

**ETKİNLİK ÇİZELGELERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ERGENLERE TELEFON ARACILIĞI İLE YARDIM İSTEME VE
TELEFONDA SUNULAN KARMAŞIK YÖNERGELERİ YERİNE GETİRME
BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE ETKİLİLİĞİ**

MÜZEYYEN MERAL

HAZİRAN, 2018

**ETKİNLİK ÇİZELGELERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ERGENLERE TELEFON ARACILIĞI İLE YARDIM İSTEME VE
TELEFONDA SUNULAN KARMAŞIK YÖNERGELERİ YERİNE GETİRME
BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE ETKİLİLİĞİ**

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

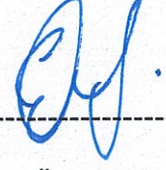
YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜZEYYEN MERAL

**EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ DALINDA YÜKSEK LİSANS DERECESİ İÇİN
GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE GETİRİLMİŞTİR**

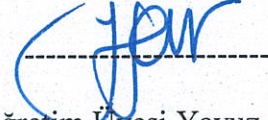
HAZİRAN 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



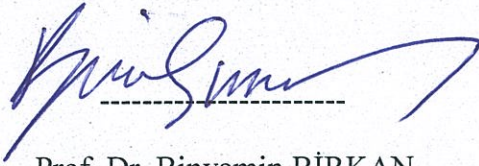
Dr. Öğr. Üyesi Enisa Mede
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Dr. Öğretim Üyesi Yavuz SAMUR
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşüncemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Prof. Dr. Binyamin BİRKAN
Tez Danışmanı



Doç. Dr. Bilge UZUN
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

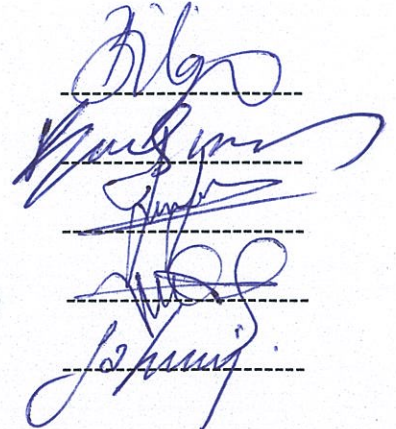
Doç. Dr. Bilge UZUN (Bahçeşehir Üniv.)

Prof. Dr. Binyamin BİRKAN (Biruni Üniv.)

Prof. Dr. Tufan ADIGÜZEL (Bahçeşehir Üniv.)

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YIKMIŞ (Abant İzzet Baysal Üniv.)

Dr. Öğr. Üyesi Erkut ŞAHİN (Bahçeşehir Üniv.)



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

Ad Soyad: *Meryem MERAL*

İmza: *Meryem MERAL*

ÖZ

ETKİNLİK ÇİZELGELERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ERGENLERE TELEFON ARACILIĞI İLE YARDIM İSTEME VE TELEFONDA SUNULAN KARMAŞIK YÖNERGELERİ YERİNE GETİRME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE ETKİLİLİĞİ

Müzeyyen MERAL

Yüksek Lisans, Eğitim Teknolojisi Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticileri: Doç. Dr. Bilge UZUN

Prof. Dr. Binyamin BİRKAN

Haziran 2018, 145 Sayfa

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin iletişim alanlarında yaşadıkları sorunlar bütün gelişim alanları etkilemekle beraber otizmliler, aileleriyle başta olmak üzere, yakın çevreleriyle ve sosyal çevreleriyle sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. OSB olan ergenlerin yetişkinliğe doğru yaşları ilerledikçe bağımsız hareket etmeleri yaşantılarının devamı için çok önem taşımaktadır. Ancak bağımsız hareket ederken bir çok sorunla karşı karşıya kalabilirler. Bu sorunları çözerken aileleriyle ve sosyal çevreleriyle iletişime girmekten kaçınarak yardım istemedikleri görülmektedir. Otizmliler, yaş, ihtiyaç, gelişim vb. özellikler gibi farklılıkları dikkate alınarak bilimsel dayanaklı eğitim yöntemleri ile sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerileri öğretilerek bağımsız hareket etmeleri sağlanabilir. Bu çalışmada 17 yaşlarında ikisi erkek biri kız olan üç katılımcıyla etkinlik çizelgelerinin telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretiminde etkililiği incelenmiştir.

Araştırma, tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeline göre tasarlanmıştır. Bu çalışmanın bağımlı değişkeni telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerileridir. Araştırma süresince katılımcıların telefon aracılığı ile yardım isteme ve

telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerini ne düzeyde edindikleri incelenmiş, katılımcıların öğrendiklerini becerileri farklı ortamda, farklı becerideki farklı nesnelere ve farklı karmaşık yönergeler kullanıldığında ne derecede genellemedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca katılımcıların becerileri öğrenmelerinin ardından 1., 2., 3. ve 4. hafta öğrendiklerini sürdürüp sürdürmediklerine bakılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni etkinlik çizelgeleriyle öğretim yöntemidir. Katılımcıların kullanacağı etkinlik çizelgeleri yazılı olarak hazırlanmış ve etkinlik çizelgesi, telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerine ait beceri basamaklarından oluşturulmuştur.

Araştırmada Gözlemciler Arası Güvenirlik (GAG) verileri ve uygulama güvenilirliği verileri ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Ayrıca araştırmada yer alan katılımcıların aileleriyle ve uygulamacılarıyla araştırmaya ilişkin görüşleri değerlendirmek için sosyal geçerlik verileri alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, etkinlik çizelgelerinin OSB olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeyi yerine getirme becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular katılımcıların öğrendikleri becerileri genellemediklerini ve sürdürebildiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmada GAG ve uygulama güvenilirliği verilerinden yüksek düzeyde güvenilirlik bulguları elde edilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların aileleri ve uygulamacıları ile yapılan görüşmeler sonucunda, etkinlik çizelgelerinin OSB olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretimine yönelik görüşlerin olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Etkinlik Çizelgeleri, Yönerge Takip Becerileri, Karmaşık Yönergelerin Öğretimi, Yardım Talep Etme.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF THE ACTIVITY SCHEDULES IN THE TEACHING OF THE CHARACTERISTICS OF THE CHARACTERISTICS OF THE CHARACTERISTICS OF THE ASSOCIATED DISCRETE DISTURBANCE

Name-Surname

Department of Business

Thesis Advisor: Doç. Dr. Bilge UZUN

Prof. Dr. Binyamin BİRKAN

June 2018, 145 Page

Individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) problems that they experience in communication areas can affect all areas of development, but they can cause problems with autistic individuals, their families, their close environment and their social environment. Adolescents with ASD are very important for the continuity of their lives to move independently as they age towards adulthood. However, they can face many problems when they act independently. When solving these problems, it seems that they do not ask for help by avoiding communication with their parents and social circles. Age, need, development etc of autistic individuals. they can be taught with scientific based education methods and social interaction and social communication skills. In this study, three participants, two boys and one girl, aged 17 years, were eager to see the effectiveness of their activity charts in helping them to get help through telephoning and completing the complicated guidelines presented on the phone.

The research was designed according to the inter-participant multiple polling model from single-participant research methods. This research is the ability to ask for help through a dependent variable telephone and to fulfill complicated guidelines presented on the phone. During the course of the study, participants were asked how they were able to get help by phone and completing the complicated guidelines

presented on the phone, and it was observed how participants could generalize what they had learned in different environments, different objects in different skills and different complex guidelines. It was also examined whether the participants continued to learn their skills at the 1st, 2nd, 3rd and 4th week following their learning. The independent variable of the research is the teaching method with activity schedules. The activity schedules that the participants will use are written in the form of an activity schedule, the skill steps of requesting help via telephone and completing the complicated instructions presented on the phone.

In the study, interobserver reliability (IOR) data and application reliability data and social validity data were collected. In addition, social validity data were collected to evaluate the opinions of the participants and their practitioners involved in the survey.

Findings from the research show that activity schedules are effective in teaching ASD's adolescents to ask for help via telephone and fulfill the complex guidelines presented on the phone. These findings reveal that participants can generalize and sustain the skills they learn.

A high level of confidence was obtained with IOR and application reliability in the study. As a result of the discussions with the participants' families and practitioners involved in the study, it is shown that the activity schedules are favorable to the OSB's parents, who are asking for help through telephoning and teaching the skills of completing the complicated guidelines presented on the phone.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Activity Charts, Instruction Follow-Up Skills, Teaching Complex Instructions, Asking For Help.

TEŞEKKÜR

Bu araştırma, etkinlik çizelgelerinin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretiminde etkililiğini incelemek için planlanmıştır. Bu araştırmada bir çok kişinin bana desteği ve inanılmaz katkıları olmuştur.

Otizmlili bireyler sayesinde eğitim yolunda tanıştığım, on iki yıl boyunca birlikte çalışmaktan gurur duyduğum, bana hiç sıkılmadan, bıkmadan bilgi birikimini aktaran ve deneyimlerini paylaşan, yaptığı işi çok seven kendini bilim yoluna adanmış ve bu yolda bir çok inasana örnek olan, araştırma süresince bana muhteşem ve yaratıcı fikirleriyle karşılıksız sonsuz destek olan, tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde, oluşumunda ilgi ve desteği ile yanımda olan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Binyamin Birkan'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmamın her sürecinden bana pozitif enerjisi ile ışık tutan, elinden gelen her türlü desteği veren, hayır olmaz dediğim süreçleri olur haline getiren, sorunları yapıcı yaklaşımları ile çözen, benden güven ve desteğini esirgemeyen, neşe dolu güler yüzlü, yüksek lisansın tez sürecinin bana kazandırdığı en özel insan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Bilge UZUN'a yanımda olduğu için çok teşekkür ederim.

Üniversiteyi temsilen beni yüksek lisans öğrencisi olarak kabul eden ve tez çalışmamı Eğitim Teknolojisi Bölümü'nde de otizmlili bireylerle yapabileceğimi destekleyen ve tezimin savunma jürisinde de yer alan değerli geri bildirimleriyle tezime son noktayı atan öğrencilerinin gelişimini önemseyen, doğru bilgileri öğrenmemi sağlayan, her türlü sorularıma yanıt bulduğum, hayatımdaki örnek alacağım, pozitif ve güler yüzlü hocam Prof. Dr. Tufan ADIGÜZEL'e çok teşekkür ederim.

Tezime başlamam için beni gönülden destekleyen ve motive eden, tezimin savunma jürisinde de seve seve bulunan, özel eğitim alanında da değerli bilgilerini paylaşarak gelişimime destek veren ve benim her zaman kendimi geliştirmemi isteyen hocam Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YIKMIŞ'a çok teşekkür ederim.

Araştırmamın uygulamasını gerçekleştirdiğim, çalıştığım on iki yıl boyunca otizmlili bireyler için birlikte omuz omuza verdiğimiz, ayrılısam da her anlamda desteklerini esirgemeyen Tohum Otizm Vakfı yöneticilerine, eğitimci meslektaşlarıma ve idari işler departmanlarındaki tüm çalışanlara, ayrıca araştırmayı gerçekleştirdiğim yaşam ve kariyer modülü tüm eğitimcilerine ve çalışanlarına, araştırmada tanışmaktan gurur duyduğum bana en güzel en özel desteği veren üç öğrencimiz ve ailelerine çok teşekkür ederim.

Araştırmanın planlama evresinden yazım evresine kadar ayrıca araştırmanın uygulamacılarından biri de olan, mesleğini ve çocukları çok seven, otizmlili bireylerin gelişimi için bütün enerjisini ortaya koyan ve çocukların eğitimi için sürekli yaratıcı fikirler üreten, hiç bıkmadan usanmadan bana her zaman destek veren, kısa zamanda bu özel camiada tanışıp uzun paylaşımlara yelken açtığım, onu ileri de özel eğitim alanına bilimsel anlamda çok katkılar sağlayacağını düşündüğüm, hem meslektaşım hem arkadaşım hem kardeşim Özel Eğitim Öğretmeni İrfan ÇAKA'ya gönülden teşekkür ederim.

Hayatımın anlamı varlığımın nedeni, maneviyatı hep üstümde olan yaptıklarımı hep iyi nedenlere bağlayan hep olumlu eleştiren en çok sevdiğim babam Mehmet Meral'e, benim hayatımda her zaman en büyük destekçilerim olan ve güçleriyle bana güç veren abilerim Metin Meral, Tekin Meral ve Çetin Meral'e, yengelerim Eda Meral ve Hande Meral'e, bana bebekliğimi, çocukluğumu, gençliğimi yeniden yaşatan yeğenlerim Melisa Meral, Azra Meral, Anıl Meral ve Defne Meral'e yanımda oldukları ve her zaman olacakları için teşekkür ederim.

Hayatımda biriktirdiğim en güzel varlıklar olan, her dönemde olduğu gibi araştırma süresince de tüm maneviyatlarımı benden hiç esirgemeyen, motivasyon vererek enerjileri ile beni güçlendiren, beni çok şanslı hissettiren değerli dostlarım Demet UNCU, Dilek YAZICI, Pınar YILMAZ ve Ceyda ÇAKAR'a çok teşekkür ederim.

Ve ve ve beni hayattta canından bile çok seven benim mutluluğumla mutluluk duyan on dört yıldır yanımda olmasada kalbime sevgisini bırakan ve bana sevgilerin en güzelini yaşadığı sürece hissettiren anneme...

