda ama öğretimin yapıldığı sınıftan ayrı sınıflarda uygulamanın yapılması), kişiler arasında (Şişli'de bir eğitim merkezindeki uygulamayı yapan araştırmacının değil; aynı merkezde özel eğitim öğretmeni olan veya özel eğitimde çalışma yetkisi olan üç farklı öğretmenle) ve farklı araç- gereçler arasında yoklanmıştır. Genelleme verileri, öğretim bittikten hemen sonra toplanmıştır. Ali ve Elida'nın; "Polis İmdat Numarasını Söyleyebilme", "Ambulans Numarasını Söyleyebilme", "İtfaiye Numarasını Söyleyebilme" becerilerinin farklı sınıf, farklı kişi ve farklı araç- gereçlere ortalama %100 düzeyinde genellediği görülmüştür.

4.4 Güvenirlilik ve Geçerliliğe İlişkin Bulguları

Bu bölümde; uygulamaya ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik bulgularına, uygulama güvenirliliğine ilişkin bulgulara, sosyal geçerlilik bulguların yer verilmiştir.

4.4.1 Gözlemciler arası güvenirlilik bulguları. Bu bölümde, gözlemciler arası güvenirlilik bulgularına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik bulguları şu şekildedir: Ali'nin 155'i söyleyebilme hedef davranışının öğretim oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi %100'dür. Ali'nin 155'söyleyebilme hedef davranışının günlük yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi yine %100'dür. Ali'nin 112'i söyleyebilme hedef davranışının öğretim oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi %100'dür. Ali'nin 112'i söyleyebilme hedef davranışının günlük yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi yine %100'dür. Ali'nin 110'u söyleyebilme hedef davranışının öğretim oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi %100'dür. Ali'nin 110'u söyleyebilme hedef davranışının günlük yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi yine %100'dür. Ali'nin bütün hedef davranışlarının toplu yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi %100'dür. Bütün

hedef davranışların genelleme yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi %100'dür. Bütün hedef davranışların izleme oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi %100'dür.

Elida'nın 155'i söyleyebilme hedef davranışının öğretim oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi %100'dür. Elida'nın 155'söyleyebilme hedef davranışının günlük yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi yine %100'dür. Elida'nın 112'i söyleyebilme hedef davranışının öğretim oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi %100'dür. Elida'nın 112'i söyleyebilme hedef davranışının günlük yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi yine %100'dür. Elida'nın 110'u söyleyebilme hedef davranışının öğretim oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi %100'dür. Elida'nın 110'u söyleyebilme hedef davranışının günlük yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi yine %100'dür. Elida'nın bütün hedef davranışlarının toplu yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi %100'dür. Bütün hedef davranışların genelleme yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi %100'dür. Bütün hedef davranışların izleme oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi %100'dür.

Tablo 7

155 Acil Telefon Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Toplu ve Günlük Yoklama, İzleme, Genelleme ve Öğretim Oturumlarında Elde Edilen Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Oturumlar	Gözlemciler arası güvenilirlik formu
Toplu yoklama oturumu	%100
Günlük yoklama oturumu	%100
İzleme oturumu	%100
Geneleme oturumu	%100
Öğretim Oturumu	%100

Tablo 8

112. Acil Telefon Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Toplu ve Günlük Yoklama, İzleme, Genelleme ve Öğretim Oturumlarında Elde Edilen Gözlemciler Arası Güvenirlilik Bulguları

Oturumlar	Gözlemciler arası güvenirlilik formu
Toplu yoklama oturumu	%100
Günlük yoklama oturumu	%100
İzleme oturumu	%100
Geneleme oturumu	%100
Öğretim Oturumu	%100

Tablo 9

110 Acil Telefon Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Toplu ve Günlük Yoklama, İzleme, Genelleme ve Öğretim Oturumlarında Elde Edilen İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlilik Bulguları

Oturumlar	Gözlemciler arası güvenirlilik formu
Toplu yoklama oturumu	%100
Günlük yoklama oturumu	%100
İzleme oturumu	%100
Geneleme oturumu	%100
Öğretim Oturumu	%100

4.4.2 Uygulama güvenirliliğine ilişkin bulgular. Uygulama güvenirliliği ilişkin bulguların elde edildiği bölümdür.

Araştırmanın uygulama güvenirliliğine yönelik bulguları su şekildedir: Ali'nin 155'i söyleyebilme hedef davranışının öğretim oturumlarına yönelik gözlemciler arası

güvenirlilik yüzdesi %100'dür. Ali'nin 155'söyleyebilme hedef davranışının günlük yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi yine %100'dür. Ali'nin 112'i söyleyebilme hedef davranışının öğretim oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi %100'dür. Ali'nin 112'i söyleyebilme hedef davranışının günlük yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi yine %100'dür. Ali'nin 110'u söyleyebilme hedef davranışının öğretim oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi %100'dür. Ali'nin 110'u söyleyebilme hedef davranışının günlük yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi yine %100'dür. Ali'nin bütün hedef davranışlarının toplu yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi %100'dür. Bütün hedef davranışların genelleme yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi %100'dür. Bütün hedef davranışların izleme oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi %100'dür.

Elida'nın 155'i söyleyebilme hedef davranışının öğretim oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi %100'dür. Elida'nın 155'söyleyebilme hedef davranışının günlük yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi yine %100'dür. Elida'nın 112'i söyleyebilme hedef davranışının öğretim oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi %100'dür. Elida'nın 112'i söyleyebilme hedef davranışının günlük yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi yine %100'dür. Elida'nın 110'u söyleyebilme hedef davranışının öğretim oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi %100'dür. Elida'nın 110'u söyleyebilme hedef davranışının günlük yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi yine %100'dür. Elida'nın bütün hedef davranışlarının toplu yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi %100'dür. Bütün hedef davranışların genelleme yoklama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi %100'dür.

Bütün hedef davranışların izleme oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi %100'dür. Uygulama güvenirliliğine ilişkin veriler Tablo 10'da 11'de, 12'de, 12'de, 14'de ve 15'de gösterilmiştir.

Tablo 10

155 Acil Telefon Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Toplu ve Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Elde Edilen Uygulama Güvenirliği Bulguları

Uygulamacı davranışları	Toplu yoklama	Günlük yoklama	İzleme oturumu	Genelleme oturumu
Araç- gereç kontrolü	%100	%100	%100	%100
Dikkat sağlayıcı ipucu sunma	%100	%100	%100	%100
Beceri yönergesi	%100	%100	%100	%100
Yanıt aralığı bekleme	%100	%100	%100	%100
Uygun tepkide bulunma	%100	%100	%100	%100
Denemeler arası süre	%100	%100	%100	%100

Tablo 11

112 Acil Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Toplu ve Günlük Yoklama, İzleme, Genelleme Oturumlarında Elde Edilen Uygulama Güvenirliği Bulguları

Uygulamacı davranışları	Toplu yoklama	Günlük yoklama	İzleme oturumu	Genelleme oturumu
Araç- gereç kontrolü	%100	%100	%100	%100
Dikkat sağlayıcı ipucu sunma	%100	%100	%100	%100
Beceri yönergesi	%100	%100	%100	%100
Yanıt aralığı bekleme	%100	%100	%100	%100
Uygun tepkide bulunma	%100	%100	%100	%100
Denemeler arası süre	%100	%100	%100	%100

Tablo 12

110 Acil Telefon Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Toplu ve Günlük Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Elde Edilen Uygulama Güvenirliği Bulguları

Uygulamacı davranışları	Toplu yoklama	Günlük yoklama	İzleme oturumu	Genelleme oturumu
Araç- gereç kontrolü	%100	%100	%100	%100
Dikkat sağlayıcı ipucu sunma	%100	%100	%100	%100
Beceri yönergesi	%100	%100	%100	%100
Yanıt aralığı bekleme	%100	%100	%100	%100
Uygun tepkide bulunma	%100	%100	%100	%100
Denemeler arası süre	%100	%100	%100	%100