İÇİNDEKİLER

SAYFA

ÖZ.....	vii
ABSTRACT.....	ix
TEŞEKKÜR.....	xi
İÇİNDEKİLER.....	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xix
Bölüm 1.....	1
Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Sınırlamalar.....	4
1.5. Tanımlar.....	5
Bölüm 2.....	6
Alan Yazın Taraması.....	6
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Kapsamı.....	6
2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanımı.....	6
2.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Belirtileri.....	7
2.1.2.1. Sosyal İletişim ve Sosyal Etkileşim.....	7
2.1.2.2. Tekrarlanan/Takıntılı Davranışlar ve Sınırlı İlgiler ya da Etkinlikler.....	9
2.1.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Yaygınlığı.....	10
2.1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı.....	11
2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu ile Mücadele ve Yapılması Gerekenler.....	12
2.2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ile Mücadelede Yaşanan Gelişmeler.....	12
2.2.2. Ailenin Eğitim Süreci.....	15
2.2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Toplumsal Entegrasyon.....	17
2.2.4. Otizm Stres Bozukluğu ve İş Yaşamına Entegrasyon.....	19
2.2.5. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Sosyal Hizmet Desteği.....	20
2.3 Otizm Spektrum Bozukluğu ve Eğitim.....	22

2.3.1 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Eğitiminde Teknoloji Kullanımı	25
2.3.2 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Uygulamalı Davranış Analizi Modeli.....	27
2.3.2.1. İpucu Sunma ve İpucu Geri Çekme	28
2.3.2.2 Etkinlik Çizelgeleriyle Öğretim.....	29
2.4. Otizm Spektrum Bozukluğu ve İletişim	33
2.4.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlere Yardım İsteme.....	34
2.4.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ergenler İçin Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme	36
2.5. İlgili Araştırmalar	38
2.5.1. Yardım İsteme ve Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme İle İlgili Araştırmalar	38
2.5.2. Etkinlik Çizelgesi Kullanılarak Çeşitli Becerilerin Kazandırıldığı Araştırmalar	41
Bölüm 3: Yöntem.....	47
3.1. Araştırma Modeli	47
3.2. Katılımcılar	49
3.3. Uygulamacılar	53
3.4. Araştırmacı	54
3.5. Ortam	54
3.6. Araç Gereçler	58
3.7. Bağımlı Değişken	59
3.7.1. Olası Tepki Tanımları	64
3.8. Bağımsız Değişken.....	65
3.9. Deney Süreci	67
3.9.1. Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları.....	67
3.9.2. Uygulama Oturumları	69
3.9.3. Genelleme.....	72
3.9.4. İzleme	72
3.10. Verilerin Toplanması	73
3.10.1. Etkililik Verileri	73
3.10.2. Güvenirlik Verileri	73
3.10.3. Sosyal Geçerlilik Verileri	74
3.11. Verilerin Analizi	75
3.11.1. Etkililik Verilerinin Analizi	75
3.11.2. Güvenirlik Verilerinin Analizi.....	76
3.11.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi.....	76

Bölüm 4	77
Bulgular	77
4.1. Etkililik Bulguları	77
4.1.1. Birinci Katılımcı Murat'ın Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisini Kazanma, Sürdürme ve Genelleme Düzeylerine İlişkin Bulgular	77
4.1.2. İkinci Katılımcı Pınar'ın Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisini Kazanma, Sürdürme ve Genelleme Düzeylerine İlişkin Bulgular	80
4.1.3. Üçüncü Katılımcı Kadir'in Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisini Kazanma, Sürdürme ve Genelleme Düzeylerine İlişkin Bulgular	82
4.2. Güvenirlik Verileri	85
4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları	86
4.3.1. Uygulamacılarla yapılan anketten elde edilen sosyal geçerlik bulguları	86
4.3.2. Ebeveynlerle Yapılan Anketten Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları	88
Bölüm 5	89
Tartışma ve Sonuçlar	89
5.1. Tartışma ve Sonuçlar	89
5.2. Öneriler	94
5.2.1. İleri Uygulamalara Yönelik Öneriler	94
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	95
KAYNAKÇA	96
EKLER	111
EK-1 Aile İzin Formu	111
EK-2 Okul İzin Formu	112
EK-3 Yazılı Etkinlik Çizelgesi	113
Ek-4 Katılımcıların Başlama Düzeyi, Yoklama, Uygulama, Genelleme, İzleme Veri Formu Örneği	114
EK-5 GAG (Gözlemciler Arası Güvenirlik) Veri Formu Örneği	115

Ek-6 Murat'ın Telefon Aracılığı ile Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Takip Etme Becerisine Ait Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP)	116
Ek-7 Pınar'ın Telefon Aracılığı ile Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Takip Etme Becerisine Ait Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP)	119
Ek-8 Kadir'in Telefon Aracılığı ile Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Takip Etme Becerisine Ait Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP)	122
Ek-9 Murat'ın Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisine Ait Başlama Düzeyi, Yoklama, Uygulama, İzleme İçin Hazırlanan Nesnelere ve Yönergeler.....	125
Ek-10 Pınar'ın Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisine Ait Başlama Düzeyi, Yoklama, Uygulama, İzleme İçin Hazırlanan Nesnelere ve Yönergeler.....	126
Ek-11 Kadir'in Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisine Ait Başlama Düzeyi, Yoklama, Uygulama, İzleme İçin Hazırlanan Nesnelere ve Yönergeler.....	127
Ek-12 Murat'ın Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisine Ait Genelleme İçin Hazırlanan Nesnelere ve Yönergeler.....	128
Ek-13 Pınar'ın Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisine Ait Genelleme İçin Hazırlanan Nesnelere ve Yönergeler.....	129
Ek-14 Kadir'in Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisine Ait Genelleme İçin Hazırlanan Nesnelere ve Yönergeler.....	130
Ek-15 Murat'ın Başlama Düzeyi, Yoklama, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Yansız Atama Sonucu Kullanılan Nesnelere ve Karmaşık Yönergelerin Sıralaması	131
Ek-16: Pınar'ın Başlama Düzeyi, Yoklama, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Yansız Atama Sonucu Kullanılan Nesnelere ve Karmaşık Yönergelerin Sıralaması	133

Ek-17 Kadir'in Başlama Düzeyi, Yoklama, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Yansız Atama Sonucu Kullanılan Nesnelere ve Karmaşık Yönergelerin Sıralaması	135
Ek-18 Uygulama Güvenilirliği Veri Formu.....	137
EK-19 Hedef Beceri Basamaklarını Belirlemek İçin Normal Gelişim Gösteren Beş Ergenin Telefon Görüşmeleri	138
EK-20 Sosyal Geçerlik Ebeveyn Görüşme Soruları	139
EK-21 Sosyal Geçerlik Uygulamacı Görüşme Soruları	141
ÖZGEÇMİŞ.....	143



TABLULAR LİSTESİ

TABLULAR

Tablo 1 Yazılı Etkinlik Çizelge Takip Etme Becerisinin Öğretim Aşamaları.....	31
Tablo 2 Katılımcıların Meşgul Oldukları Beceriler Ve Bu Becerileri Sergilerken Gerekli Olan Ancak Arayıp Bulamadıkları Yerini Öğrenmek İçin İhtiyaç Duydukları Nesnelere.....	62
Tablo 4.1 Etkinlik Çizelgesi Kullanan Katılımcıların Telefon Aracılığı ile Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisine İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları.....	85
Tablo 4.2 Telefon Aracılığı ile Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisine İlişkin Uygulama Güvenirlik Bulguları	86

GRAFİKLER LİSTESİ

GRAFİKLER

Grafik 4.1 Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisine ait Başlama Düzeyi, Yoklama, Uygulama, Genelleme ve İzleme Verileri	78
--	----



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durum, araştırmanın amacına, önemine, sınırlamalara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan hayatının vazgeçilmez bir unsuru olan iletişim, insanların birbirleriyle bilgi ve düşünce paylaşımına girmesidir. Aslında kulağa çok kolay gibi gelse de iletişimi başlatmak, sürdürmek ve bitirmek hiç de o kadar kolay bir süreç değildir. Bu iletişim sürecinin sağlanması için, (a) iletilecek bir düşüncenin ve bir mesajın olması, (b) mesajı iletecek bir kişinin yer alması, (c) ortak bir iletişim aracına sahip olunması, (d) iletilecek mesajı alıp anlamlandırabilecek başka bir kişinin olması süreçleri yer almaktadır (Kuder, 1997).

İletişim becerilerinin kazanmak bireylerin bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını etkilemektedir (Ege, 2006; Owens, 1984). Normal gelişim gösteren bireylerin büyük bir kısmı bir sorun yaşamadan iletişim sürecini öğrenebilmektedir. Ancak otizimli bireylerin iletişim becerilerinde yaşadıkları yetersizlik ve sınırlılıklar, konuşma ve dil becerilerini edinmelerinde güçlüklerle neden olmaktadır (Aysev ve Taner, 2007).

DSM-5 tanı ölçütlerine göre Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB); özellikle sosyal alanlarda ortaya çıkan bireyin iletişiminde ve etkileşiminde yetersizliklere neden olan, sınırlı, yineleyici davranışlar, ilgiler ve etkinliklerle kendini gösteren, erken gelişim evresinde ortaya çıkan yaşam boyu süren nörogelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Briliği, 2014).

OSB ile birlikte bireylerin hayatlarının tüm evrelerinde iletişim sorunları yaşamaları söz konusu olmaktadır. Yaşanan iletişim problemleri aynı zamanda, duygusal ve sosyal sorunların yaşanmasını beraberinde getirmektedir. OSB'li bireylerin bu nedenlerden dolayı normal gelişim gösteren yaşlılarından farklı

olmaları onların tüm aile üyelerini doğrudan etkilerken yakın çevre başta olmak üzere toplum üzerinde de dolaylı etkiler meydana getirmektedir. Bu nedenle otizm bireylerin toplumsal bir bakış açısıyla değerlendirilip eğitim-öğretim programlarını planlanmakta fayda vardır.

OSB'li ergenler yetişkinliğe doğru yaşları ilerledikçe bağımsız hareket etmeleri onların hayatlarını devam ettirmeleri için çok önem taşımaktadır. Toplumsal yaşantıda bağımsız hareket ederken bir takım sorunlarla karşılaşabilirler. Genelde bu sorunları çözerken aileleri ve çevreleri ile iletişime girerek yardım isteme yoluna gitmedikleri görülmektedir (Rusch ve Hughes, 1989). Eğer bu sorunları nasıl çözmeleri gerektiğini bilemezlerse davranış sorunları göstererek hayatlarını zorlaştırabilirler (Alzrayer vd., 2014). Otizmlili bireyler günlük yaşantıların sürdürebilmeleri, kişiler arası ilişkileri girmeleri, bir mesleğe sahip olup iş hayatlarını kolaylaştırabilmeleri ve toplumsal süreçlerde yer almaları için başkalarıyla iletişime girerek yardım istemeleri gerekebilmektedir (Salzberg vd., 1986).

OSB'li bireylerin yaşadıkları en belirgin özellik olan iletişim ve etkileşim problemlerindeki yaşadıkları sorunlar, yaşlarına, ihtiyaçlarına ve gelişim özelliklerine göre farklılaşabilirken, etkileşimdeki eksiklikler belirgin ve sürekli olma özelliği göstermektedir (Heward, 2013). Otizmlili bireylerin iletişimde ve etkileşimde yaşadıkları eksiklikler yaşamlarının her döneminde gelişimlerini çok yönlü etkileyebilmekte olduğu için başkalarına bağımlı olarak yaşamak durumunda kalabilmektedirler. Bu nedenlerden dolayı yaşadıkları farklılıkların derecelerine göre ne kadar etkilendikleri dikkate alınarak otizmlili bireylerin erken yaştan itibaren etkili uygulamalar kullanılarak iletişim becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi ihtiyaçları doğrultusunda yoğun ve en kapsamlı eğitim programlarına dahil edilmeleri gerekmektedir (Alzrayer vd., 2014).

Eğitim alanında yaşanan gelişmelerle birlikte otizm bireylerin eğitimi konusunda çok fazla ilerleme kaydedilmiş böylece hayatlarının kalitesini artırmak için yürütülen girişimler artmıştır. Son yıllarda özellikle bilimsel dayanaklı uygulamaların önemli olduğu (Odom vd., 2013) ve otizmlili bireylerin gelişimi için bu uygulamaların etkin bir şekilde kullanılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Otizmlili bireylerin bilimsel olarak kanıtlanmış en iyi en doğru eğitimleri alarak sosyal alanlarda bağımsız bir şekilde hareket etmeleri bunu yaparken bireylerle iletişim

ve etkileşim halinde olmaları gerekmektedir. Bilimsel dayanağa sahip ve sıklıkla kullanılan uygulamaların başında etkinlik çizelgeleri gelmektedir (NAC, 2009).

Etkinlik çizelgeleri, bireye bir dizi etkinliği yapmaya yönlendiren fotoğraflı ya da sözcük setidir. Etkinlik çizelgeleri takip etme bireyi ipucu bağımlılığından kurtararak yetişkin denetimini azaltmaktadır. Böylelikler otizmlili birey hayatının bağımsız olarak sürdürebilmektedir (McDuff & Diğ.,1993; McClannahan & Krantz, 1999; McClannahan & Krantz, 2010; Birkan, 2013).

Bütün açıklanan bu durumlar dikkate alındığında otizmlili ergen bireylerin hayatlarını bağımsız devam etmeleri için toplumsal becerilerin öğretiminin çok fazla önem taşıdığı ayrıca bağımsız becerileri öğrenirken çevreleriyle iletişim ve etkileşim içinde olmaları onların hayatlarını inanılmaz kolaylaştırabilmektedir. Günlük hayatta ergen otizmlilere toplum temelli becerileri öğretme konusundaki araştırmaların yetersizliği göz önüne alındığında bu becerilerin otizmlili bireylerin öğrenmesi gerekliliğini doğurmaktadır. Bu nedenlerden dolayı araştırma otizmlili spektrum bozukluğu olan ergenler için günlük yaşamlarında bir sorunla karşılaştıklarında muhatabı olan insanlardan telefonla yardım istemeleri ve telefonda istenilen yardımla ilgili sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerini öğrenirken, etkinlik çizelgeleriyle öğretimin etkililiğini değerlendirmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, etkinlik çizelgelerinin OSB olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretiminde etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Etkinlik çizelgeleri OSB olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretiminde etkili midir?
2. Etkinlik çizelgeleri OSB olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretiminde etkili ise OSB'li ergenler farklı ortamda bu becerileri farklı yönergelere genelledebilmekte midirler?

3. Etkinlik çizelgeleri OSB olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretiminde etkili ise OSB’li ergenler bu becerileri öğretim sonlandıktan sonraki 1., 2., 4. ve 5. hafta sürdürebilmekte midir?
4. Etkinlik çizelgeleri yoluyla OSB olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretimine ilişkin katılımcıların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Yaygınlığı gün geçtikçe artan OSB alanında bilimsel çalışmaların yapılması otizmlili bireylerin eğitimlerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. OSB bireylerin yaşadığı en önemli problemlerden biri sosyal etkileşim ve sosyal iletişim alanlarındaki sorunlara bilimsel dayanaklı eğitim yöntemleri ile yeni beceriler kazandırmak onlar için hayati önem taşımaktadır. Bu becerileri öğrenirken de ailelerine ve çevrelerine bağımlı olmadan toplumsal hayatta yaşamlarını sürdürmeleri eğitim alanının önemseydiği en önemli konulardan biridir. Bu nedenlerden dolayı bu araştırma iletişim ve etkileşim becerilerinden biri olan yardım talep etme becerilerinin günlük hayatın içindeki doğal sürecinde çıkan sorunlara karşı otizmlili bireylerin hareket etme biçimlerini öğretmenin önemini ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca bu becerileri öğretirken, geçmiş araştırmalarla da kanıtlanan otizmlili bireylerin bağımsızlığını destekleyen en iyi öğretim yöntemlerinden biri olan etkinlik çizelgeleriyle öğretimin de etkililiğini incelemektir.

Bu araştırma çerçevesinde, Otizm Spektrum Bozukluğu olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin etkililiğini incelemek için deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda elde edilecek bulgular otizmlili bireylerin eğitimi ile ilgili çalışan eğitimcilere, anne ve babalara kaynaklık edeceği ve yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlamalar

Bu araştırmanın bazı sınırlamaları bulunmaktadır. Bunlar;

1. 2017-2018 yıllarında, Özel Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu'nun Mesleki Yaşam ve Kariyer Modülü'ne devam eden otizm tanısı almış 17 yaşında olan ikisi erkek ve biri kız olmak üzere toplam üç ergen öğrenci ile,
2. Telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerileri ile,
3. Bu becerileri etkinlik çizelgesi kullanarak öğretilmesi ile,
4. Bu becerinin öğretiminde ipucunu sunma ve ipucunu geri çekme yöntemi ile,
5. Öğrenciler araştırmada meşgul oldukları becerilerle, bu becerilere ait nesnelere ve bu nesnelere bulmaları için telefonda sunulan karmaşık yönergelerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Sınırlı/yineleyici davranış örüntüleri, sosyal iletişim ve etkileşimdeki kalıcı yetersizlikler, aynılıkta ısrarcılık, rutinlere aşırı derecede bağlılık ve duyuşal uyarılara aşırı derecede hassasiyet ya da duyarsızlıkla kendini gösteren doğum sonrasında 24. aydan itibaren belirtileri çok yoğun bir şekilde görülen gelişimsel bir yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013).

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA): Sosyal açıdan önemli ve objektif olarak tanımlanabilen davranışları anlayabilmek ve geliştirmek amacıyla davranışçı psikolojiye ve sosyal öğrenme kuramına dayalı ilke ve yöntemleri uygulamayı ihtiva eden bilimsel bir disiplindir.

Etkinlik Çizelgesi: Etkinlik çizelgeleri, UDA'nın ileri sürdüğü otizimli bireylerin öğretiminde kullanılan bilimsel dayanağa sahip öğretim yöntemlerinden birisidir (NAC, 2009). Etkinlik çizelgesi, bireyi bir dizi etkinliği gerçekleştirmeye yönlendiren fotoğraf veya sözcük setidir.

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Kapsamı

Otizm spektrum bozukluğu, erken çocukluk devresinde belirtileri ortaya çıkan, çoğunlukla etkilerini bir ömür sürdüren, bireylerin sosyal etkileşimlerini ve iletişim kurma becerileri üzerinde etkisi olan, belli ilgi ve tekrarlanabilen davranışlara sebebiyet veren nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Leblanc, Richardson & Burns, 2009; Simpson vd., 2005; Suhrheinrich, 2011). Otizm kavramının, John Hopkins Üniversitesi'nde görev yapan psikiyatri uzmanı Leo Kanner'ın araştırmaları sonucu ortaya atıldığı görülmüştür (Kanner, 1943). Leo Kanner'ın yaptığı çalışmaları takiben otizmin sebeplerini ve otizmlili bireylerin karakter özelliklerini tespiti için birçok çalışmanın yapıldığı görülmüştür.

Otizmlili bireylerin sosyal becerileri, dil gelişimleri ve davranışlarında problem yaşamaları muhtemel görünmektedir. Bu sorunlar genelde; diğer insanlar ile iletişim kurarken, arkadaşlıklarında ve söylenenleri uygularken güçlükler yaşama şeklinde kendini gösterir. Otizmlili bireyler kimi durumlarda çok üzgün olabilir ve de kendisini neyin etkilediğini tam ifade edemeyebilir kimi zamanda kendilerini ne şekilde sakinleştireceklerini bilemeyebilir. Büyük çoğunlukla deyim, atasözü gibi mecaz anlamdaki söz öbeklerini anlayamazlar. Fakat sistemli bir eğitim, arkadaş, okul, aile ve öğretmen desteğiyle bu sorunların daha kolay üstesinden gelmeyi öğrenebilir. Günümüzde otizmlili bireylerin karşılaştığı sorunlar iki açıdan aşağıdaki şekilde gruplanarak ele alınmaktadır (Mukaddes, 2013);

- i. Sosyal ilişkilerinde ve sosyal gelişimlerinde yetersizlikler.
- ii. İlgi alanları, etkinlikleri kısıtlı ve tekrarlayıcıdır.

2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanımı

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), doğumdan itibaren muhatabın gözüne bakmada, ortak dikkat ve işaret etme davranışlarında görülen yetersizlik ve isteksiz ile belli olmaya başlayan, 3 yaşından önce ortaya çıktığı görülen, ciddi anlamda iletişim ve sosyal etkileşim bozukluğunun yanı sıra sosyal davranış, dil, algısal

fonksiyonlar, tekrarlayan davranışlar ve ilgiler ile kendini gösteren, hayat boyunca devam eden, belirtilerin görünümünde ve derecesinde kişiden kişiye değişiklik gösterebilen ve özellikleri itibariyle de hafiften ağıra kadar olacak şekilde değişkenlik arz eden gelişimsel nörobiyolojik bir bozukluktur (Çolak, 2015).

OSB, Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından 2012’de yayınlanmış olan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı’na (DSM-V) göre; sınırlı/yineleyici davranış örüntüleri, sosyal iletişim ve etkileşimdeki kalıcı yetersizlikler, aynılıkta ısrarcılık, rutinlere aşırı derecede bağlılık ve duyuşal uyarılara aşırı derecede hassasiyet ya da duyarsızlıkla kendini gösteren doğum sonrasında 24. aydan itibaren belirtileri çok yoğun bir şekilde görülen gelişimsel bir yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (APA, 2012).

2.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Belirtileri

OSB belirtileri sosyal iletişim ve sosyal etkileşim ile tekrarlanan/takıntılı davranışlar ve sınırlı ilgiler ya da etkinlikler olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir. İzleyen bölümlerde bahsedilen konu ile ilgili belirtiler ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.1.2.1. Sosyal İletişim ve Sosyal Etkileşim

DSM-V Otizm Spektrum Bozuklukları Tanı Ölçütlerinin tespitine göre şimdi ya da geçmişte farklı şekilde görülen toplumsal iletişimde, toplumsal etkileşimde devamlı yetersizliğin olmasını kapsayan belirtiler aşağıdaki şekilde sıralanabilmektedir (APA, 2012; Tohum Otizm Vakfı, 2014).

- i. Sosyal-duygusal açılardan karşılık vermedeki yetersizlik (örn. beklenmedik toplumsal yaklaşma, sosyal etkileşime karşılık vermeme, karşılıklı konuşma sırasında güçlük; ilgilerini, duygularını paylaşmada yetersiz kalma gibi)
- ii. Sosyal etkileşim sırasında kendini gösteren söze dayanmayan iletişimsel davranışlardaki yetersizlik (örn. söze dayanmayan iletişimde yetersizlikler; beden dilindeki belirgin eksikler, beklenmedik göz kontağı ve beden dili ya da jestleri anlamakta ve de kullanmakta yetersizlik; mimikler ve.)
- iii. İlişkileri anlamakta, sürdürmekte ve geliştirmekte güçlük (Örneğin; değişik toplumsal ortamlara ayak uyduramamak, hayali oyunda yetersiz kalma, arkadaş edinememe veya arkadaşla ilginin olmaması gibi.) Şu anki derecesi:

sosyal iletişimsel alandaki yetersizliklere, kısıtlı veya tekrarlayıcı davranış durumlarına göre tespit edilir.

Sosyal iletişim zorluklarını, karşılıklı sosyal iletişimde zorlukları, sözel olmayan sosyal davranışları ile sosyal ilişkilerin oluşturulmasını kapsamaktadır. Sınırlı ve de tekrarlayıcı davranışlar stereotipik davranışları veya konuşmayı, tekdüzeliklere aşırı bağlılığıyla takıntılı ilgileri, tavırları içerir. Davranışlardaki bu değişikliklere erken çocukluk dönemi içinde bile görülmektedir (Turhan, 2015).

OSB'li bireyler aynı zamanda da etraflarındaki “Sosyal uyarana dikkat.” becerisinde yetersizlikler yaşamaktadır (Turhan, 2015). Bu gibi durumlar bireylerin sosyal iletişiminde önemli problemlere sebebiyet vermektedir. Bununla yanı sıra, OSB'li bireyler çevrelerindeki bireyleri anlamakta, onlarla iletişim kurmakta zorluklar yaşarlar.

Sosyal becerideki yaşanan kısıtlılıklar, hayatın ilk yıllarında ortaya çıkmakla birlikte, bireyin yaşı ilerledikçe, ileri düzeydeki sosyal becerilerdeki gerekliliğinin artmasıyla birlikte kişinin yaşadığı sosyal, etkileşimsel ve iletişimsel güçlüğü şiddeti de çoğalmaktadır. Örneğin, yaşlılarının yaptığı şekilde paralel oyun oynayabilmeliyken, yalnız oynamayı seçer, sosyal iletişimi başlatmada zorluk yaşayan birey de bilişsel süreçlerin çoğalmasıyla birlikte zihin kuramı, ahlaki düzeydeki farklılaşmayla daha karmaşık sosyal davranış ve empatik beceri gerektiren sosyal becerilerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Dolayısıyla bireylerin bu açıdan sosyal beceri kazanımı konusuna önem vermek gereklidir. Örneğin (Aslan ve Şahin, 2015);

- i. Başkalarına yardım edebilme,
- ii. Başkalarından yardım ve de bilgi isteyebilme,
- iii. Yardım ve destek aldığı kişiye teşekkür edebilme,
- iv. Yaptığı hatalar sonucunda müdahale gerekmeksizin özür dileyebilme,
- v. Herhangi bir konuda konuşma başlatabilme,
- vi. Kendisine sorulan sorularda cevap verebilme,
- vii. Toplumsal kurallara uyum sağlayabilme,
- viii. Sırasını bekleyebilme,
- ix. Çevresindeki kişiler ile işbirliği yapabilme,

- x. Eleştiriye açık olabilme,
- xi. Yapılan işle ilgili çevresindeki bireylerin fikrine başvurabilme,
- xii. Yeni tanıştığı kişilere kendisini tanıtabilme,
- xiii. Birlikte zaman geçirebilme gibi konulardır.

Sosyal beceriler, uzunca bir listeyi kapsayıp yaşa ve gelişime göre de gereksinimler farklılık gösterebilmektedir. OSB olan bireylerin her birey gibi sosyal becerileri; bireyin toplum içinde yaşamasını, akranlarıyla toplumdaki diğer fertlerle etkileşimini sağlar (Aslan ve Şahin, 2015).

2.1.2.2. Tekrarlanan/Takıntılı Davranışlar ve Sınırlı İlgiler ya da Etkinlikler

Aşağıdakilerden en azından ikisinin varlığıyla kendini gösteren, şimdide ya da geçmişte sınırlı, tekrarlayan davranışlar, ilgiler veya etkinlikler de DSM-V’te yer alan belirtiler arasında bulunmaktadır (APA, 2012; Tohum Otizm Vakfı, 2014).

- i. Basmakalıp veya tekrarlayan motor hareketlerle nesne kullanımı ya da konuşma (Sıradan motor stereotipiler, oyuncakların dizimi ya da çevirme, kendine has cümleler, ekolali)
- ii. Aynılıkta ısrarcılık, rutine sıkı sıkıya bağlanma ya da alışlagelmiş sözel-sözel dışı davranışlar (sıradan değişikliklerde aşırı kaygılanma, geçişlerde zorlanma, değiştirilemeyen düşünce tarzı, her gün aynı yolu, yemeği isteme, selamlaşma ritüelleri gibi.)
- iii. Konu ya da yoğunluk açısından beklenmeyen sınırlı, değişmez ilgiler (sıradan olmayan nesnelere aşırı bağlılık gösterme, sürekli tekrarlayıcı ya da kısıtlı ilgiler.)
- iv. Duyusal açıdan aşırı veya az duyarlılık, uyaranların duyuşal yönüne aşırı ilgi (nesnelere fazlaca koklama ya da onlara fazlaca dokunma isteği, acıya da sığağa da aşırı duyarsız olma, belirli ses ya da dokunmalar karşısında beklenmeyen tepki gösterme, ışıkla, hareketle görsel açıdan çok ilgili olma.)
Şimdiki şiddeti: Şiddet sosyal iletişimsel alan içindeki yetersizlikle, sınırlı, tekrar edici davranışlara göre belirlenmektedir.
- v. Tekrarlanan veya takıntılı motor davranışlarla, konuşma ya da nesne kullanma.

Otizimli bireyler genelde kendilerini uyaran davranışlar sergilemektedirler. Çevredekiler tarafından ‘tuhaf’ olarak nitelendirilen stereotipik hareketler, parmak

ucunda yürüyüş, el çırpma ve döndürme veya daha az fark edilen etkinlikler, bir dokuyu sıvazlamak, nesne koklamak olabilmektedir. Bu hareketlerin duyumsal geribildirimden başka hiçbir işlevi bulunmamaktadır. Eğer izin verilir ise otistik birey bu davranışlarıyla uzun süre kendi kendisini uyarmaktadırlar. Bu durum maalesef bireylerin bakımı, eğitimi ve benzeri diğer doğru etkinlikleri öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. Otizmlili bireylerin sebep oldukları en tehlikeli davranış ise kendilerini yaralamalarıdır. “Kendini yaralama” otistik bireylerin vücuduna verdiği zararı anlatmak amacıyla kullanılan bir ifadedir. En sık gözlemlenen kendini yaralama davranışları; başı bir yere çarpma ve kendini ısırma. Bunların yanı sıra, yüzünü tırmalama, dirsekleri ve bacakları bir yere vurma, saç çekme gibi davranışlar da gözlemlenmektedir. Kendini yaralama sorunu hayati tehlike oluşturacak düzeye ulaşabilmektedir (Bodur ve Soysal, 2004).

2.1.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Yaygınlığı

Amerikan Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi (Christensen vd., 2016) araştırmalarına göre; otizmle, her canlı 68 doğumda 1 karşılaşılmakta ve hemen hemen dünya nüfusunun %1'inin otizm olduğu varsayılmaktadır. Erkekler kızlara oranla otizmden 4,5 kat daha fazla etkilenmektedir. Bu açıdan, otizme erkeklerde 1/42 oranında rastlanırken, kızlardaysa 1/189 oranında rastlanılmaktadır (Christensen, vd., 2016). Çok hızlı şekilde yaygınlık düzeyine sahip gelişimsel bozukluk olarak bilinen otizm, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) sınırlarında 2000 yılında 150 doğumun 1'inde görülürken; şimdilerdeyse %119.4 artarak her 68 doğumun 1'inde görülebilmektedir. Buradan hareketle, 2000-2014 yıllarında her yıl otistik tanısı konan kişilerin sayısında %6-15 oranında bir artma meydana gelmiştir (Baio, 2014). Otizmlili kişilere en kapsamlı hizmetin sunulduğu ABD'de hizmetlerin maliyeti yıllık olarak 236- 262 milyar dolar dolaylarındadır. Bu maliyetin, büyükçe bir kısmı da yetişkin hizmetleriyle ilgiliyken (175-196 milyar dolar), bir kısmıysa bireylere sunulan hizmetlerle (61-66 milyar dolar) ilgili olmaktadır (Buescher vd., 2014). Yapılan araştırmalarda, erken tanı ve erken müdahale yoluyla, hayat boyu maliyetin 2/3 derecesinde azaltılabileceğini gösterir (Jarbrink, 2007).