Tablo 13

155 Acil Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Öğretim Oturumlarında Elde Edilen Uygulama Güvenirliği Bulguları

Uygulamacı davranışları	Öğretim oturumu
Araç ve gereçler	%100
Dikkat sağlayıcı ipucu sunma	%100
Beceri yönergesi	%100
Kontrol edici ipucu sunma	%100
Yanıt aralığı bekleme	%100
Uygun tepkide bulunma	%100

Tablo 14

112 Acil Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Öğretim Oturumlarında Elde Edilen Uygulama Güvenirliği Bulguları

Uygulamacı davranışları	Öğretim oturumu
Araç ve gereçler	%100
Dikkat sağlayıcı ipucu sunma	%100
Beceri yönergesi	%100
Kontrol edici ipucu sunma	%100
Yanıt aralığı bekleme	%100
Uygun tepkide bulunma	%100

Tablo 15

110 Acil Numarasını Söyleyebilme Becerisine Yönelik Öğretim Oturumlarında Elde Edilen Uygulama Güvenirliği Bulguları

Uygulamacı davranışları	Öğretim oturumu
Araç ve gereçler	%100
Dikkat sağlayıcı ipucu sunma	%100
Beceri yönergesi	%100
Kontrol edici ipucu sunma	%100
Yanıt aralığı bekleme	%100
Uygun tepkide bulunma	%100

4.4.3 Sosyal geçerlilik bulguları. Sosyal geçerlilik verileri katılımcıların doğal oyun ortamlarında ve katılımcıların evinde toplanmıştır. Sosyal geçerlilik verileri hem hedef davranışa hem de hedeflenmeyen beceriye ilişkin olarak toplanmıştır. Ebeveynler, çocuklarıyla oynarken bir oyun kurgulaması istenmiş ve bu şekilde veriler toplanmıştır. Örneğin; “Yangın çıktı, hadi itfaiye numarasını söyle.”, “Hırsız var, polis

imdat numarasını söyler misin?”, “Ayağım kırıldı, çok acıyor, ambulans numarası kaçtı?” şeklinde hedef davranışı yönlendirmesi ve istenilen yaklaşımı sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Katılımcıların, her seferinde adı söylenen acil telefon numarasını söyleyip söylemediğı izlenmiş ve videoyla kayda geçirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, adı söylenen acil telefon numarasını, dokunmatik bir cep telefonun tuşlama bölümü açılarak “Ben unuttum, numarayı sen söyler misin?” şeklindeki yönergede bulunulmuştur. Katılımcıların, adı belirtilen acil numarayı söylemesinin ve tuşlamasının yanı sıra, arama tuşuna yöneldiğı tespit edilmiş fakat bu aramanın gerçekleştirilmesi, acil telefon numaralar servisini meşgul etmemek için engellenmiştir. Hedeflenen davranışın, sadece adı söylenen acil numarayı tuşlaması ve söyleyebilmesi olarak belirlenmişti. Bunun yanı sıra katılımcıların, dokunmatik bir cep telefonunda adı belirtilen acil telefon numarasını tuşlayarak arama da yapabildikleri görülmüştür. Hedeflenmeyen davranışa yönelik, uygulama sürecinde hiçbir çalışma yapılmamış; uygulamanın ön koşul becerilerinde, söylenen rakamı cep telefonunda tuşlaması ve arama yapabilmesi maddesi yer almıştır. Bu önkoşul maddesi, söylenen rakamı; cep telefonuna tuşlaması ve arama yapması, model olma yöntemiyle, öğretilmiştir. Bu beceride, “5’i tuşla ve ara.”, “8’i tuşla ve ara.” şeklinde rakamları tuşlaması ve arayabilmesi öğretilmiştir. Sosyal geçerlilik bulgularında, çocuğun eline bir cep telefonu verilmiş ve “Polis imdat numarası kaç, söyle. Ambulans numarası kaç, söyle. Veya itfaiye numarası kaç, söyle?” yönergeleri sunulmuştur. Katılımcılar; “Polis imdat numarası kaç, söyle.”, “İtfaiye numarası kaç, söyle.” veya “Ambulans numarası kaç, söyle.” yönergelerine, cep telefonuna tuşlayarak ve söyleyerek tepki vermesinin yanı sıra, önkoşul becerisinde olduğu gibi bir rakam telaffuz edilmemesine ve “ara” yönergesi verilmemesine rağmen acil telefon numaralarını tuşlayarak arama yapabildiğı görülmüştür.

Sosyal geçerlilik verileri izlendiğinde katılımcının çalışma sonlandırıldıktan 14 hafta sonra da kendi evinde ve annesiyle yaptığı çalışmada öğretimi yapılan acil telefon numaralarını söylediğı görülmüştür. Bu acil numaraların hangi durumlarda aranması gerektiğine yönelik doğru tepkiler gerçekleştirdiğı ve hedeflenmeye davranış becerisi de edindiğı tespit edilmiştir. Bu veriler, video kayıt yöntemiyle toplanmıştır.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde tartışma, sonuç ve öneriler ile ilgili çalışmalar ele alınmıştır. Öneriler bölümü uygulamaya yönelik öneriler ve ileriye dönük öneriler olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

5.1 Araştırma Sorularının Bulgularının Tartışılması

Araştırma sorularının bulguları, erken çocuklukta otizm tanısı almış bireylere Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini tartışmaktadır. Bu kapsamda, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Erken çocuklukta otizmli tanısı almış bireylere, Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili midir?

2. Erken çocuklukta otizm tanısı almış bireylere, Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretim doğaldan genelleme oluşturmakta mıdır?

3. Erken çocuklukta otizm tanısı almış bireylere Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretim; farklı araç- gereçlerle, farklı ortamlarda ve farklı uygulamacılara genelleme gerçekleştirmekte midir?

4. Erken çocuklukta otizm tanısı almış bireylere Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulama süreci bitirildikten 1, 2 ve 4. hafta sonrasında da öğretimi yapılan beceriler sürmekte midir?

Araştırma sorularının tartışıldığı bu bölüm yukarıdaki dört maddeye cevap aramıştır. Bu araştırma sorularının her bir maddesi aşağıdaki paragraflarda sırasıyla tartışılmıştır.