Dünyanın çeşitli yerlerindeki gibi Türkiye'de de otizm spektrum bozukluğundan etkilenme oranının ne derecelerde olduğu bilinmemektedir. Ancak, son zamanlarda gelişmiş ülkelerde yapılan kapsamlı yaygınlık çalışmalarıyla, 88

bireyden birinin (her 54 erkek bireyden birinin ve 252 kız çocuğundan birinin) etkilendiği kabul edilmiştir. OSB'nin erkeklerdeki yaygınlık oranı kızlara oranla dört katı oranındadır. Buna göre otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde sıklıkla karşılaşılan nörolojik bozukluk olduğu gözlemlenmiştir. Otizm spektrum bozukluğunun genetiğe dayandığı yönünde güçlü deliller vardır; fakat burada sorumlu gen mekanizması henüz tespit edilememiştir. Ayrıca, genetikle birlikte birtakım çevresel tetikleyicilerden şüphelenilmiştir (Tohum Otizm Vakfı, 2014).

2.1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı

Otizmin tespitinde kullanılabilecek tıbbi bir test henüz bulunmamıştır. Doğru tanılama yalnızca kişinin iletişim ve de sosyal etkileşim becerileriyle etkinliklerinin, ilgilerinin gözlemlenmesi sonucunda ortaya konabilmektedir. Bu açıdan, tek ortamda gerçekleştirilen kısa bir gözlemlerle, bireyin yeterliliği ve davranışlarıyla ilgili bilgi elde etmenin yeterli olamayacağı unutulmamalıdır. Otizmli bireyin gelişimsel öyküsüyle onları yakından gözlemleyen yetişkinlerden edinilen bilgiler doğru tanı için önemli unsurlar arasındadır (Lord vd., 2006; Özdemir, Diken & Şekercioğlu, 2013; Volkmar vd., 2014).

Ülkemizde tıbbi açıdan otizmin tanısı, çocuk psikiyatri uzmanı veya nörologlar tarafından yapılır. Genelde tanılama yapılırken, Amerikan Psikiyatri Birliği'nce yayınlanan Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı (DSM-V)'nda yer alan kriterlerle klinik ortamda gerçekleştirilen gözlemler, aile görüşmelerinden elde edilen bulgular kullanılmıştır. Ancak tıbbi tanılama için yapılan uygulamalar kuruma göre önemli derecede farklılıklar da oluşturabilmektedir (Rakap vd., 2017).

Aralık 2012'de toplanan Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) yönetim kurulu tarafından, DSM-5'te tasarlanan otizmin yeni tanı ölçütleri onaylanmıştır. DSM-5'te yapılan tanı ölçütlerinde değişiklikler şu biçimde sıralanabilmektedir (De Clerq vd., 2010; APA, 2000; APA, 2012);

- i. YGB (Yaygın Gelişimsel Bozukluklar) başlığında toplanan otistik bozuklukla Asperger sendromu ve de ÇDB ve YGB-BTA tanı kategorileri; "Otizm Spektrum Bozukluğu" altında birleştirilecek. Ancak Rett Sendromu, genetik temelli olması nedeniyle bu başlığa dâhil olmayacaktır.

- ii. Otizm spektrum bozukluğuna sahip bireyler arasında, bu bozukluğun sebep olduğu zorluklar nedeniyle gereken destek düzeyine bakılarak derecelendirme yapılacaktır.
- iii. Otizm spektrum bozukluğu belirtileri üç alanda değil iki alanda incelenecek. “Sınırlı, yineleyici ilgi ve davranış/etkinlikler” alanı olduğu gibi korunurken, toplumsal etkileşim ve de dil alanları “sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri” şeklinde birleşecektir.
- iv. Otizm spektrum bozukluğu tanısı sırasında “sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri” alanında bulunan üç kıstastan üçünün; “sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler” alanında da dört kıstastan en az ikisine sahip olma özelliği aranacaktır.
- v. “Sınırlı, yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler” kapsamına duyuşal uyarılar karşısında aşırı veya yetersiz tepki göstermek ile duyuşal uyarılar ile olağandışı şekillerde ilgilenme kıstası eklenmiştir.
- vi. Erken çocukluk döneminde belirtilerin ortaya çıkması zorunluluğunun hala geçerli olmasıyla birlikte, çevreden kaynaklı sosyal taleplerin bireyin sınırlı kapasitesini aşmasından sonraki geç dönemlere varana kadar belirtilerin tam olarak ortaya çıkmış olmaması göz önüne alınarak dikkat edilecektir.

2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu ile Mücadele ve Yapılması Gerekenler

İzleyen bölümlerde OSB ile mücadelede yaşanan gelişmeler, ailelerin eğitim süreci, toplumsal entegrasyon, iş yaşamına entegrasyon, sosyal hizmet desteği ve eğitim desteği ile ilgili bazı bilgiler yer almaktadır.

2.2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ile Mücadelede Yaşanan Gelişmeler

Özel gereksinimli kişilere yönelik fırsat eşitliği terimiyle 1800’lü yıllarda oluşan toplumsal çabalar, Amerika Birleşik Devleti’nde 1920 yıllarında çocuk bürolarının açılması, ardından da 1950’lilerde sivil hareketler ve de sonrasında gerçekleştirilen yasal düzenlemelerle hem ABD’de hem de tüm dünyanın değişik yerlerinde, bu bireylerle ilgili algıları şekillendirmiştir. Tarihsel süreçte özel gereksinimli bireylerle ilgili en önemli gelişim şüphesiz, bu kişilerin hasta şeklinde görülmeyip, gereksinimlerinin eğitim aracılığıyla giderilmesi gerektiği şeklindeki anlayış olgunluğuna erişilmesidir. Bu anlayışın somut değişikliği ülkemizde 1951’de, bu bireylerin eğitim ihtiyacının Sağlık ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’ndan alınarak,

Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmesi şeklinde olmuştur. Son yıllardaki toplumsal ve bilimsel gelişmeler sayesinde, ülkemizde de tüm dünyada da özel gereksinimli bireylerin hem eğitim hem de diğer sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında olumlu toplumsal değişikliklerin yaşandığı görülmüştür (Rakap vd., 2017).

Özel gereksinimli bireyler açısından gerçekleşen bu pozitif değişimler 'özel gereksinimlilik' kapsamına giren otizmliler gibi kimi özel gereksinim grupları açısından da önemli bir hal almıştır. Çünkü otizmliler gibi kişilerin büyük bir kesimi karakteristik özellikler çerçevesinden normal gelişimde de diğer özel gereksinimlilere sunulan hizmetlerden de en asgari düzeyde yararlanabilir. Ayrıca, görülme sıklığında son yıllarda yaşanan önemli artış, otizmlilerle ilgili girişilen toplumsal duyarlılığın kapsamını genişletmiş, niteliğinin de artmasını sağlamıştır (Rakap vd., 2017).

Ülkemizde, son dönemlerde özel gereksinimli bireylere dair pozitif pek çok toplumsal ve kamusal alanda değişim yaşanmıştır. Toplumsal ve de kamusal alanda yaşanan bu değişimle aynı zamanda özel gereksinimli bireylere yönelik süregelen politikaların da değişmesine, gelişmesine zemin oluşturmuştur. Bu değişimin sonucunda özel gereksinimli bireylerin hayat standartlarının artırılması, eğitim sorunu ve sosyal sorunlarının çözümüne ilişkin çalışmalara devam edilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin yaşamlarında karşılaştığı sorunlarla ilgili temel hak ve hizmetler kapsamında yasal düzenlemelere düzen getirilmekte bununla birlikte özellikle otizmlilerle ilgili spesifik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır (Rakap vd., 2017).

Bu gereklilikten yola çıkılarak yapılan çalışmaların otizmliler ve ailelerinin hayatlarında gelişme sağlamasına rağmen istenen düzeyde olmaması sebebiyle, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, bu birey ve ailelere sunulacak hizmetlerin kalitelerini artırmak sebebiyle politika geliştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık kazanmış ve de konuyu tüm yönleriyle ele almışlardır. Bu kapsamda, Bakanlık kurumlarınca otizmlilerle ilgili evde bakım, gündüzlü bakım ve misafir bakımı gibi desteklerden yararlanmaları amacıyla gerekli adımlar atılmış olup, otizmliler için bir bakım şekli geliştirmek üzere Bakanlık tarafından 'Umut Evi modeli' ortaya atılmıştır. Yine benzer şekilde Bakanlıkça desteklenen "Engelliler Destek Programı (EDES)" çerçevesinde otizmlilerle ilgili projelerin

geliştirilmesine teşvik edilmiş olup, 2013'te otizmli bireylerin eğitim sorunlarına da yer verildiği "Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi" hayata geçirilmiş ve sonuçları kamuoyuna açılmıştır. 2014 yılında da 2 Nisan Dünya Otizm Farkındalık Günü'nde "Türkiye'de Otizm İçin Neler Oluyor?" konulu toplantı da düzenlenmiştir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016).

Otizmle ilgili çalışmalarda başarıya ulaşabilmenin yalnızca ulusal düzeydeki ilgili kurum-kuruluşların işbirliği içerisinde çalışmasıyla mümkün olabileceğinden hareketle Otizm Platformu üyesi sivil toplum kuruluşları tarafından hazırlanan, ilgili Bakanlıklarla paylaşılan "Türkiye'de Otizm: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Beklentiler" rapor sonucu, konuyla ilişkili tüm paydaşların görüşünün sunulduğu, ortak görüşleri kapsayan çalıştaylar esnasında gündeme alınmıştır. Raporlardaki öneriler ayrı ayrı incelenerek ülkemizdeki, otizmli bireyler ile ailelerinin artan gereksinimlerini karşılamak, otizmli bireyler ve ailelerinin hayat standartlarını, kalitesini yükseltmek, aileleri desteklemek, sistemli ve de nitelikli bakım hizmetleri sunmak için uygun politikalar geliştirilmesi amacıyla "Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Eylem Planı Taslağı" hazırlanmıştır. Burada, ilgili paydaşların görüşleri alınıp bu doğrultuda revize edilmiş, ayrıca Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016-2019) adı ile 13/04/2016 tarihli ve 2016/8 sayılı Yüksek Planlama Kurulu Kararı ile 3 Aralık 2016 tarihli ve 29907 sayılı Resmî Gazete' de yayımlanmıştır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016).

Otizmli bireylerin tüm kamusal hizmetlerden diğer bireyler gibi faydalanmasını sağlamak, bağımsız şekilde toplumsal hayatın her alanına katılımlarını kolaylaştırmak, sağlamak amacıyla planda öncelikli 6 alan belirtilmiştir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016):

- i. Farkındalık Çalışmaları ve de Kurumlar Arası İşbirliğinin olması,
- ii. Erken Tanı, Tedaviyle Müdahale Zincirinin Oluşturulması,
- iii. Ailelere Dair Hizmetlerin Geliştirilmesi,
- iv. Eğitsel Değerlendirme, Destek Eğitim, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetlerinin İyileştirilmesi,
- v. İstihdam Süreçleri ile Çalışma Hayatı,
- vi. Sosyal Hizmet, Sosyal Yardım ve de Toplumsal Yaşama Katılım.

Eylem Planında yer alan her bir alan, otizmliler bireylerin sosyal hayata katılımı sırasındaki önemli bir süreci belirtmekte ve bu süreçte karşılaştıkları güçlükler çözümüne katkı yapmaktadır. Otizmliler bireylerle ilgili farkındalığın çoğalması ve olumlu tutumlar oluşturulup, geliştirilebilmesi adına muhakkak farkındalık çalışmalarının olması ve kurumlar arasındaki işbirliğin etkin bir biçimde sürdürülmesi gereklidir. Otizmliler bireylerde, erken müdahalenin faydalarının daha net ortaya çıkmasıyla birlikte erken tanılama da önem kazanmış birlikte daha anlaşılır hale gelmişlerdir. Bu sebeple, gelişmiş pek çok ülkede olduğu şekilde, bizde de tarama, tanılama ile müdahale hizmetleri arasında bağlantı kurulması gereklidir. Otizmliler bireyler, özel ihtiyaçlı bireyler içinde oldukça geniş, değişken karakteristik özellikler barındıran bir grubu oluşturmaktadır. Bu özellikler ailelerin, ebeveynlik becerilerinin önemli derecede kısır kalmasına sebep olurken, çocuklarına yetememelerinin onlarda bir tükenmişlik hali ortaya çıkarmıştır (Benson, 2006; Dillenburger vd., 2010; Güleç-Aslan, Cihan ve Altın, 2014). Bu sebeple, otizmliler bireylerin ailelerine ihtiyaçları olan destek hizmetlerinin sağlanması, otizmliler bireylerdeki tedavi ve müdahale süreci açısından oldukça önemli olmaktadır. Otizmliler bireylerdeki erken tanı kadar, ihtiyaçlarının doğru bir biçimde belirlenip bunlara yönelik eğitim hizmetlerinden faydalanması da önemli olmaktadır. Bu öncelikli şekilde işlevsel eğitsel bir değerlendirme sistemiyle ve bunun yanı sıra etkili özel eğitim, iyileştirme uygulamalarının geliştirilip yaygınlaştırılmasıyla mümkün görünmektedir. Otizmliler bireylere verilen eğitim, ancak okul sonrasındaki çalışma hayatını, bağımsız yaşamına olumlu katkı sağladığında tam olarak başarılı sayılabilmektedir. Bu açıdan, otizmliler bireylerin okul yaşamından iş hayatına oradan yetişkinliğe geçişle ilgili düzenlemelerin yapılıp, gerekli sosyal desteğin sağlanması çok öneme sahiptir (Rakap vd., 2017).

2.2.2. Ailenin Eğitim Süreci

OSB olan birey hangi eğitim ortamına yerleştirilirse yerleştirilsin eğitimin daha etkili olabilmesinde, ailenin eğitime tam olarak katılımının en önemli etkenlerden biri olduğu görülmektedir. Bu sebeple ailelerin çocukları okula ilk başladığında eğitimle ilgili değişik veya farklı yükümlülükleri ortaya çıktığı görülmektedir. İlk olarak OSB'li birey okula yerleştirildiğinde, ailenin özellikle BEP çalışmalarından haberdar ve bilgili olması oldukça önemlilik arz etmektedir. Otizmliler bireyin zayıf ve güçlü taraflarının ne olduğunun tam olarak anlaşılması bilgisi ise yapılan

incelemelerden, değerlendirmelerden ve özellikle aileden sağlanır. Bu sebeple BEP hazırlayacak olan birim içerisinde aile ve eğer OSB olan birey kendini güzel ve doğru Şekilde ifade edebilecek seviyedeysen kendisinin de olması mühimdir (573 sayılı KHK). Aile, sahip oldukları çocuğunun gelişimini en iyi bilen ve en yakından takip ve kontrol ettiğinden BEP timi için oldukça önemli bir kaynak olarak kabul edilir. Tüm bunlarla beraber BEP toplantıları, aile için çocuğunun eğitimiyle ilgili bilgi ve haber alabileceği ve aktif olarak görev alabileceği bir ortam olarak kabul edilir. Bir kısım aileler çok sayıda uzmanın veya öğretmenin bulunduğu eğitim ortamında rahat olabilirken, bir kısım aileler böyle bir eğitim ortamında kendini ifade etmek maksatlı söz almaktan çekinebilirler. Ancak yukarıda belirtildiği gibi özellikle aileler, öğretmenlere ve uzmanlara otizmlili bireyle ilgili en sağlıklı ve güvenilir bilgi ve haberi verecek kaynak olarak kabul edilirler. Bu sebeple soruları olduğunda veya herhangi bir katkıda bulunmak arzu ettiklerinde kendilerini ifade etmekten ve söz almaktan çekinmemeleri gerekmektedir (Wiseman, 2009).

OSB olan birey, eğitime ilk başladığında ailenin sorumlu olduğu görevi bitmemektedir. Aile çocuktan sorumlu olan öğretmenler ile daima karşılıklı olarak iletişimde bulunmalı, verilen eğitimleri izleyerek ederek, aile eğitimlerine katılarak evde de çocuğun eğitimine devam etmeli ve destekte bulunmalıdır. Okulda belli bir sistem dhilinde bir eğitim verilmiş olsa bile aile bu verilen eğitimleri ekstras evde destek olmadığı takdirde, çocukta kalıcı olarak istenen davranış deęiŐiklięinin sağlanması oldukça zorlaŐtıęı görülmektedir. Bu sebeple eğitim safhasında da aileler, öğretmenlerin en efektif ortaklarından biri olarak kabul edilir (zdemir, 2010).

OSB olan birey, eğer başka bireylerle kaynaştırma ortamına yerleŐtirilmiŐse kaynaŐtırmada ortamındaki diğer öğrenciler ve aileleri tarafından negatif karşı tepkilerle karşı karşıya gelebilir. Sınıf ğretmeninin aileleri ve ğrencileri OSB olan birey hakkında bilgi vermek yükümlü ise de, bu konuda da OSB olan birey ailesinin, yaŐadıklarını diğer ailelerle öğretmenlerin meydana getireceği sosyal ortamlarda paylaŐması, diğer ailelerin bu tecrübeleri ilk ağızdan dinlemeleri, OSB'yi anlamalarını oldukça basitleŐtirecek ve belki kendilerini karşı tarafın yerine koyarak empati yapmaları kolaylaŐacaktır (zkan vd., 2014).

Otizmlili bireyin eğitimi yalnızca okul ve okuldaki yapılan faaliyetlerle kısıtlı değildir. Aileler çoğunlukla davranış problemlerinin olması, öfke nöbetleri

geçirmeleri gibi sebeplerle çocukları ile beraber kendilerini toplumdan ayırma yolunu tercih etmektedirler (O'Brien & Daggett, 2006; Wall, 2010). Mesela, alışveriş ya da bir ihtiyaç alınacaksa OSB olan birey ile aile bireylerinden biri veya bakıcı evde kalmakta ve OSB olan kişi yaşantısı boyunca alışveriş ve sosyal ortamlarından uzaklaştırılmaktadır. Bu da OSB olan çocuğun toplum içinde nasıl davranacağını tam olarak öğrenememesine sebep olduğu uzmanlar tarafından belirtilmektedir. Ya da toplumdaki diğer kişilerin bu kişilerle çok az zaman diliminde karşılaşmalarına sebep olmaktadır ve karşılaştıklarında ise bu tür davranışlarına herhangi bir anlam veremedikleri için kendilerini geri çekmelerine, korkmalarına ve öfkelenmelerine sebep olduğu açıkça görülmektedir. Bu sebeple aileler çocuklarının toplumsal mekân ve ortamlardaki uygun tavır ve davranışlarla ilgili eğitilmesini sağlanmasının yanında toplumun farklı kişilere tutum ve davranışlarının değişmesi yani bir çeşit toplumunda bu hakkında eğitilmesi maksadıyla çocukları ile beraber alışveriş yapmalı, toplum içerisinde dışarda beraber yemek yemeli ve toplumla iç içe icra edilen birçok faaliyette bulunmaları gerekmektedir (Wall, 2010; Siff-Excorn, 2005).

2.2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Toplumsal Entegrasyon

Tüm bireyler gelişim ve büyüme sürecinde geçiş yaptıkları hayatlarını etkileyen önemli dönemlerle karşılaşmaktadır. Bu geçişler, okul öncesi dönemden meslek hayatına kadar gerçekleşen her geçişte bilgilerin ve kayıtların aktarımını içeren bir süreci kapsamaktadır. Bu açıdan geçişler, otizmlili bireyin ilk defa okula gidişiyile başlayan ve de bireyin hayatı boyunca devam eden bir süreç şeklinde karşımıza çıkmıştır. Özel gereksinimli bireyler de özellikle sosyalleşme, etkileşim, iletişim ve uyum zorluğu yaşayan otizm spektrum bozukluk tanılı bireyler karakteristik özellikleri sebebiyle geçiş süreçlerinde çokça güçlük yaşayabilmekteler (Rakap vd., 2017).

Bütün özel gereksinimli bireylerdeki gibi otizmlili bireyler içinde okuldan sonra sosyal hayata geçiş çok önemli olmaktadır. Otizmlili bireylerin, toplumla uyumlu ve bağımsız biçimde yaşamak için ihtiyacı olan yetilerini toplumsal hayata geçişe kadar kazanmaları gereklidir. Bu sebeple otizmlili bireylerin bu geçiş sürecinin iyi bir şekilde planlanması ayrıca geçiş sürecini kolaylaştıran gerekli uyum ve mesleki yeterliliklerin öğretilmesine gerek bulunmaktadır. Geçişlerde sıkıntının olmayıp etkili ve olumlu sonuçlar doğurması, geçiş süreçlerindeki aktörlerle (aile, birey,

psikolojik danışman, öğretmen, meslek uzmanı, iş-uğraşı terapisti vb.) işbirliği yapmasıyla ilgilidir (Rakap vd., 2017).

Etkili bir geçiş planı şu özelliklere sahiptir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012):

- i. Geçişten en az bir yıl önce geçiş ile ilgili çalışmalar başlatılmalıdır.
- ii. Geçiş planları, bireyi merkeze alarak hazırlanmalıdır. Bireyin fikirleri göz önüne alınmalı ve önemsenmelidir.
- iii. Otuzmlı birey, eğitim personeli, aile ve ilgili meslek uzmanı hep birlikte işbirliğinde çalışmalıdırlar.
- iv. Geçiş hedeflerinin, öğrenciye sunulan hizmet ve desteklerle ilişkili, ölçülebilir olması gerekmektedir.
- v. Geçmişten o zamana kadarki yapılan çalışmalar temel alınmalıdır.
- vi. Bireyin ilgileri ve yetenek alanları belirlenmelidir.
- vii. Planda destek ve öğretim stratejilerine yer verilmelidir.
- viii. Öğrencinin kullandığı ilaçlar ve tıbbi destekler varsa mutlaka yer almalıdır.
- ix. Öğrencinin kullanmakta olduğu özel araçlar varsa (gözlük, ortez-protez vs.) plana dahil edilmelidir.
- x. Plandaki ifadeler olumlu olmalıdır.
- xi. Kimi kişisel bilgiler (adli olaylar, aile bilgileri vb.) gizlenirken, kimi bilgiler de (gelişim özellikleri, sağlık bilgileri vb.) kurumlar arasında paylaşılmalıdır.
- xii. BEP biriminde yapılan çalışmalar, kişinin geçiş süreçlerinde kopukluğa yer vermeden fayda sağlamalıdır.
- xiii. Aile ve birey için gerekli rehberlik ve danışmanlık hizmeti sunulmalıdır.
- xiv. Planlar, açık ve anlaşılır olmalıdır.
- xv. Aktif katılım sağlanabilir olmalıdır.
- xvi. Dönem dönem gözden geçirilip güncelleme yapılmalıdır.
- xvii. Kültürel konularda dikkat edilmelidir.

OSB olan bireylere sosyal beceriler kazandırılırken pek çok yöntem kullanılmıştır. Bunlara örneklendirmek gerekirse; bilişsel süreç yaklaşımli öğrenme,

doğrudan öğrenme, akran aracılı öğrenme, temel tepki öğretimi, işbirlikli öğrenme, model olma, ipucu verme, şekil verme, fırsat öğretimi, sosyal pekiştirme, dönüt, davranışsal prova uygulama, sosyal öykü ve de video temelli öğretim şekilleri dir (Turhan ve Vuran, 2015).

OSB'li bireyler de diğer engel grupları gibi bağımsız olarak sosyal yaşama katılımında bazı engeller yaşamaktadır. Dolayısı ile OSB'li bireyler için, öncelikle özel eğitim olacak şekilde, sağlık, istihdam ve meslekî eğitim olanaklarından yararlanabilmesi amacıyla sosyal planlama tedbirlerinin geliştirilmesi, uygulanması gereklidir. Özel eğitime ihtiyaç duyan tüm bireyler gibi OSB olan kişilerde de eğitim doğru şekilde oluşturulduğu, işlevsel eğitim programları geliştirildiği, öğretim süreci bireysellik esas alınarak hazırlandığında, toplumsal bütünleşmenin oluşturulması ve bağımsız yaşam becerilerinin edinilmesi bağlamında önemli gelişmeler yaşanması mümkün olabilecektir. OSB sahip bireyler erken çocukluk devresinden başlayarak ilkokul, ortaokul eğitim dönemlerini ve de yetişkinlik dönemindeki iş-meslekî eğitim dönemlerini kapsayan, yaşam boyu süren, nitelikli bir özel eğitime tabi olabilmeleri büyük önem taşır. Kaliteli özel eğitim hizmeti içinse her dönemde OSB'li bireyin yaşı, özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak işlevsel eğitim programları oluşturulması ancak, program sayısının artırılıp çeşitlendirilmesiyle mümkün görülmektedir (Güneş, Okur ve Erdugan, 2016).

2.2.4. Otizm Stres Bozukluğu ve İş Yaşamına Entegrasyon

Ülkemizdeki engelli bireylere sunulan istihdam olanaklarından OSB'li bireyler de yararlanmaktadır. Engelli bireylere özel sektörde işçi olarak istihdam ettirme Türkiye İş Kurumu vasıtasıyla, memur şeklinde istihdamlarıysa merkezî yapılan Engelli Kamu Personel Seçme Sınavları ile gerçekleştirilir. Bunun yanı sıra zihinsel engelli ve OSB'li bireylerin kendileri için ayarlanmış ortamlarda yararlanabilmeleri amacıyla korumalı işyerlerinin kurulabilmesi yönünde çalışmalara hız verilmiştir (Güneş, Okur ve Erdugan, 2016).

OSB'li bireylerin iş hayatına dâhil edilmesi yönündeki planlamalar olmasına ve bu konudaki yasal düzenlemelere, çalışmalara karşın, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler (Amerika Birleşik Devletleri'nde dahi) geçişlerde ve okul sonrasındaki hayatta pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Çalışma Bakanlığı araştırmalarına göre 2011'de ABD'de 15-64 yaşlarındaki normal gelişime sahip

bireylerin %70'i bir işte çalışırken aynı yaş grubu içindeki özel ihtiyaçlı bireylerin bir işte çalışma oranları %27'dir. Otizmlili bireylerin geneli bir işe sahip değilken, iş sahibi olanların ise genellikle korumalı işyerinde veya gönüllü olarak çalıştığı görülür. Ek olarak, otizmlili bireylerinden çalışanlarının sıklıkla iş değiştirdiği ve de yeni iş yerine uyum sağlamakta güçlükler yaşadığı bilinmektedir (Friedman vd., 2013).

2.2.5. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Sosyal Hizmet Desteği

Otizmlili bireyin bakımı çocukluk döneminde genelde aile tarafından sağlansa da zaman geçtikçe ihtiyaçların değişmesiyle ya da anne-babanın yaşlanması, desteklenmemeleri, ailenin emeklilik döneminde gelirinin azalması biçimindeki nedenlerle gittikçe zorlaşmıştır. Üstelik özel durumlarından sebep her türlü sosyal ortamda bulunamayan, seyahat edemeyebilen veya bakımı gerekli olan otistik bireylerin ebeveynlerine bu ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri amacıyla gerekli destekler yapılmalıdır. Ailelerin çocukları emanet edebildikleri, toplum ile bağlarını koparmadan, sosyal, eğitsel, serbest zamanları değerlendirme faaliyetleriyle gelişimlerine yardımcı olan merkezler hizmete girmelidir. Hem gündüz hem gece geçici sürelerle hizmet verebilen bu merkezler hem de aileden sonraki hayata bir basamak hazırlayıp, başlangıç olabilmektedir. Ayrıca gereklilik halinde evde bakım hizmetini vermek üzere sosyal yardım hizmetlisi/görevlisi/uzmanından yardım alınabilmektedir. Bakım hizmetlerinin özel ya da resmi kurumlarca sunulması için gereken alt yapı çalışmaları detaylıca oluşturulmalıdır (ODFED, t.y.).

Çocuğuna Otizm tanısı konan her ebeveyn hayatının sonuna kadar, imkanları elverdiği yere kadar çocuğunun gelişimi, eğitimi, uyumu için çabalar. Ancak "Benden sonra ne olacak?" sorusu hiçbir zaman aklından çıkmamaktadır. Sosyal devlet olma koşullarından birisi de bireylerin her açıdan huzur ve de güven içinde, insanca şartlarda yaşamalarını olanak tanıyabilmektir. Ancak aile desteğinden herhangi bir nedenle mahrum olan otizmlili bireylerin yaşamlarını sürdürebilecekleri şekilde düzenlenmiş olan kurumlar bulunmamaktadır. Yaşam süreleri normal insanlardan farklılık göstermeyen otizmlili bireylerin; otizmden etkilenme derecesi ve bağımlılık oranına bağlı olarak hayatlarını sürdürebilecekleri yaşam seçenekleri aşağıdaki gibi hazırlanmalıdır (ODFED, t.y.).

- i. Bağımsız yaşayabilme,
- ii. Destekli yaşayabilme,
- iii. Süpervizyonlu yaşayabilme,
- iv. Yaşam evinde yaşayabilme,
- v. Yaşam köyünde yaşayabilme

Türkiye’de OSB’nin yaygınlık oranına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’ndan (MEB) alınan 2014 verilerinde zorunlu eğitim döneminde OSB tanı sahibi çocuk sayısı 16.837’dir. OSB’li kişilere sunulan özel eğitim hizmetleri MEB tarafından düzenlenmekte, uygulanmakta olup bununla ilgili uygulama hükümleri “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde” bulunmaktadır. OSB’li bireyler, özel eğitim uygulama merkezlerinde, özel eğitim iş uygulama merkezlerinde, özel eğitim sınıflarında veya normal gelişime sahip akranlarıyla beraber kaynaştırma sınıfında eğitim görebilmektedir. Bunun yanında bu bireyler, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden de destek eğitimi alabilmekteler. Türkiye’de bulunan bu özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinin %53,2’si OSB olan kişilere hizmet etmektedirler. Bunu yanı sıra OSB’li bireyler, okul öncesi yıllarda bu kurumlara zorunlu, destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması ile başarılı bir biçimde kaynaştırılmaktadırlar (Güneş, Okur ve Erdugan, 2016).