Bu araştırma, erken çocuklukta OSB gösteren bireylere acil telefon numarasını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmış ve araştırmada kullanılan yanlışsız öğretim tekniğinin etkili olduğunu; Karşıyakalı (2011), Taptık- Şahin (2011), Tekin- İftar (2008), Loncola (2004) ve Akmanoğlu (2002) otizmlili bireylerle farklı becerilerde eşzamanlı ipucu yönteminin etkililiğine yönelik yürüttükleri uygulama bulgularıyla da benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, sosyal geçerlilik verisi hedeflenen beceriye ilişkin bulgular değerlendirilmiştir ve katılımcıların doğalından genelleme sağlayıp sağlamadıkları sınınanmıştır. Bireylerin hedef davranışı doğalından yerine getirdiği gibi hedeflenmeyen davranışları da kazandığı durumlarla karşılaşmaktadır. Hedeflenmeyen davranışa yönelik uygulama sürecinde ek bir oturum sergilenmediği ve bireyin doğalından kazandığı beceridir. Hedeflenmeyen davranışa yönelik, uygulama sürecinde hiçbir çalışma yapılmamış sadece uygulamanın önkoşul becerilerinde söylenen rakamı cep telefonunda tuşlaması ve arama yapabilmesi maddesi yer almıştır. Bu önkoşul maddesinde söylenen rakamı, cep telefonuna tuşlaması ve arama yapması beklenmiş; uygulamacı tarafından, katılımcıya model olma yöntemiyle öğretilmiştir. Bu beceride, “5’i tuşla ve ara.”, “8’i tuşla ve ara.” şeklinde rakamları tuşlaması ve arayabilmesi öğretilmiştir. Sosyal geçerlilik bulgularında, çocuğun eline bir cep telefonu verilmiş ve “Polis imdat numarası kaç, söyle. Ambulans numarası kaç, söyle. Veya itfaiye numarası kaç, söyle.” yönergeleri sunulmuştur. Katılımcılar “Polis imdat numarası kaç, söyle.”, “İtfaiye numarası kaç, söyle.” ve “Ambulans numarası kaç, söyle.” yönergelerine, cep telefonuna tuşlayarak ve söyleyerek tepki vermiş yanı sıra önkoşul becerisinde olduğu gibi bir rakam telaffuz edilmemesine ve “ara” yönergesi verilmemesine rağmen acil telefon numaralarını tuşlayarak arama yapabildiği de görülmüştür. Bu kazanım, ileride bir risk ve tehlike olması durumunda çocuğun problem çözmek için acil telefon numaralarını arayabilme becerisinin işlevselliğine temel oluşturmuştur. Katılımcılar hedeflenen bilgiyi doğalından genellediği tespit edilmesinin yanı sıra hedeflenmeyen bilgiyi de doğalından gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular Toper (2006) hedeflenmeyen beceri kazandırma bulgularıyla benzerlik göstermezken; Karşıyakalı 2011 ve Akköse 2008 eşzamanlı ipucuyla öğretim ile gerçekleştirdikleri hedeflenmeyen beceri sunumunun etkililik bulgularıyla paralellik göstermiş ve yöntemin etkili olduğu görülmüştür. Bu bulguların farklılık

göstermesine bireylerin kişisel özellikleri farklı olması ve bireylerin hedeflenmeyen davranışa yönelik hazırbulunuşluluk düzeylerinin de farklı ölçüde olması neden olmuş olabilir.

Erken çocuklukta otizm tanısı almış bireylere acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin incelendiği araştırma yönteminin etkili olduğu, hedef davranışı farklı ortamlara, farklı kişilere ve farklı araç- gereçlere genelleyebildiği sonucuna varılmış; aynı şekilde, eşzamanlı ipucu öğretimi yöntemiyle yapılan farklı becerileri kazandırılmasının araştırıldığı çalışmalarda, hedef davranışı genelleyebildiği bulgularına ulaşan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (örneğin; Secan, Egel ve Tilley., 1989; Karşıyakalı., 2011; Akmanoğlu., 2002; Taptık- Şahin., 2011; Parrott ve diğerleri., 2000; Akköse., 2008;)

İzleme oturumlarında bireyler kazandırılan hedef davranışı farklı ölçüde sürdürebilmektedir. Altunel (2007) gerçekleştirdiği bir uygulamada 5- 7 yaş aralığında üç otizm tanısı almış bireye küçük grup düzenlemesi ile kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretimin, “Nerede?”, “Ne zaman?” ve “Ne olur?” yönergelerine ilişkin sözel cevap verme hedef- davranışlarının kazandırılmasında etkililiğini ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı küçük grup düzenlemesi ile gözleyerek, öğrenmenin ne ölçüde sağlandığını aktarmıştır. İzleme oturumlarında tıpkı Jones & Schwartz'ın (2004), Toper (2006) ve Loncola 2004'ün izleme oturumu bulgularında olduğu gibi bireylerin kazanılan hedef davranışları farklı ölçüde kalıcılığını sürdürdükleri belirtilmiştir. İzleme oturumlarında ortaya çıkan sonucun en önemli başlıca nedenleri arasında bireylerin kişisel özellikleri veya çalışmanın grup düzenlemesi aracılığıyla yapılmış olması olabilir çünkü OSB gösteren bireyler sosyal iletişim geliştirmekte büyük güçlükler çekmektedir. Bu çalışmaların izleme oturumlarının bulgularının aksine, erken çocuklukta otizmlili bireylere acil telefon numaralarının söyleyebilme becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin incelendiği araştırmanın katılımcıları izleme oturumlarında kazandırılan hedef- davranışları aynı düzeyde sürdürdüğü ve Karşıyakalı (2011), Akmanoğlu (2002), Taptık- Şahin (2011), Parrott, diğerleri (2000), Schuster (1998), Akköse (2008) çalışmalarıyla da paralellik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

5.2 Sonuçlar

Bütün bulgular sonucunda, eşzamanlı ipucuyla öğretimin erken çocuklukta otizm tanısı almış bireylere Türkiye'deki acil telefon numaraları söyleyebilme becerisinin kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Schuster, Griffen & Wolery, 1992; Vuran ve Çelik, 2013).

Araştırmada, uygulama tamamlandıktan 14 hafta sonra yapılan sosyal geçerlilik verisi hedeflenen beceriyi doğalından genelleme oluşturup oluşturmadığını sınıanmıştır. Katılımcılar doğal oyun ortamlarında, aileleriyle yaptığı etkinliklerde hedef- davranışı koruduğu ve doğalından genelleyebildiği video kaydıyla tespit edilmiştir. Bu çalışmada hedeflenen bilgi dışında hedeflenmeyen becerisine ilişkin bulgularda; katılımcıların evinde ve anneleriyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamada, Türkiye'deki acil telefon numaralarını söylemesini ve acil bir durum olması durumunda dokunmatik cep telefonunda tuşlama yaparak arayabilmesini video kamera ile not edilmiştir. Bu bulgular, araştırmacının danışmanı tarafından izlenmiştir. Hedeflenmeyen becerinin kazandırılmasında da uygulamada kullanılan öğretim yönteminin, iki katılımcıda da etkili olduğu tespit edilmiştir.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim, "Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin" bireylerin eğitimden yararlandığı okulun farklı sınıflarında, farklı bir öğretmenler tarafından ve farklı araç gereçlerle genelleme oturumları yapılmıştır. Bu oturumlarda, eşzamanlı ipucuyla öğretimin "Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisini" farklı ortamlarda, farklı kişilerle ve farklı araç- gereçlere genelleyebilmede etkililiği ortaya çıkmış; iki katılımcının da %100 düzeyinde hedef davranışları genellediği tespit edilmiştir.

Eşzamanlı ipucuyla öğretimin, Türkiye'deki acil telefon numaraları söyleyebilme becerisinin kalıcılığının öğretimi tamamlandıktan 1, 2 ve 4. haftanın ardından yapılan izlem oturumlarında, iki katılımcının da %100 düzeyinde beceriyi korunduğu tespit edilmiştir.

5.3 Öneriler

Öneriler bölümde; uygulamaya yönelik öneriler ve ileri uygulamalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.3.1 Uygulamaya yönelik öneriler. Uygulama sonucunda ulaşılan bulgular neticesinde, otizmli bireylere eşzamanlı ipucuyla öğretimin “Türkiye’deki acil numaraları söyleyebilme becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu” ortaya çıkmıştır. Öğretim oturumları, üç oturumdan oluşmuştur. Her oturumda on denemeden oluşmuştur. Her denemeden sonra katılımcıya, katılımcının ailesi ve öğretmeni tarafından belirlenen sevdiği oyuncak nesne, pekiştireç olarak verilmiştir. Öğretim oturumlarında her doğru tepki sonrası katılımcıya verilen nesne pekiştircinin (sevdiği oyuncak) yanı sıra, katılımcının motivasyonunu daha da artırmak için etkinlik pekiştireçlerinin (resim yapma, yapboz) de sunulması önerilir.