Engelli bireyler için yapılan bakım hizmetleri Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından takip edilmektedir. Bakım hizmetleri esasında aile yanında bakım baz alınmış, kuruluş bakımı ise son aşamalarda ve zarurî durumlarda hayata geçirilebilecek bakım modeli halini almıştır. Koruyucu önleyici hizmet modellerine ağırlık verilip OSB’li bireyi kendi doğal ortamından kopartmadan desteklemekte ve toplum hayatından soyutlanma riskinin en aza indirilmesi sağlanmaktadır. Bakım hizmetleri, bakım ve rehabilitasyon merkezlerinde (resmî ve yatılı ya da gündüzlü kuruluşlar), özel bakım merkezlerinde ve de evde bakım şeklinde hizmet etmektedir. OSB olan bireyler içinse Türkiye’de ilk kez İstanbul’da toplum hedefli hizmetler bağlamında İstanbul Bakım Rehabilitasyon Merkezi kontrolünde ev tipi bakım modeli adındaki “umut evi” hizmete açılıp, ev ortamından koparılmadan bakım hizmeti sunulmaya çalışılmakta ve bu hizmet yaygınlaştırılmaya uğraşılmaktadır (Güneş, Okur ve Erdugan, 2016).

2.3 Otizm Spektrum Bozukluğu ve Eğitim

Eğitsel yerleştirme, bireyin otizmden etkilenme şiddetine göre farklılık göstermektedir. Duşuk işlevli veya ağır otizimli bireylerle orta düzeydeki otizimli bireyler, kendi yetersizliklerine, ogrenme özelliklerine uygun ayrıca geliştirilmiş programlar ile eğitim veren özel okullarda eğitimlerini almaları daha uygun görülmektedir. Buna karşın, yeterliliği yüksek veya hafif otizimli bireyler açısından normal gelişimdeki akranlarıyla birlikte ama eğitim programında yeni uyarlamalar yapılması şartıyla eğitim almaları desteklenmektedir (Kırcaali-İftar, 2013).

Otizimli bireylerin doğru eğitim ortamına yerleştirilmesinde, bireylerin ayrıntılı ve doğru bir şekilde değerlendirilmesi büyük öneme sahiptir. Ayrıntılı değerlendirmenin; standart testler, aileyle goruşme ve doğal ortamlarda gözlem gibi değerlendirme kriterleri kullanılarak iletişim-dil becerisi, sosyal-uyumsal davranış, bilişsel-akademik beceri alanlarında yapılması çocuğa en uygun eğitsel yerleştirmenin ve bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasında temeli oluşturmaktadır (Sucuoğlu, 2012).

ülkemizdeki otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireyler da diğer özel gereksinim gruplarındaki bireyler gibi, kaynaştırma eğitimi sınıfında, genel eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfında ve de otizm veya diğer gelişimsel yetersizliklerdeki bireyler için hazırlanan özel eğitim merkezleri ya da okullarda ogrenim gorebilmekteler. Ayrıca, örgün eğitimde devam edebilen otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireyler; özel eğitim okullarındaki örgün eğitimden, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki destek eğitim hizmetlerinden faydalanabilmektedirler (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016).

Otizimli bireyler okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise (meslek eğitimi verilen liseler dahil) ve yuksekogrenim gibi her düzeydeki kaynaştırma eğitimden faydalanabilmektedirler. Kaynaştırma eğitimin olduğu ortamlarda ogrenim gören otizm spektrum bozukluğu olan bireyler, normal gelişim gösteren akranlarına uygulanan müfredat programını, Bireysel Eğitim Programı (BEP) temelli; yapılan uyarlamalarla, düzenlemeler çerçevesinde ve destek eğitim hizmetlerden yararlanarak takip etmelidir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016).

Kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören otizmlili bireylerin sayısı oldukça yüksek umutlandırıcı bir durum olmasının yanında bu sınıflarda görev alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları ve otizm spektrum bozukluğu tanıli bireyler ile çalışma konularıyla ilgili kapsamlı bir biçimde eğitilmemiş olmalarında ötürü otizmlili bireylerin kaynaştırma eğitimden yeterli seviyede yararlanmalarını mümkün olamamaktadır (Rakap vd., 2017).

Otizmlili bireylerin, bireysel ve gelişimsel özelliklerine dikkat edilerek Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM)'nde önerilen eğitsel yerleştirme kararları kapsamında eğitim aldıkları ve bunun dışında eğitim aldıkları kurumlarsa özel eğitim okullarıdır. Türkiye'de, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında resmi devlet okullarında öğrenim gören otizm spektrum bozukluğu tanıli 5523 çocuğun %54.8'i özel eğitim okulları kontrolünde öğrenim görmüştür (Rakap vd., 2017).

ABD'de bütün eğitim kademelerindeki otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin %91'i okul gününün belli saatlerinde genel eğitim (kaynaştırma/bütünleştirme) sınıflarından yararlanırken, %8'i farklı okullarda ve %1'i de başka kurumlarda veya ortamlarda eğitim alabilmektedir. Kaynaştırma sınıflarındaki otizm spektrum bozukluğuna sahip öğrenim gören bireylerin %39'u okul gününde zamanının en az %80'inde genel eğitim sınıflarından faydalanırken, %34'ü okul gününde vaktinin %40'ından daha azında, %18'i ise okul gününün %40 ile %70'inde genel eğitim sınıflarında eğitim aldığı tespit edilmiştir (Kirk vd., 2014).

Otizmlili bireyler performanslarını ortaya koyabilmek ve kendilerini gerçekleştirebilmek için destekleyici ortamlara ihtiyaç duymaktadırlar. National Reseach Council (2001) erken otizm tanılarında etkili olmuş programların ortak noktalarını belirleyebilmek ve bu sayede otizmlili öğrencileri destekleyen çevre bileşenlerini ortaya çıkartmak amacıyla ABD'de başarısıyla öne çıkan on eğitim programını (Children's Unit, Denver Model, Developmental Intervention Model, Douglas Developmental Center, Individualized Support Program, Learning Experiences an Alternative Program for Preschoolers and Their Parents (LEAP), Pivotal Response Model, Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH), Young Autism Project (UCLA) ve Walden Early Childhood Programs) incelemiştir. Bu programlar tamamen, temeli gelişimsel ve davranışsal yaklaşıma dayanıp, hakkında ABD'nin önde gelen hakemli

dergilerinde irdelenip belli bir sayıda araştırma, inceleme yapılmış programları içermektedir. National Reseach Council bu programlardaki ortak yönleri (Akçin vd., 2016);

- i. Oldukça destekleyici fiziki bir ortamda yürütülmesi,
- ii. Ayrıntılı değerlendirmelerin yapıldığı, yoğun bir eğitim içeren yerleştirme olması,
- iii. Personelin otizm hakkında oldukça eğitilmiş ve de uzmanlaşmış olması,
- iv. Öncelikle iletişim olmak üzere bütün gelişimsel alanlarını içeren bir eğitim programının uygulanması,
- v. Bireyselleştirilmiş eğitim planlarını içermesi,
- vi. Ailelerin çocuklarına eğitim sırasında etkin olarak katılabilmesi,
- vii. Genelleme-kalıcılık becerilerinin de yer aldığı özenle planlanmış ve de araştırmaya dayalı, öğretim yöntemlerini de kapsayan şekilde raporlamıştır.

Otizimli bireyler için hazırlanan eğitim merkezlerinin ilk etapta fiziksel ortamı mutlaka otizimli bireylerin ihtiyaçları göz önünde tutularak düzenlenmeli. Bu merkezlerde öğrenci alımları ve sınıflara yerleşmesinde merkez uzmanlarınca yapılacak ayrıntılı, dikkatli eğitsel değerlendirme sonuçları dikkate alınmalıdır. Bu merkezlerde görevli öğretmenlere, otizm ve otizimli bireylerin eğitiminde kullanılmakta olan veri tabanlı ve bilimsel kaynaklı uygulamalar konusunda eğitilmelidir. Otizimli bireylerin ihtiyaç duyduğu kapsamda işlevsel beceri programları planlanmalıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim plan ve öğretim programlarının hazırlanıp uygulanması hususunda öğretmenlere eğitimler verilmeli, bu merkezlerde bulunan eğitim destek servis hizmetleriyle mutlaka desteklenmeye çalışılmalıdır. Otizimli bireyler eğitim merkezlerinde eğitim alan otizimli çocuğun ebeveynlerine; çocuklarına birçok beceri ve davranış kazandırabilmek, yasal haklarıyla ilgili bilgilendirebilmek amaçlı eğitimler vermeli, ailelerin ihtiyaç duyduğu psikolojik desteği hem alan uzmanları tarafından hem de destek grupları tarafından sağlanabilmesi için ihtiyaç olan düzenlemelere yer verilmelidir (Akçin vd., 2014).

Liseyi tamamlayan özel gereksinimli bireylerin birçoğu üniversite veya kolej eğitimlerine devam etmek ister fakat bunu gerçekleştirebilmek için nereden başlamaları gerektiğini bilmezler. Üniversite seçimine karar verirken program türleriyle bireyin akademik başarı, sosyal ve coğrafi özellikler arasındaki uyuma,

yeterliliğini kanıtladığı bağımsız yaşam becerilerini göz önünde tutarak değerlendirmek gereklidir. ABD’de de bulunan kolej ve üniversitelerin birçoğu özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak hizmete, plan ve programlara sahip olacak kapasitededirler (Örneğin, Drexel University Autism Support Program, Rutgers Developmental Disabilities Center, Boston University Supported Education Services, Autism Collaborative Center at Eastern Michigan University, Bellevue College, Autism Spectrum Navigators). Bunun dışında, ABD’de pek çok hatta yüzlerce kolej ve üniversitede zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylere hizmet için hem yüz yüze hem de online şeklinde tasarlanmış programlarla hizmet verilmektedir (Rakap vd., 2017).

2.3.1 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Eğitiminde Teknoloji Kullanımı

Teknoloji, insanların araç-gereçleri kullanıp öğrenmelerini, kendi doğal ortamlarını kontrol edip uyum göstermelerini sağlar (Bölte ve diğ., 2010). Eğitim alanında teknolojinin kullanımı 1970’li yıllara dayanırken internetin hayatımızdaki öneminin artması, daha donanımlı yazılımların kullanılması ve yeni alanların ortaya çıkması bir çok insanda olduğu gibi farklı gelişim gösteren bireylerin de yaşamını kolaylaştırmıştır (Green, 2011)

OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı bir çok öğretim yöntemleri yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda bu öğretim yöntemlerinin işitsel uyarılara kıyasla görsel uyarılarla sunulduğunda daha etkili olduğu otizmlili bireylerin daha kolay öğrendiği ortaya konulmuştur (Bölte ve diğ., 2010; Chak ve Irvine, 2005; Eliçin, 2015; McClannahan ve Krantz, 1999). Bu görsel uyarılar otizmlili bireylerin yaşamlarını daha kaliteli hale getirebilmek ve farklı bir çok becerileri kazanmaları için yardımcı teknolojilerle sunulmaktadır. Michel (2004) yardımcı teknolojileri, farklı gelişim gösteren bireylere yeni beceriler kazandırmak, geliştirmek ve sürdürmek için kullanılan nesnelere, araçlara, görsel uyarılara ve ileri düzeyde teknolojiye ait materyaller olarak tanımlanmıştır.

Otizmlili bireylerin eğitiminde yardımcı teknolojiler iletişim becerilerindeki başarılarını arttırarak sosyal ve günlük yaşam becerilerini geliştirir, davranış problemlerini azaltır, ev, okul, seanslı eğitim gibi günlük hayatlarının içine dahil edilmesinde aileye, eğitime ve topluma yardımcı olmaktadır (Mulroy ve diğ.,

2008). Burada önemli olan otizimli bireylerin gelişim alanlarında yaşadıkları zorlukları azaltmak için eğitimlerinde doğru, uygun ve etkili yardımcı teknolojiyi seçip entegre edebilmektir.

Otizimli bireylerin eğitimlerinde kullanılan yardımcı teknolojiler üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar; düşük düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalar, orta düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalar ve ileri düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalardır (Michael, 2004; Stokes, 2008).

Düşük düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalar resimlerin ve fotoğrafların kullanıldığı uygulamalardır. Bu uygulamalarda pil ya da elektrik gerektiren cihazlara ihtiyaç duyulmaz. Bütçesi az maliyetli olan düşük düzeyde teknoloji kullanılan uygulamaların hazırlanması ve uygulanması çok kolaydır.

Otizimli bireylerin eğitiminde düşük düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalara örnek olarak resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi (Picture Exchange Communication System) sosyal öyküler (social stories), görsel çizelgeler ve düzenleyiciler (visual organizer), etkinlik çizelgeleri (activity schedules) yer almaktadır (Birkan, 2011; Gray, 2003; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2013; McClannahan ve Krantz, 2010; Odluyurt, Değirmenci, Adalıoğlu, Kapan, 2015; Özdemir, 2007).

Orta düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalarda pil ve elektrik gerektiren cihazlar kullanılmaktadır. Genellikle görsel ve yazılı ipuçlarıyla birlikte kullanılan bu cihazlar dokunularak çalışır ayrıca ses çıkışı özelliklerine sahiptir ve ses kaydı yapılabilir. Bu cihazlara örnek olarak kaset çalarlar, kayıt cihazları, ses çıkışı olan cihazlar, zamanlayıcılar, bas konuşlar, manyetik kart okuyucular titreşimli saatler gösterilebilir. Otizimli bireylerin eğitimi kapsamında iletişim becerileri, etkileşim becerileri, dili anlama becerileri ve sosyal becerilerde ağırlıklı olarak kullanılmaktadır (Birkan, 2011; McClannahan ve Krantz, 1999; Stokes, 2008). Bunun yanısıra akademik becerilerin kazandırılmasında, dikkat ve motivasyonların artırılmasında ve problem davranışların azaltılmasında orta düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalardan yararlanılmaktadır (Eliçin, 2015; McClannahan ve Krantz, 1999; Stokes, 2008).

İleri düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalar diğer uygulamalara kıyasla daha karmaşık ve maliyeti yüksek cihazların kullanıldığı uygulamalardır. Video kameralar, bilgisayarlar (donanımlar, yazılımlar), tablet bilgisayarlar (İpod, İpad), akıllı telefonlar, televizyonlar, tarayıcı, oyun konsolu ileri düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalarda örnek olarak gösterilebilir. İleri düzeyde teknoloji kullanılarak yapılan uygulamalarda iletişim ve etkileşim becerilerinde, dili anlama becerilerinin geliştirilmesinde, öz bakım becerilerinde, sosyal becerilerde, günlük yaşam becerilerinde, bağımsız oyun oynama becerilerinde ve problem davranışların azaltılmasında etkili olduğu görülmektedir (Dauphin, Kinney & Stomer, 2004; Eliçin, 2015; Grynzspan, Martin & Nadel, 2005; Stokes, 2008; Yee, 2012;).

2.3.2 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Uygulamalı Davranış Analizi Modeli

OSB'li bireylerde davranış problemi, bireyin kendisi veya başkaları için problem yaratan davranışlarda bulunmasıdır. Bireyin sergilediği davranışlar yeni beceriler öğrenmesini engelleyebildiği, ortama uyum sağlamasını zorlaştırabildiği, kendisine, başkasına veya çevresine zarar verebildiğinden bir problem olarak kabul görmektedir. Bahsedilen davranışlar OSB'li bireyler ile çalışmayı, onlara yeni beceriler öğretmeyi zorlaştırabilmekte ve bundan dolayı bireylere bir şeyler öğretme hususunda eğitimcilerin isteksiz olmasına sebep olabilmektedir. Davranış sorunları terimi yalnızca bireyin yapmayı öğrenebileceği davranışlar için kullanılmalıdır. Davranış sorunları ile başa çıkmak kavramı (Diken vd., 2016);

- i. İstenmeyen ve de uygun olmayan davranışların sayısını azaltmak veya ortadan kaldırmak,
- ii. İstenilen ve uygun olan davranışların sayısını arttırmak anlamını taşımaktadır.

Davranış sorunları ile başa çıkma konusunda uygulamalı davranış analizi yöntemlerinin gayet etkili olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, bu yöntemlerin bilimsel dayanakları da en çok olan teknikler olduğu görülmektedir. (Diken vd., 2016).

Uygulamalı davranış analizi (ABA: Applied Behavior Analysis), davranışsal yöntem adıyla da bilinir. Davranış analizi ilke ve teknikleri göz önüne alınarak geliştirilen bir tekniktir. Davranış analizi çalışmaları ise hemen hemen 150 senelik

bir tarihe sahiptir. Davranış analizi ile alakalı bilimsel çalışmalar ve uygulamalar icra eden bireylere **davranış analisti** adı verilir. Uygulamalı davranış analizi, davranış analistlerinin ortaya koyduğu ve geliştirdiği bilgileri insanların hayatlarını iyileştirmelerine yönelik kullanmayı hedeflemektedir (Lovaas, 1987).

Uygulamalı davranış analizinin (UDA) OSB'li bireylerin eğitimleri ve yaşam kalitelerinin artırılması haricinde çocuk yetiştirme ve davranışların kontrolü, eğitim, orta ve ileri düzeyde yetersizliği olan insanların eğitimi, yaşlı bakımı ve iş dünyası vb. alanlarda da kullanıldığı görülmektedir. Bu metot, insan davranışlarını ve bu davranışlar ile alakalı çevresel özellikleri objektif şekilde analiz etmeye dayalı bir yöntemdir. Birçok davranışın çevre tarafından bir biçimde cezalandırıldığı veya ödüllendirildiği düşünülmektedir. Bundan dolayı, bu yöntemde ödül sistemleri ve çok gerekli olduğunda bir takım caydırıcı mekanizmaların kullanılması yoluyla uygun davranışların artırılması, uygun olmayan davranışların ise azaltılması amaçlanır. OSB'li bireylerde artırılması amaçlanan davranışlara örnek olarak taklit becerileri, sosyal beceriler, iletişim becerileri, oyun becerileri ve özbakım becerileri gösterilebilir. Diğer taraftan azaltılması amaçlanan davranışlara örnek olarak ise öfke nöbetleri ve kendini uyarıcı (*stereotipik*) davranışlar gösterilebilir (McEachin vd., 1993).

Otizimli bireylerin eğitimlerinde uygulamalı UDA'ya dayalı farklı öğretim yöntemleri bulunmaktadır. İzleyen bölümde araştırmada kullanılan UDA'ya göre otizimli bireylerde kullanılan bilimsel dayanaklı öğretim yöntemleri ile ilgili kısaca açıklamaları yer almaktadır.

2.3.2.1. İpucu Sunma ve İpucu Geri Çekme

OSB'li bireylerin uygulamalı davranış analizi kapsamında kullanılan bir diğer yöntem ise ipucu sunma ve ipucunu geri çekmedir (Morse ve Schuster, 2004, s. 153). İpucunun sunulması yöntemi OSB'li bireylerin de içinde bulunduğu farklı gelişim bozukluğu gruplarında istenen beceri ve davranışların kazandırılmasında etkili olduğu ve genelde bu yöntem zincirleme beceri ve davranış öğretimi çalışmalarında kullanıldığı ifade edilmektedir (Tekin-İftar, 2012, s. 251) .

Yardımcı ayırt edici uyarı şeklinde bilinen ipucu sunma, hedef davranışın gösterilme sıklığını artırma yönünde yardımcı olması için kullanılır. Yeni bir

davranış kazandırılırken, çoğunlukla davranışı en sonunda kontrol eden uyarının (ya da ayırt edici uyarının) varlığı ile ortaya çıkan davranışın görülme sıklığını arttırmak amacıyla ipuçlarından (yardımcı uyarılar) faydalanılır (Krantz vd., 1993; Lovaas vd., 1981; Lovaas & Smith, 1989). Fiziksel ipucu, model ipucu, sözel ipucu, jest ve mimik ipucu bunlardan en çok kullanılanlarıdır.

Otizli bireylerin eğitim süreçlerini en etkili ve en doğru değerlendirmek için ipucu yöntemlerini kullanmak gerekir. Ancak doğru ve dikkatli kullanılmayan ipuçları bireyleri ipucu bağımlısı yapmaktadır. UDA ile yapılan araştırmaların büyük bir kısmı ipucu bağımlılığını en aza indiren ya da engelleyen bireylerin doğal ve bağımsız olmalarını destekleyen yapıdadır (Birkan, 2007).

2.3.2.2 Etkinlik Çizelgeleriyle Öğretim

Otizli bireyler bağımsız olarak bir çok beceriyi yapmakta zorlanırlar. Genellikle becerileri gerçekleştirirken çevrelerinde bulunan birileri tarafından ya yönerge verilmesi gerekir ya gerçekleştirecekleri beceriler için model olunması gerekir ya da ipuçları ile sürekli yardım edilerek beceriyi gerçekleştirirler. Öğrendikleri becerileri gerçekleştirip oldukları yerde kalarak bir diğer beceriye geçemeyebilirler ya da aynı becerileri sürekli tekrarlayabilirler (McClannahan & Krantz, 2010). Ayrıca kendilerini ifade edemeyebilir, karşısındaki insanları anlamakta zorluk çekebilir ya da çevrelerindeki bir çok uyarın onlara anlamsız gelebilir. Yaşadıkları bu durumlarda da uygun olmayan davranışlar sergileyebilir ve problem çıkarabilirler. Etkinlik çizelgeleri OSB'li bireylerin bağımsız hareket edebilmeleri, etkinlikler arasında yaşadıkları bu sorunlar ve daha fazlasını yaşamamaları ayrıca bir çok beceriyi de öğrenmeleri için geliştirilmiştir.

Etkinlik çizelgeleri, UDA'nın ileri sürdüğü otizli bireylerin öğretiminde kullanılan bilimsel dayanağa sahip öğretim yöntemlerinden birisidir (NAC, 2009). Etkinlik çizelgeleri ile öğretim (*activity schedules*) yönteminde bireye öğretilecek beceri küçük basamaklara ayrılır ve bu basamakları içeren görsel çizelge bir (*örneğin, fotoğraflı çizelge ya da yazılı çizelge*) düzenlenir (McClannahan & Krantz, 2010).

Etkinlik çizelgeleri bireylerin gelişim düzeylerine göre bir çok şekillerde olabilir. Okuma yazma bilmeyen otizli bireyler için başlangıçta fotoğraflı etkinlik

izelgeleri bireyi meşguliyetini sağlayan, fotoğraflarla oluşturulmuş ipuçlarıyla hazırlanan dosyalardır. Otizimli bireyler okuma-yazma öğrendikçe ve becerilerde ustlaştıka fotoğraflı ipuçları yerine yazılı ipuçları kullanılır (Birkan, 2013).

Otizimli bireyler etkinlik çizelgeleri sayesinde bağımsız hareket etmeyi, etkinliklerini yapmayı ve etkinlik geçişlerini bağımsız gerçekleştirmeleri, etkinlikleri ile tercih yapmalarını kolaylaştırmanın yanında etkinliklerini istedikleri gibi sıraya dizmelerini ve bu sırayı takip etmelerini, toplumsal ve günlük yaşam becerilerini öğrenmelerini ve sosyal etkileşimde bulunmalarını kolaylaştırır (McClannahan & Krantz, 1999).

(a) Araştırmada Yer Alan Yazılı Etkinlik çizelgelerinin ğretimi İçin Gerekli nkoşul Beceriler

Otizimli bireylerin yazılı olarak hazırlanan etkinlik çizelgelerini takip etmeleri için bazı önkoşul becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

- Sözcük okuma: Otizimli birey etkinlik çizelgesinin üzerine yazılan sözcük ve sözcüklerden oluşan cümleleri okuma becerileridir.
- Yazıyı etkinlikle, nesnelere ya da durum ilişkilendirme: Yazılı olan etkinlik, nesne, eylem ya da durumların okuması ardından ilgili etkinliği, nesne, eylem ve durumları bulabilmesi/gerçekleştirmesi.
- Elle (Fiziksel ipuçlarını) yapılan yönlendirmeleri kabul etme: Bireylerin beceriyi gerçekleştirmesi için ğretim amaçlı, uygun olan fiziksel yönlendirmeleri (eline, bileğine, omuzuna vb.) kabul edebilmesi.

(b) Yazılı Etkinlik izelgesi Hazırlama

Etkinlik izelgesi hazırlanması için otizimli bireyi iyi tanımak (r: nkoşul becerilerini bilmek, yaşını, sevdiklerini ve sevmediklerini bilmek vb.), öğretilecek olan beceriye göre planlamayı yaptıktan sonra uygulamayı gerçekleştirmek gerekmektedir.

Etkinlik izelgeleri resimli, fotoğraflı, yazılı olarak dosya içine sayfalarla hazırlanacağı gibi tek bir kağıt üzerine, bilgisayarda, aypette ya da telefon ortamında da düzenlenebilmektedir. Hazırlanan izelge etkinliğe yönlendireceği gibi becerinin

nasıl gerçekleştireceğine dair basamakların ayrıntılı olarak hazırlanması ile oluşturulabilmektedir (McClannahan & Krantz, 1999).

Araştırmada katılımcıların kullandığı yazılı olarak hazırlanan etkinlik çizelgesi (Ek 3) örneğinde şu basamaklar izlenmiştir.

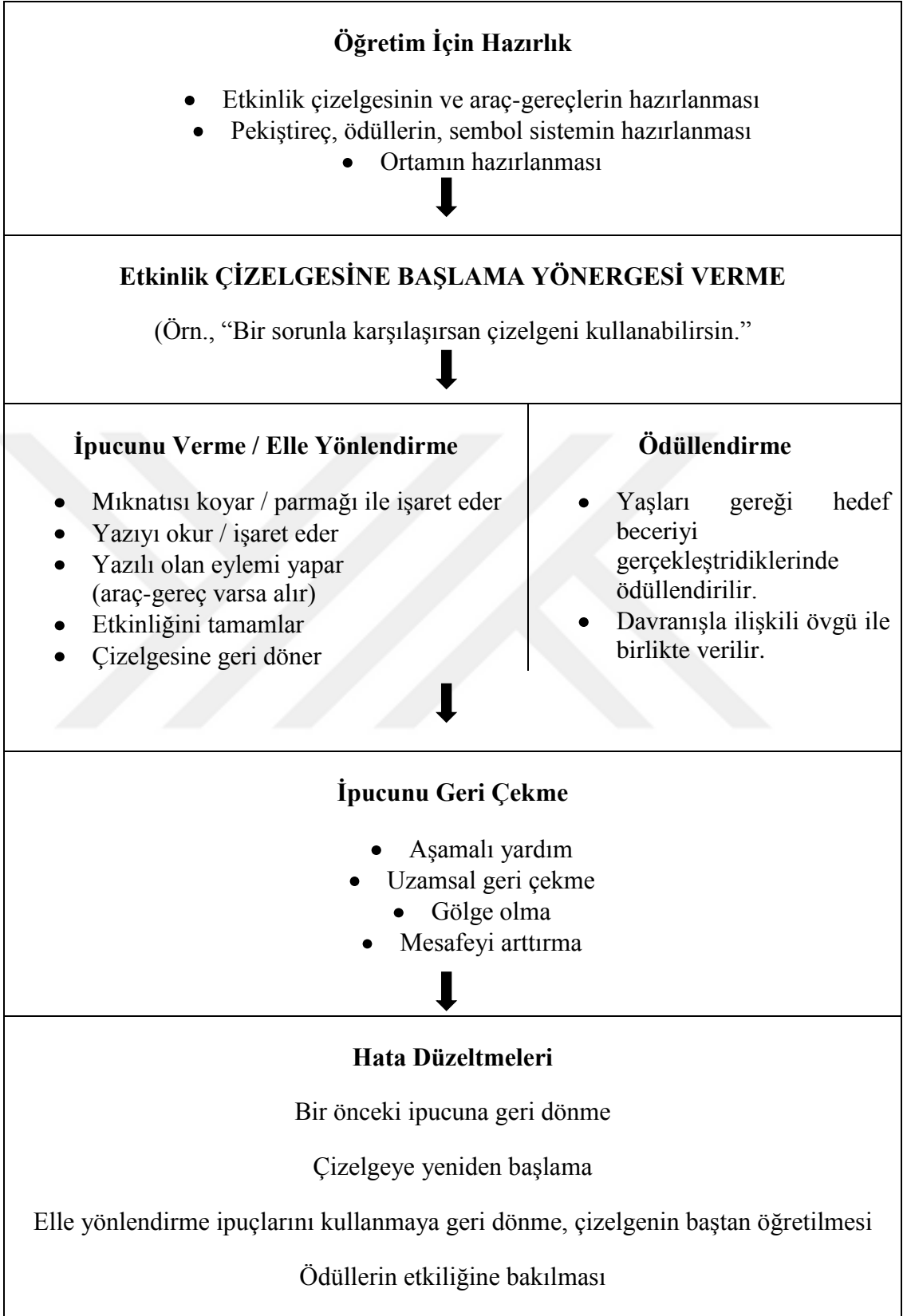
- Katılımcıların yaşlarına uygun ve becerideki kullanılış amacına göre çizelgenin boyutu belirlenir.
- Bilgisayar ortamında Word dosyası açılarak belirlenen boyutlarda dikdörtgen şeklinde bir çerçeve oluşturulur.
- Çerçeve çizgisinin kalınlığı belirlenerek biçimlendirilir.
- İçine metin kutusu eklenir, ardından yazı karakteri ve punto belirlenir.
- Önceden belirlenen beş beceri basamağı metin kutusunun içine alt alta yazılır.
- Alt alta maddeler halinde yazılan basamakların sol tarafına katılımcıların takip etmeleri için çizgi ile oluşturulmuş boşluklar hazırlanır.
- Bilgisayardan çıktı alınıp laminasyon yapılır.