Uygulamaların hepsi, masada önceden hazırlanmış acil numaralar ile ilgili hazırlanan kartlarla gerçekteştirilmiştir. Günümüzde teknoloji aracılığıyla da öğretimler yapılmaktadır. Bu noktada hedef davranış ve çeldiriciler teknoloji aracılığıyla da sunulabilir. Bu şekilde çalışmalar daha ekonomik bir süre zarfında tamamlanabilir. Bu sebepten dolayı uygulamacılara, tablet veya bilgisayar aracılığıyla acil telefon numaralarının öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin incelenmesi önerilir.

Acil durumlarda, otizmli çocukların güvenlik açasından bağımsız davranmaları çok önemlidir. Acil telefonları söyleyebilme ve tuşlama becerisi buna yönelik bir adımdır. Eğitim kurumlarında, bir kazanım olarak yer almalıdır.

Otizm tanısı almış çocuklar, günlük yaşamında kısıtlı iletişim becerileri ve bilişsel becerileri sebebiyle, farklı tehlikeli ortamlara maruz kalabilirler. Bu noktada, eğitimin sadece okullarda sınırlandırılmaması gerekmektedir. Özellikle, acil durum gerektiren problemlerle her an her yerde (Okulda, sokakta, evde vd.) karşılaşabilirler. Söz konusu otizmli bireylerse; NGG çocuklara nazaran bu tür durumlarda daha büyük güçlükler yaşayabilirler. Bu aıdan, aile eğitimi yoluyla da acil telefon numaralarının öğretimi gibi beceriler çocuğa kazandırılmalıdır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin acil durumlarda sorun çözmeye daha etkili olabilmeleri için Avrupa Birliği uyum yasası gereği acil telefon numaralarının tek bir hatta toplanması gerekli görölmektedir. Bu konuda, gerekli adımların atılması ilgili mercilere önerilir.

5.3.2 İleri araştırmalara yönelik öneriler. Literatürde taramalarına göz atıldığında, eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini kullanarak otizimli bireylere Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazandırılması öğretimine ilişkin, herhangi bir uygulamayla karşılaşılmasıdır.

Araştırmanın bulguları göz önüne alınarak bu araştırmayı izleyen araştırmalar için eşzamanlı ipucuyla öğretim ile "Türkiye'deki acil telefon numaraları söyleyebilme" becerisinde kullanılan polis imdat, ambulans ve itfaiye numaralarının yanı sıra farklı acil numaraların da öğretilmesi önerilebilir.

Otizim tanısı almış bireylerin eğitim aldıkları kurum veya kuruluşlardaki diğer özür grubundaki öğrencilere de aynı çalışmanın yapılması önerilebilir. Otizimli bireylere uygulanan bu yöntemin etkililiğini ölçmek için; NGG olan bireylere başka bir yöntem kullanılması suretiyle öğretimlerin etkililiğinin karşılaştırılması önerilebilir.

Otizim tanısı almış bireylerin günlük yaşamda karşılaşacağı hayati problemlere (kaybolma, yangın, ciddi yaralanmalar) çözüm üretebilme ve problemi çözebilmesi için bazı önlemler alınmalıdır. Bu noktada, bireylerin yardım talebinde bulabilmesi veya yardım çağırabilmesi önemlidir. Günümüzde teknoloji veya cep telefonu aracılığıyla da OSB gösteren bireyler yardım çağırabilirler. Bu sebeple otizimli bireylere; kendi ev telefonlarını, anne veya babanın cep telefon numaralarını, ebeveynlerinin iş yeri telefon numaralarını söyleyebilme gibi becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin araştırılması önerilebilir.

Yanlış öğretim yöntemleri özel eğitimde kullanılan etkili yöntemlerden biridir. Söz konusu özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler olunca eğitimin daha yoğun yapılması gerekmektedir. Bu sebeple eğitim okullarla sınırlı olmaması gerekmektedir. Diğer yanlış öğretim yöntemi tekniklerinin biriyle veya akran ya da ebeveynlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanarak Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme davranışının öğretimine etkililiğinin çalışılması önerilebilir.

Bu çalışma, tek denekli araştırmalardan davranışlar arası yoklamaya göre tasarlanmıştır. Bu çalışmanın kapsamını genişletmek için tek denekli araştırmalardan kişiler arası yoklama veya ortamlar arası yoklamaya göre yapılması önerilebilir.

Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği tek denekli araştırmalardan kişiler arası yoklama veya ortamlar arası yoklamaya göre de planlanıp gerçekleştirilmesi önerilir.

Olası bir acil durum riski olduğunda otizmli bireylere yardımcı olmak amacıyla, tatbikat anında Türkiye'deki acil telefon numaralarını arayabilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini değerlendirmek için çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Yapılacak deneysel uygulamalarda ulaşılan bulgular neticesinde, otizmli bireylere Türkiye'deki veya dünyadaki acil telefon numaralarını söyleyebilme ve arayabilme becerilerini kazandırmaya ilişkin belirli disiplinlerde yeni öğretim basamaklarının tasarlanması tavsiye edilmektedir.

Bu araştırmadaki öğretim oturumlarından ve günlük yoklama oturumlarından elde edilen video süreleri bulguları her oturumda farklılık göstermektedir. Bu durumun başlıca en önemli nedenleri; katılımcıların dikkat dağınıklığından, iletişim eksikliğinden, kendini tekrar eden davranışlarından kaynaklanmaktadır. Uygulamanın süresinin de bir araştırma konusu olması önerilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, A.H. (2010). *İngiltere’de ilköğretim okullarında acil durum yönetim ilkeleri ve uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Akköse, M. C. (2008). *Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara mutfak araç isimlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği: Çoklu örnekler yaklaşımı uygulaması* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akmanoğlu, N. (2002). *Otistik bireylere adı söylenen rakamı gösterilmesi becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akmanoğlu, N. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve artırılması. Tekin- İftar, E. (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (118-180). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aksaz- Kuloğlu, N. (1990). Otistik çocukların ve öğretilebilir zihinsel özürlü çocukların anne- babalarını kaygı düzeyleri. *Psikoloji dergisi*, 7 (25), 14-20.
- Aksüt, M. (2001). Yeni bin yılın yeni eğitim merkezleri (OÇEM’LER) ve otistik bireylerin eğitimi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(822), 57-73.
- Alberto, A. A. & Troutman, A.C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Alberto, P.A., Waugh, R.E. & Fredrick, L.D. (2011) Simultaneous prompting: an instructional strategy for skill acquisition. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(4), 528-543.
- Alpaytaç, S. (2007). *Otizm üzerine Türkiye’den örnek bir vaka incelemesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Amerikan Psikiyatri Derneği Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısasal ve sayımsal tanı ölçütleri- DSM 5*. Baskı. E. Köroğlu (Çev.), Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Ankara Üniversitesi Uluslararası Öğrenci Ofisi (2014). *Acil durum telefon numaraları*. http://iso.ankara.edu.tr/?page_id=232 adresinden 12 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Arslan- Armutçu, O. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere Word belgesi üzerine yazı yazma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, Y. (2009). *Zihinsel engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aydın, A. (2002). *Otistik çocuk sahibi annelerine yönelik bir eğitim programı modeli*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2008). *Otizimde ilk adım*. 2. Baskı. İstanbul: Epsilon.
- Aydın, A., ve Kınacı, C. (2013). *Otizme çözüm var!*. İstanbul: Hayygrup Yayıncılık.
- Aytaç, D. (2017). *Otizm tanı ölçeklerinin klinik açıdan değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Barutçu, S. (2015). *Afet yönetiminde itfaiyenin rolü: (Ankara il örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başarır, A. (2008). *155 polis imdat servisinin kamuoyunda imajı açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Berk, L.B. (2013). *Çocuk gelişimi*. Dönmez (Çev.), İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları (orijinal basım tarihi 2009). 534.
- Berkdemir, C. (2013). *İtfaiye teşkilatının yangınla mücadelesinde stratejik yönetim*. *Yüksek Lisans Tezi*. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Erkan- Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Kılıç-Çakmak, E. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cipani, E., & Madigan, K. (1986). Errorless learning: research and application for difficult to teach children. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 3, 39- 43.
- Çağlar, E. (2007). *Çocuk gözüyle polis: Gaziantep il emniyet müdürlüğü halkla ilişkiler ve tanıtım uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çotuk, H. (2015). *Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklara kardeş öğretimi aracılığıyla sunulan bağımsız hareket becerilerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimini etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dalkılıç, M. (2016). *Otizmlili çocuğu olan çiftlerin evlilik doyumu, kaygı, ilişkisel yılmazlık ve psikolojik yardım alma tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. & Gümüşçü, G. (2011). *Otizm ve otizmlili çocuklar*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Diken, İ.H. (2008). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde*, 409-447, Diken, İ.H., (Ed.). Ankara: Apegem Akademi.
- Doğan, M. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğunda Bilişsel İşleyiş. *Davranış bozuklukları ve biliş içinde*, 241-293, İrax, M., (Ed.). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Doğan, S.O. (2001). *Zihinsel özürlü çocuklara adı söylenen mesleğe ait resmi seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimini etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dokur, Z. (2014). *Otizmlili çocukların yüz ifadelerinden duyguları tanıma becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Efe, A. (2017). *Otizm yelpazesi bozukluğu olan çocuklarda dinamik tiyol / disülfid homesostazi ve otizm şiddeti ile ilişkisi* (Tıpta Uzmanlık Tezi). Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.
- Eliçin, Ö. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara işlevsel okuma becerisinin kazandırılmasında tablet bilgisayar aracılığıyla sunulan programın etkililiği*. (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Erdem, H.Ş. (2017). *Otizm ve normal gelişim gösteren çocukların kardeşlerinin duygusal, sosyal ve davranışsal özelliklerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Erol, Z. (2014). *Otizimde tenis uygulamalarının sosyal yeterlilik üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eyal, G., Hart, B., Öncüler, E., Oren, N. ve Rossi, N. (2016). *Otizm salgını-otizm salgınının toplumsal kökeni* (113). (E. Gökyaran), İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat ve Yayıncılık, (orijinal basım tarihi 2010).
- Fazlıoğlu, Y. ve Yurdakul, M. (2005). *Otizm*. İstanbul: Morpa.
- Fidan, A. (2014) Tek denekli araştırmalar. Tekin-İftar, E (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (147-210). Ankara: vize yayıncılık.
- Grandin, T. (2010). *Resimlerle düşünmek*. İstanbul: Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı.
- Güleç-Aslan, Y., (2017). Otizm spektrum bozukluğu. 3.Basım. Cavkaytar, A. (Ed.), *Özel eğitim* (151-158). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Heflin, I.J & Alaimo, D.F. (2007). *Students with autism spectrum disorders. Effective instructional practices*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Kadriye, Ö. (2016). *Otizm ve zihinsel engelli çocukların annelerinin otistik belirtiler gösterme eğilimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kanner, L. (1943). *Autistic Disturbances Of Affective Contact. Nervous Child*, 2, b 217-250.

- Kanpolat, Y.E. (2008). *Otistik bireylere adı söylenen giysi gösterme becerisinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karşıyakalı, D.M. (2011). *Otistik bir öğrenciye adı söylenen çalgıyı gösterebilme öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kayaoğlu,H., ve Görür, Ö., (2008). *Otistik çocuklar nasıl öğrenir?*. Ankara: Epos Yayınları.
- Khader, W. (2017). *Physical activity participation in children with autism spectrum disorders in different communities: a comparative study* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırcaali- İftar, G. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. Tekin- İftar, E. (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (17-43). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali- İftar, G. (2005). *Otistik özellikler gösteren çocuklara iletişim becerilerin kazandırılması*. Ya.-Pa.
- Kırcaali- İftar, G., ve Tekin, E., (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Koçak, F. (2011). *Otistik çocuklara hayat bilgisi dersi ailemiz teması içinde geçen kavramların öğretiminde semantik (anlamsal) kavram haritalarının kullanımının etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Korkmaz, B. (2005). *Yağmur çocuklar. Otizm nedir?*. İstanbul: 8. Gün Özel Eğitim ve Rehabilitasyon ve Psikolojik Danışma Merkezi.
- Koyuncu, M. (2009). *Karşılıklı yoğunlaştırılmış etkileşim yönteminin otizmli çocuklarda iletişim becerilerinin gelişimine etkisinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Leblebici, T. (2012). *Zihinsel engelli öğrencilere galoş yapma becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Maciag, K. G., Schuster, J. W., Collins, B. C. ve Cooper, J. T. (2000). Training adults with moderate and severe mental retardation in a vocational skill using a simultaneous prompting procedure. *Education and Train.*
- McFadden, J. (2017), *Children Come Calling [online], The Journal Of Emergency Dispatch*, <https://iaedjournal.org/children-come-calling/> adresinden 5 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2006). *Mevzuat bankası özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html adresinde 7 Aralık 2017 tarihinde edilmiştir.
- Merter, S. (2015). *A participatory product design process with children with autism spectrum disorder* (Yüksek Lisans Tezi). İzmir Ekonomi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Motavalli- mukaddes, N. (2013). *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip*. İstanbul: Nobel Tıp Kitap Evi.
- Musayev, C. (2015). *Otistik bireylerin eğitiminde okul yöneticisi boyutunda bilişim teknolojileri kullanımı alan taraması (Edirne il örneği.)* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Olçay- Gül, S., (2013). Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi. S. Vural (Ed.). *Sosyal yeterliliğin geliştirilmesinde kullanılan yöntemler* (93).Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ozonoff, S., Rogers,S.J. ve Hendren, R.L. (2003). *Autism spectrum disorders. A research review for ractitioners*. Wahington, D.C: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Ölçülü, C.B. (2017). *Otizimli çocuklarda epilepsi birlikteliği* (Tıpta Uzmanlık Tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Öncül, N. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyunların küçük grupla öğretiminde canlı modeller ve video modellerle öğretiminin karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Önol, S. (2017). *Otizimli çocuklarda ağız sağlığı durumunun belirlenmesi ve üç boyutlu diş fırçalarının etkililiğinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Öz -Alkoyak, H. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kavram öğretiminde sıklaştırılmış ve dağıtılmış denemeler öğretiminin etkililiğinin ve verimliliğinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özbey, C. (2005). *Otizm ve otistik çocukların eğitimi*. İnkılap Yayınları.
- Öztürk, O. 1996. *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: HYB Yayınları.
- Papatğa, E., (2012). *Otizimli çocukların oyun becerileri ile davranış ve sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Perssons, B. (2000). *Otizimli zeka ve seviyeleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Schuster, J.W., Griffen, A.K. & Wolery, M. (1992). Comparison of simultaneous prompting and constant time delay procedures in teaching sight words to elementary students with moderate mental retardation. *Journal of Behavioral Education*. 2(3), 305-325.
- Risley, R. & Cuvo, A. J. (1980). *Traning Mentally Retarded Adults to Make Emergency Telephone Telephone Calls: Behavior Modification*
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/014544558044006> adresinde 15 Aralık 2017 tarihinde edilmiştir.
- Sencar, B. (2007). *Otistik çocuğa sahip ailelerin algıladıkları sosyal destek ve stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Silibolatlaz, A. (2017). *112 ambulansı ile acil servise taşınan hastaların aciliyet durumlarının değerlendirilmesi* (Tıpta Uzmanlık Tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sucuoğlu, B. (2005). Otizm ve otistik olan çocuklar. A. Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Ankara Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Süzer, T. (2014) Genelleme. Tekin-İftar, E (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* (631). Ankara: vize yayıncılık.
- Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*.2. Baskı. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şahin- Zeteroğlu, E. (2006). *Yirmibeş yetmişiki aylar arasında otistik çocukların gelişimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, G. (2011). *Otizmi olan çocuklara dış fırçalama becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tekin, E. (1999). Yanlırsız Öğretim Yöntemleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 87-102, 1999.
- Tekin- İftar, E. ve Tekin- İftar, G., (2016). *Yanlırsız öğretim yöntemleri*. 3. Baskı. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2014) Uygulamalı davranış analizi: tanım tarihçe ve özellikleri. Tekin-İftar, E (Ed.), *uygulamalı davranış analizi* (3-41). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Topçu, S. (2017). *Çocuklarda otizm spektrum bozukluğunun M-CHAT (Modified checklist for autism in toddlers / değiştirilimiş erken çocukluk dönemi otizm tarama ölçeği) ve TIDOS (three-item direct observation screen / üç maddelik direk gözlemsel tarama) tarama testleri ile değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topuz, Ç. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sözel iletişim becerilerini arttırmada işitsel replik ve replik silikleştirme uygulamasının etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Uylaş, E. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar için geliştirilen zihin okuma becerileri öğretimi programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ünlü, E. (2012). *Anne babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayırık denemeler (ADÖSEP) etkililiği*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Vuran, S., ve Çelik, S. (2013). *Örneklerle kavram öğretimi*. 2. Baskı. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Waugh, R. E., Alberto, P. A. & Fredrick, L. D. (2011). Simultaneous Prompting: An Instructional Strategy for Skill Acquisition. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(4),528-543,
- Wolery, M., Bailey, D.B. ve Sugai, G.M. (1998). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wolery, M., & Gast, D.L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4, 52-77
- Yıldırım- Doğru, S., (2017). Erken çocuklukta özel eğitim. 3.Basım. Cavkaytar, A. (Ed.), *Özel eğitim* (317-330). Ankara: Vize Yayıncılık
- Zafer, M. (2016). *İtfaiye çalışanlarında psikolojik dayanıklılık ve kendini sabotaj düzeyinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

A. VELİ İZİN FORMU

Tarih:

Okan ÖZER'in Yrd. doç Burçin ÖĞRENİR'in danışmanlığında yürüteceği, "Adı söylenen acil numaraları söyleyebilme hedef davranışının kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiği" konusu kapsamında, çocuğuma eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak adı söylenen acil numarayı söyleyebilme hedefinin öğretimine izin veriyorum. Araştırmada çocuğumun adının hiçbir şekilde rapor edilmeyeceği, iznim dışında kimse ile paylaşılmayacağı ve araştırmadan istediğim zaman çekebileceğim koşulları ile çocuğumun araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Bu araştırma boyunca, çocuğuma araştırmada kazandırılması hedeflenen acil numaralarla ilgili hiçbir şey öğretmemeyi ve çocuğumu eğitime düzenli bir şekilde getirmeyi kabul ediyorum.

Anne

Adı-Soyadı:

İmza:

B. PEKİŞTİREÇ TABLOSU

Katılımcının Adı- Soyadı:

Oturum:

Uygulamacının Adı- Soyadı:

Oturum:

Başlama ve Bitiş Saati

Tarih:

Pekiştireç	Çocuğun Adı:									
	Tarih:.. /...../2018									

**C. TOPLU VE GÜNLÜK YOKLAMA OTURUMLARI VERİ TOPLAMA
FORMU**

Katılımcının Adı- Soyadı:

Oturum No:

Uygulamacının Adı- Soyadı:

Tarih:

Başlama ve Bitiş Saati:

	
	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y
1																				
2																				
3																				
D.T																				
%																				

D. ÖĞRETİM OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Katılımcının Adı- Soyadı:

Oturum No:

Uygulamacının Adı- Soyadı:

Tarihi:

Başlama ve Bitiş Saati

		
	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
D.T																					
%																					

E. GENELLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Katılımcının Adı- Soyadı:

Oturum No:

Uygulamacının Adı- Soyadı:

Tarih:

Başlama ve Bitiş Saati:

	
	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y
1																		
2																		
3																		
D.T																		
%																		

F. İZLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Katılımcının Adı- Soyadı:

Oturum No:

Uygulamacının Adı- Soyadı:

Tarihi:

Başlama ve Bitiş Saati

	
	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y
1																		
2																		
3																		
D.T																		
%																		

G. GÖZLEMCİLER VE GENELLEME ÖĞRETMENLERİ BİLGİLENDİRME FORMU

Sevgili gözlemci/ öğretmenler;

Bu bir bilgi formudur. Bu formda çalışmanın uygulama güvenilirliği ve çalışmadaki gözlemciler arası güvenilirlik verilerini elde edecek gözlemciye yardımcı olması amacıyla tasarlanmıştır. Bu maksatla, uygulamada önemle üzerinde durulması gereken noktalar ve uygulamanın yapılmasına yönelik bilgiler bu formda sunulmuştur.

Uygulamanın Amacı:

Bu uygulamanın amacı, erken çocuklukta otizm tanısı almış bireylere Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme hedef davranışı kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Erken çocuklukta otizm tanısı almış bireylere, Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili midir?

2. Erken çocuklukta otizm tanısı bireylere, Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretim doğalından genelleme oluşturmakta mıdır?

3. Erken çocuklukta otizm tanısı bireylere Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretim; farklı araç-gereçlerle (resimsiz ve amblemsiz), farklı ortamlarda ve farklı uygulamacılara genelleme gerçekleştirmekte midir?

4. Erken çocuklukta otizm tanısı almış bireylere Türkiye'deki acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin kazanımında eşzamanlı ipucuyla öğretimin, uygulama süreci bitirildikten 1, 2 ve 4 hafta sonrasında da öğretimi yapılan beceriler sürmekte midir?

Bireye Tepkide Bulunması İçin Verilecek Uyarın: "Adı söylenen acil telefon numaralarını söyleme" becerisinin öğretim boyunca hedef uyarın beceri yönergesi şeklinde sunulacaktır. Bütün oturumlarda 'Bana adı söylenen acil numarayı kaç, söyle' şeklinde hedef uyarın sunulacaktır.

Kontrol Edici İpucunu Belirleme: "Adı söylenen acil telefon numarasını söyleyebilme becerisi" öğretim boyunca, öğrenciye kontrol edici ipucu olarak "önce ben söyleyeceğim. Bak, adı söylenen acil telefon numarası, bu." biçiminde kontrol edici ipucu verilecektir.

Eş Zamanlı İpucuyla Deneme Oturumlarını Planlama: Öğretim süresince öğretilecek becerinin ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak her uyarın için 5 set ikişer kez sunulmak şartıyla 10 eşzamanlı ipucuyla öğretim denemeleri yapılmasına karar verilmiştir.

Toplu Yoklama ve Günlük Yoklama Oturumlarını Planlama: Günlük yoklama, her öğretim oturumu hemen sonrası yapılırken sadece öğretim oturumunda çalışılan hedef davranış kazandırılıp kazandırılmadığı sınanır. Toplu yoklama ise hedef davranışta üst üste üç oturum kararlı veri elde edildiğinde, öğretim oturum öncesi yapılan yoklamadır.

Günlük yoklamada hedef davranış her oturumda üç denemeye tabi utulup üç oturum sonrası 8/9 ölçütünü karşılaması beklenir. Toplu yoklamada ise, öğretilmesi kararlaştırılan bütün hedef davranışlar sınanır ve her hedef davranış, her oturumda üç kez denemeye tabi tutulur. Günlük yoklamada olduğu gibi, üç oturum üst üste 8/9 ölçütü karşılandığında diğer çalışılacak hedef davranışa geçilir.

Yanıt Aralığı Süresini Belirleme: Hedef uyarının ardından kontrol edici ipucu verildikten sonra, öğrencinin tepkide bulunması için yanıt aralığı olarak uygulamacı içinden; 1001,1002, 1003, 1004 şeklinde sayarak" 4 saniye bekler.

Öğrencinin Tepkilerine Ne Şekilde Yanıt Vereceğini Belirleme: Doğru tepki, yanlış tepki, tepkide bulunmama şeklinde eşzamanlı ipucuyla öğretimde üç çeşit tepki vardır. Öğrencinin doğru yanıtları bir nesne pekiştireç ve sözel bir pekiştireçle pekiştirilir. Yanlış cevaplar ve yanıtsız kalma durumunda hata düzeltmesi yapılır.

Veri Kayıt Yöntemini Belirleme: Öğretimin verimliliğini belirlemek için, aşağıdaki öğretim planı içerisindeki tablolarla değerlendirilecek, öğrencinin tepkileri kayıt edilecektir.

Hata Düzeltme Süreci:

a-) Performans değerlendirilirken veya alınırken, katılımcıların doğru cevapları sözel bir şekilde pekiştirilirken yanlış cevapları veya tepkisizlik durumunda uygulamacı görmezden gelecektir.

b-) Öğretim esnasında, katılımcı doğru cevaplarsa, katılımcının cevabı uygulamacı tarafından pekiştirilecektir. Öğrenci yanlış cevaplarsa veya tepkisiz kalırsa uygulamacı sözel ipucu veya fiziksel ipucu kullanılacaktır.

c-) Değerlendirmede, katılımcı sunulan hedef uyarını doğru yanıtlarsa, oturumdan “+” alır ve sonraki denemeye geçilir. Değerlendirmede, katılımcı sunulan hedef uyarını yanlış cevaplarsa, oturum “-” ile sonuçlanacak ve aynı hedef uyarı tekrardan sunulacaktır.

H. ELİDA'NIN PERFORMANS DÜZEYİ

Öz Bakım Becerileri

Elini ve yüzünü yıkar.

Ayakkabısını giyer.

Üzeri giyer çıkarır ve askıya asar.

Tuvaletini ihtiyacını giderir.

Yemeğini kaşık ve çatal kullanarak yer.

Sosyal Beceriler

Göz kontağı kurar.

Adına tepki verir.

Basit selamlaşma, vedalaşma ifade ve eylemlerini kullanır.

Kendini tanıtır.

Değişikleri problem çıkarmadan kabul eder.

Oyun ve Müzik Becerileri

Parça şekil ilişkisi kurar.

Parça bütün ilişkisi kurar.

Hayali oyun taklit eder.

Basit oyunlar oynar.

Alkışla iki ve üç aşamalı basit ritmik hareketler yapar.

Taklit Becerileri

Yüz ifadelerini taklit eder.

Üç basamaklı motor becerilerini taklit eder

Eşleme Becerileri

Bütün eşleme becerilerini yerine getirebilmektedir.

Alıcı Dil Becerileri.

Konuştuğu bireye dikkatini verir.

Nesne ve eylemleri birbirinden ayırt edebilir.

Eylemleri dramatize eder.

Kişileri ve sesleri birbirinden ayırt eder.

İfade Edici Dil Becerileri

Sorulan sorulara cevap verir.

Eylemi ya da eylem resimlerini adlandırır.

Zıtlık bildiren sözcükler kullanır.

Sorulduğunda gittiği bir yerde neler gördüğünü anlatır.

Sorulduğunda kendisi ve ailesiyle ilgili sorulara cevap verir.

Okuma Yazma Becerileri

Resimdeki eksikleri tespit eder.

Sesin yönünü tespit eder.

Saklanmış nesneyi tespit eder.

Resimdeki yanlışları bulur.

El-göz koordinasyonu yerine getirir.

Matematik Becerileri

Nesneleri az ve çok, büyük ve küçük, uzun ve kısa olma durumuna bakarak sınıflandırabilir.

Nesneleri az ve çok, büyük ve küçük, uzun ve kısa olma durumuna göre sıralar.

1'den 10'a kadar sayar.

1'den 9 arası sayıları ayırt eder.

Motor Becerileri

Sınırlı alan da yürür.

Sınırlı alan da koşar.

Engeli üzerinden tek ayakla zıplar.

Top tutar.

Yoğurma malzemelerine şekil verir.

Yönerge Takip Becerileri

Tek eylem bildiren basit eylemleri yerine getirir.

İki eylem bildiren yönergeleri yerine getirir.

İstenen nesneyi bulur.

İstenen nesneyi getirir.

Yönlendirildiği belirli bir alana gider.

Katılımcıda olmayan Çalışma İçin gerekli Olan Uygulamacı Tarafından Öğretilen Beceriler

Söylenen rakamı cep telefonuna tuşlayabilir ve arama tuşuna yönelir.

I. ALI'NİN PERFORMANS DÜZEYİ

Öz Bakım Becerileri

Elini ve yüzünü yıkar.

Ayakkabısını giyer.

Üzeri giyer çıkarır ve askıya asar.

Tuvaletini ihtiyacını giderir.

Yemeğini kaşık ve çatal kullanarak yer.

Sosyal Beceriler

Göz kontağı kurar.

Adına tepki verir.

Basit selamlaşma, vedalaşma ifade ve eylemlerini kullanır.

Oyun ve Müzik Becerileri

Parça şekil ilişkisi kurar.

Parça bütün ilişkisi kurar.

Hayali oyun taklit eder.

Basit oyunlar oynar.

Alkışla iki ve üç aşamalı basit ritmik hareketler yapar.

Taklit Becerileri

Yüz ifadelerini taklit eder.

Üç basamaklı motor becerilerini taklit eder.

Eşleme Becerileri

Bütün eşleme becerilerini yerine getirebilmektedir.

Alıcı Dil Becerileri

Konuştuğu bireye dikkatini verir.

Nesne ve eylemleri birbirinden ayırt eder.

Eylemleri dramatize eder.

Bireyleri ve sesleri birbirinden ayırt eder.

İfade Edici Dil Becerileri

Sorulan sorulara cevap verir.

Eylemi ya da eylem resimlerini adlandırır.

Zıtlık bildiren sözcükler kullanır.

Sorulduğunda gittiği bir yerde neler gördüğünü anlatır.

Okuma Yazma Becerileri

Resimdeki eksikleri bulur.

Sesin geldiği yönü bulur.

Saklanmış bir nesneyi bulur.

Resimdeki yanlışları bulur.

Matematik Becerileri

Nesneleri az ve çok, büyük ve küçük, uzun ve kısa olma olmasına göre sınıflandırır.

Nesneleri az ve çok, büyük ve küçük, uzun ve kısa olma durumuna göre sıralar.

1'den 10'a kadar sayar.

1'den 9 arası sayıları ayırt eder.

Motor Becerileri

Sınırlı alan da yürür.

Sınırlı alan da koşar.

Engeli üzerinden tek ayakla zıplar

Yönerge Takip Becerileri

1 tek eylem bildiren basit eylemleri yerine getirir.

İki eylem bildiren yönergeleri yerine getirir.

Üç eylem bildiren yönergeleri yerine getiri

İstenen nesneyi bulur.

İstenen nesneyi getirir.

Yönlendirildiği belirli bir alana gider.

Katılımcıda olmayan Çalışma İçin gerekli Olan Uygulamacı Tarafından Öğretilen Beceriler

Söylenen rakamı cep telefonuna tuşlamayabilir ve arama tuşuna yönelir.

J. ÖNKOŞUL BECERİLERİ YOKLAMA FORMU

Katılımcının Adı- Soyadı:

Oturum No:

Uygulamacının Adı- Soyadı:

Tarih:

Başlama ve Bitiş Saati:

SORULAR	Evet	Bazen/ Bazılarını	Hayır
1. Bireyin, minimum beş dakika süre ile uygulamaya dikkatini yöneltebilme becerisi			
2. Bireyin sözel yönergeleri takip edebilme becerisi			
3. Bireyin, görsel uyaranlara tepki verebilme becerisi			
4. Minimum iki kelime düzeyinde sözel yönergeleri takip edebilme becerisi.			
5. Alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine sahip olması			
6. Meslekleri tanıma ve mesleklerin özelliklerini birkaç cümle ile ifade edebilme becerisi			
7. 1' den 10' a kadar olan sayılar tanıyabilme becerisi			
8. Araç ve taşıtları tanıma ile araç ve taşıtların özelliklerini birkaç cümle ile ifade edebilme becerisi			
9. Söylenen numarayı telefonda tuşlaması ve arama yapabilmesi			

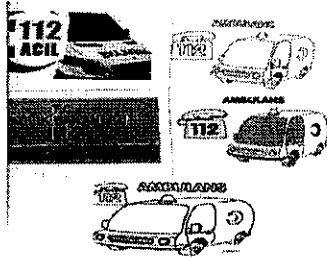
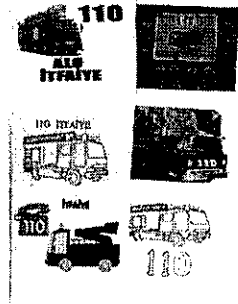
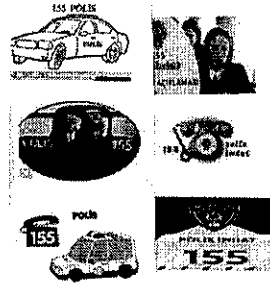
K. ÖĞRETİM OTURUMLARI, YOKLAMA OTURUMLARI, İZLEME VE GENELLEME OTURUMLARI HEDEF DAVRANIŞ VE ÇELDIRİCİLEDEN OLUŞAN KART RESİMLERİ

155	112
110	183
188	186

191	168
185	187
175	114

122	158
181	150
113	

188
186



**L. 155, 112, 110 ACİL TELEFON NUMARALARINI SÖYLEYEBİLME
HEDEF DAVRANIŞINA İLİŞKİN UYGULAMADA KULLANILAN
GÜNLÜK YOKLAMA, TOPLU YOKLAMA, GENELLEME VE İZLEME
OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİLİĞİ VERİ KAYIT FORMU**

Katılımcının Adı- Soyadı:

Oturum No:

Uygulamacının Adı- Soyadı:

Tarih:

Gözlemcinin Adı- Soyadı:

Başlama ve Bitiş Saati

Yönerge No	Hedef Davranış	Araç- Gereç Kontrol	Dikkat Sağlayıcı İpucu	Beceri Yönergesi	Yanıt Aralığı Bekleme	Uygun Tepki	Denemeler Arası Tepki
1							
2							
3							
D.T							
%							

**M. 155,112 VE 110 ACİL TELEFON NUMARALARINI
SÖYLEYEBİLME HEDEF DAVRANIŞINA İLİŞKİN UYGULAMADA
KULLANILAN ÖĞRETİM OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİLİĞİ
VERİ KAYIT FORMU**

Katılımcının Adı- Soyadı:

Oturum No:

Uygulamacının Adı- Soyadı:

Tarih:

Gözlemcinin Adı- Soyadı:

Başlama ve Bitiş Saati

Yönerge No	Hedef Davranış	Araç Gereç Kontrol	Dikkat Sağlayıcı İpucu	Beceri Yönergesi	Kontrol Edici İpucunu Sunma	Yanıt Aralığı Bekleme	Uygun Tepki	Denemeler Arası Süre
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
D.T								
%								

N. SOSYAL GEÇERLİLİK VERİ FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu uygulama, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü okul öncesi öğretmenliği yüksek lisans tezi olarak yürütülmekte olup, otizm tanısı almış iki bireye acil telefon numaralarını söyleyebilme becerisinin eş zamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiğini araştırmaktır.

Vermiş olacağınız cevaplar doğru veya yanlış şeklinde bir değerlendirmesi olmayacaktır. Burada paylaşacağınız cevaplar hiç kimseyle ve hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Okan ÖZER

1. Çocuğunuzun uygulama sonunda acil telefon numaraları öğrenmesinden memnun musunuz?

Evet () Hayır ()

2. Çocuğunuzun uygulama sonucunda öğrenmiş olduğu acil telefon numaralarını, günlük yaşamında (evde, okulda ve açık alanda) bir risk ve tehlike olması durumunda, problemi çözmesine yardımcı olabileceğini düşünüyor musunuz?

Evet () Hayır ()

3. Sizce uygulama bütün süreci boyunca araştırmacı izin belgesinde ifade edilen sorumluluklarına tamamen uyumuş mudur?

Evet () Hayır ()

4. Uygulama süre zarfı içerisinde ifade edilmiş araştırma kurallarını, ortam dizaynını ve araç gereçleri konuyla uyumlu muydu?

Evet () Hayır ()

5. Cevabınız “Hayır” ise, nedeni birkaç cümleyle ifade etmeye çalışır mısınız?

6. Bu uygulamada, araştırmacının çalışmayı gerçekleştirirken sizin ve çocuğunuzunkişel haklarınıza ve özel durumlarına önem vererek çalışmayı gerçekleştirdiğini inanıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

7. Bu uygulamayla örtüşen, benzerlik gösteren bir uygulamaya çocuğunuzun katılım sergilemesini ister misiniz?

Evet () Hayır ()

8. Cevabız “Evet” ise neden? “Hayır” ise neden? Birkaç cümleyle ifade ediniz.

9. Çocuğunuzun uygulama sonucunda kazanmış olduğu acil telefon numaralarını, her türlü güvenlik probleminde (yangın, kaza, çocuk kaçırma vs.) çocuğun edinmesi gerektiği en önemli becerilerden biri olduğu görüşüne katılıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

10. Eşzamanlı ipucuyla öğretimi öğrenerek, evde de başka hedef davranışları öğretmeyi ister misiniz?

Evet () Hayır ()

11. Çocuğunuzun okuldaki veya özel kurumlardaki eğitimcilerinizde eşzamanlı ipucu öğretimi kullanarak beceri kazandırmasını ister misiniz?

Evet () Hayır ()

12. Çocuğunuzun uygulamaya katılım performansı size göre iyi miydi?

Evet () Hayır ()

13. Son olarak, bu uygulama süresi zarfı içerisinde, evde veya herhangi bir yerde acil numaralarla ilgili bir çalışma yaptınız mı?

Evet () Hayır ()

O. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyadı, Ad: Özer, Okan

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 18. 06.1993, İstanbul

Medeni Durum: Bekar

Telefon:

E-posta:

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans (Tezli)	Bahçeşehir Üniversitesi	2018
Lisans	Bülent Ecevit Üniversitesi	2016
Lise	Fahri Keskin Anadolu Öğretmen Lisesi	2011
İlkokul	Çayırılı / Çayken İlköğretim Okulu	2007

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2016	Yeditepe Atlas Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Öğretmen

YABANCI DİL

İngilizce (Orta Düzey)

Hobiler

Meditasyon ve Yoga Yapmak, Şarkı Söylemek, Dans Etmek, Tiyatro ve Drama ile İlgilenmek, Yürüyüş Yapmak, Nefesimle Ritim Tutmak ve Çocukla Çocuk Olmak