(c) Yazılı Etkinlik Çizelgesinin Öğretimi

Yazılı etkinlik çizelgesinin öğretimi hazırlık ve öğretim aşamalarından oluşmaktadır. Öğretim için hazırlık aşamasında, etkinlik çizelgesini hazırlamak, ortamı düzenlemek, ihtiyaç duyulan tüm araç-gereçleri hazırlamak ve ödülleri planlamak gerekmektedir. Öğretim aşamasında da etkinlik çizelgesine başlamaları için başlangıç yönergesi verilir. Ardından etkinlik çizelgesi öğretim çalışmalarına geçilir. Etkinlik çizelgesinin öğretiminde bireyin arkasına geçilir, kesinlikle konuşulmaz, etkinlik ve araç-gereç arasına girilmez fiziksel ipuçları kullanılır. İpuçları bireyin hata yapmasını önleyecek yoğunlukta ve sıklıkta olmalıdır. Etkinlik çizelgeleri öğretiminde ipucunu sunma sürecinde elle yönlendirme, ipucunu geri çekme sürecinde aşamalı yardım, uzamsal geri çekme, gölge olma ve mesafeyi arttırma kullanılır. İpuçları yoğunluğu ve sıklığı otizmlili bireylerin ihtiyacına göre ve var olan performanlarına göre verilir. Otizmlili bireyler etkinlik çizelgelerindeki ustalaştıkça ipuçlarında silikleştirme yapılır (Birkan, 2013; McClannahan & Krantz 1999).

Tablo 1

Yazılı Etkinlik Çizelge Takip Etme Becerisinin Öğretim Aşamaları



Birkan, 2013, sayfa 69'dan uyarlanmıştır.

2.4. Otizm Spektrum Bozukluğu ve İletişim

İletişim becerilerindeki yaşanan sorunlar OSB teşhis ve tanı kriterlerinde bir tanesidir. OSB'li bireylerin birçoğunda iletişim becerileri ile alakalı yaygın bir sorun olması OSB'nin temel belirtisi şeklinde kabul edilmesine sebep olabilmektedir (Kjelgaard & Tager-Flusberg 2001).

OSB tanısı konulmuş bireye sahip olan birçok aile, çocuklarının gelişimi aşamasında sorun olduğunu çocukların konuşmalarındaki gecikme ya da kazanılan dil becerilerinde gözlemledikleri gerilemelerden anlayabilmektedirler (Short & Shopler 1988; Tager-Flusberg vd., 2005). Çevrelerinde bulunan diğer bireylerin seslerine tepki vermediklerinden dolayı, bazen OSB'li bireylerin sağır olduğu zannedilmektedir. İki yaşına gelen OSB'li bebekler hala fonksiyonel bir dil geliştirmediklerinden dolayı başkaları ile iletişimleri son derece kısıtlıdır (Stone 1997). Diğer taraftan OSB tanısı konulmuş olan bireylerden bazılarının ise beş yaşından önce dil becerilerini edinmeye başladığı görülür. Fakat bu bireylerin çoğunluğu normal gelişim gösteren bireylere nazaran konuşmaya geç başladıkları ve konuşmalarının daha yavaş geliştiği görülmektedir. OSB tanısı konulmuş bireylerin takriben %25-30'u hayatları boyunca hiç konuşmamakta, bir kısmında ise konuşma düzeyi birkaç kelime ile kısıtlı kalabilmektedir (Tager-Flusberg vd., 2005).

Dil becerileri konusu, literatürde bazı araştırmalarda alıcı dil (dili anlama) ve ifade dili (dili kullanma ya da üretme) şeklinde iki alt grupta ele alınmaktadır. OSB'li bireylerin çoğunun her iki dil becerisine yönelik bozulma veya gecikme yaşadığı görülmektedir (Charman vd., 2003; Rapin & Dunn 1997; Tager-Flusberg ve Caronna 2007). Fakat diğer bireyler ile kıyaslandığında OSB tanısı konulmuş bireylerin ifade dili becerilerinin alıcı dil becerilerine nazaran daha iyi durumda olduğu ifade edilmektedir (Bartak vd., 1975; Tager-Flusberg 1981). Diğer taraftan bu görüşe destek vermeyen çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda, OSB'li bireylerin dil becerilerinde bir heterojenlik var olduğunu, diğer bir deyişle OSB'li bireyler bir kısmında alıcı ya da ifade dili becerilerinin normal limitler içerisinde bulunduğunu, bir kısmında ise her iki dil becerisinde de aynı şekilde bozulmanın oluştuğunu tespit etmiştir (Chan vd., 2005; Kjelgaard & Tager-Flusberg 2001).

2.4.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlere Yardım İsteme

OSB'li bireylerin bir problem ile karşılaştıklarında genelde yardım isteme yoluna gitmedikleri görülmektedir (Rusch & Hughes, 1989). Bu nedenle OSB'li bireylerin mesleki anlamda görev yapabilmeleri veya günlük hayatta bazı etkinliklere devam edebilmeleri için ise yardım isteme becerisi çok önemli hale gelmektedir (Salzberg vd., 1986). Bu nedenle OSB'li bireylere etkinliklere devam etme, değiştirebilme ve farklı ortamlarda da öğrendikleri becerileri tekrar sergileyebilme yeteneklerinin kazandırılması önemli hale gelmektedir.

OSB'ye sahip bireylere tehlike anında kaçınma becerisini kazandırmak, kasıt bulunmayan kazalar sonucundaki yaralanmaları engellemekte hatta ölüm tehlikesini ortadan kaldırmaktadır. Buna rağmen yine de bireylere bu güvenlik becerilerinin kazandırılmasının öğretim programlarında yer almadığı gözlemlenmektedir. OSB'ye sahip bireylerin ebeveynlerinin pek çoğu güvenlik eğitiminin eğitim programlarında bulunmasının çok önemli olduğunu ifade etmektedirler (Agran & Krump, 2010).

Bambara vd. (2006) güvenlik becerilerini; evde gerekli güvenlik becerileri ve de toplumsal yaşamda gerekli güvenlik becerileri şeklinde iki grupta toplamıştır. Tehlikeleri fark edebilme ve tehlikelerden kaçma, evde sıradan güvenlik önlemleri alabilme, acil durumda acil durum hattını arayabilme (örn:112, 155), sıradan ilk yardım becerilerini kullanabilme, evde gerekli güvenlik becerilerinin oluşturulması adına alınabilecek birkaç önlemdir. Tehlikeli durumları anlama, bu tehlikeli durumdan kaçınma, kaybolduğunda yardım isteyebilme veya telefon kullanabilme gibi becerilerse toplumsal hayatta gerekli güvenlik becerileri kapsamına girmektedir.

OSB'li bireyler toplumsal iletişim ve etkileşimdeki beceri sınırlılıkları sebebiyle tehlikeli durumun fark etme, tehlike anını bir anne veya babaya bildirme, aileyle paylaşma ve onlardan yardım talep etme gibi konularda sınırlılıklarının dışına çıkamazlar. Fiziksel açıdan bir rahatsızlık hissettiklerinde bu rahatsızlığı ebeveynlerine ifadede, göstermede veya rahatsızlığın olduğu yeri tutmak gibi bilindik davranışları gerçekleştirmekte güçlük yaşamakta ya da hiç yapamamaktadırlar (Doyle & Iland, 2004). Bu durumu anlatabilecek uygun davranış ve de ifade becerilerini gerçekleştirememekteler. Hatta çoğu zaman böyle durumlarla karşılaştıklarında kendisini yaralama, saldırma gibi doğru olmayan davranışlar

göstermektedirler. Örneğin; başı ağrıyan bir çocuk bu rahatsızlığını başını duvara vurup o şekilde ifade etmeye çalışmaktadır.

OSB tanılı bireyler kısıtlı ve tekrarlayıcı davranışları sebebiyle rutinlere aşırı derecede bağlı olup, değişiklikler karşısında hem tepkili hem de dirençli olabilmektedirler (Kırcaali-İftar, 2012). Rutinlere bağımlı olduklarından da güvenlik becerisi kazanmış olsalar da farklı ortamlarda karşılına tehlikeli bir durum çıktığında uygun tepkide bulunabilmek için genelleme yapamamakta ve uygun hareketi sergilemekte sınırlılıklarına yenik düşmektedirler. Karşılaştıkları insanların amaçlarını anlama konusunda uyarınları, soyut ipuçlarını ve işaretleri yorumlarken zorluk yaşamaktadırlar. Cinsel istismar, taciz, kaçırılma şeklindeki suçlara maruz kaldıklarındaysa suçu anlama, bu durumdan kaçma, kaçınma ya da bir yetişkinden yardım isteyememektedirler (Doyle & Iland, 2004; Kenny vd., 2013; Mechling, 2008; Strickland vd., 2007). OSB tanılı bireylerin belirtilen bu özellikler sebebiyle tehlikeli durumlarla daha fazla karşı karşıya kalabilecekleri görülmektedir.

OSB ve diğer yetersizliklere sahip bireylerin evde ve toplum yaşamında gerekli olan yeterliliği kazanmalarının bu kişilerin bağımsızlıklarının artmasını sağlayacağı bilinen bir durumdur. Ancak diğer açıdan, bağımsızlığın artması kişilerin güvenliklerini tehlikeye sokan hususların da artması durumunu beraberinde getirmektedir (Bergstorm vd., 2012; Mechling, 2008; Taylor vd., 2004). OSB tanılı bireyler, normal gelişimdeki bireyler gibi ev içi yeterliliği kazanırken; kesici aletleri kullanamama, kimyasal temizleyicilere maruz kalma, cam bir nesneyi fark etmeden kırma gibi yaralanmayla sonuçlanabilecek durumlar yaratan tehlikelerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Toplumsal becerileri öğrenme sırasında; karşıdan karşıya geçişte kazaya uğrama, bir yerden bir yere seyahatte kaybolma, tehlike karşısında ya da acil bir durumda arayarak veya sözel olarak hiç kimseden yardım talep edememe tehlikeleriyle karşı karşıya kalmaktalar. Bunun dışında evde, okulda veya toplum içinde yalnız kaldıklarında taciz, cinsel istismara uğrama ya da kaçırılma tehlikeleri karşısında korumasız kalabilirler (Agran vd., 2012; Collins vd., 1991). OSB ve diğer yetersizliklere sahip bireylerin adı geçen kazalara, tehditlere ve de tehlikelere maruz kalmamaları, bu durumlarla karşılaştıklarında ise uygun tepki gösterebilmeleri için bu kişilere güvenlik becerileri mutlaka öğretilmeli (Agran vd., 2012; Ergenekon, 2012; Kenny vd., 2013; Mechling, 2008). Güvenlik becerilerinin öğretimi bu

kişilerin bağımsızlıklarını kazanmalarına ve güvenli bir hayat sürmelerine yardımcı olacaktır (Agran vd., 2012; Collins vd., 1991; Dogoe vd., 2011; Ergenekon, 2012).

2.4.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ergenler İçin Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme

Otizmlı bireylerdeki öğrenmeyi önemli derecede etkileyen bir diğer sorun ise yürütücü işlev bozukluğu şeklinde adlandırılır (Fisher ve Happé, 2006; Hill, 2004). Yürütücü işlevler, hedefe yönelik sorunları çözmeyi sağlayan, zihindeki bilişsel kontrolü harekete geçiren, yönlendiren, sürdüren süreçler şeklinde tanımlanır. Karmaşık zihinsel becerileri gerçekleştirebilmek için gereken; dikkat, planlama, ketleme, hafıza, sınıflandırma, duygu yönetimi, yargılama, ketleme, esneklik, karar alma ve de yaratıcı problem çözebilme vb. şeklindeki üst-bilişsel süreçlerden oluşur. Otizmlı bireylerdeki yürütücü işlev bozuklukları erken çocukluk devresinde fark edilebilmektedir. Öğrenme sürecindeki en kritik öneme sahip olan yürütücü işlev; dikkattir.

Otizmlı bireylerin zorluk çektiği bir başka yürütücü işlev ise; planlama becerisi şeklinde ifade edilir (Atasoy, 2008; Ozonoff vd., 2004, Joseph vd., 2005). Oldukça karışık bir beceri olarak bilinen planlama; hedefleri belirleme, değişiklikleri fark etme, seçim yapma, yeni durumlara uygun düzenlemeler ve değerlendirmeler yapma şeklinde bir dizi kapsayıcı ve karmaşık süreçten meydana gelmektedir. Otizmlı bireyler, bir sonraki adım için karar verme, değişiklikler olduğunda kendini düzenleme, seçenekleri değerlendirebilme gibi planlamaya ihtiyaç duyulan becerilerde oldukça zorluklar yaşamaktadırlar. Bu sebepten otizmlı bireylerin eğitim programlarında bu becerileri geliştirebilecekleri yöntem ve tekniklere yer vermelidir.

Yürütücü işlevlerin önemli becerilerinden bir başkası zihinsel esneklik şeklinde bilinir. Zihinsel esneklik; bireylerin düşünce ve davranışlarını duruma uygun biçimde ayarlayabilmesidir. Otizmlı bireylerde maalesef bu beceri geliştirilemezse tekrarlayıcı motor ve sözel davranışları da değiştirmek mümkün olmamaktadır (Hughes vd. 1994; Ozonoff vd., 2004). Zihinsel esneklik geliştirildiğindeyse; otizmlı bireylerin yeni durumları kabullenebilme, etkinlikler arası geçişlere uyum sağlayabilme ve değişiklikler karşısında toleranslı olmayı başarabilmektedirler.

Otizimli bireylerin gelişim özelliklerine baktığımızda, sosyal etkileşim ile iletişim becerilerinde zorluklar, tekrarlayan davranışlar ile sınırlı ilgiler, duyuşal ve de motor süreçlerle alakalı sorunlar yaşadığı gözlemlenmektedir. Bu sorunları çözebilmek için otizimli bireylerin eğitim programını yürütücü işlevlere destek şekilde düzenlenmesi önemlidir. Çünkü otizimli bireyler bu yürütücü işlevleri kazanırlarsa okuma-yazma becerisi, dil, matematik, sosyal-duyuşal yeterliliklerini ve davranış kontrolünü gerçekleştirme becerilerini geliştirebilmektedirler (Tanık, 2017).

Otizimli bireylerin öğrenme sürecinde güçlükler sebepl olan diğler bir sorunun ise zayıf merkezi bütünlemede yaşandığı tespit edilmiştir. Merkezi bütünleme; bilgilerin tutarlı ve anlamlı olacak biçimde bir araya getirilme sürecine denilmektedir. Bu bireyler bilgileri parçalar halinde algılamakta veya parçalarda ısrarla, takıntılı bir biçimde takılmakta bu açıdan da parçaların bütünle ilişkisini anlamakta zorluk çekmektedir. Zihin kuramı ile yürütücü işlevler bu bireylerin yaşadıkları zorlukları kendi perspektiflerinden ifade ederken kimi otizimli bireylerdeki olağanüstü yeteneklere açıklık getirilmektedir. Zayıf bütünleme kuramı otizm sebebiyle görülen bu yeteneklerden parça-bütün işleme sürecindeki durumdan kaynaklandığını belirtir (Happe & Frith 2006).

Otizimli bireylerin öğrenme sürecindeki görsel-uzamsal yetenekler, ezber beceriler ve detaya olan ilgiler gibi becerileri aynı zamanda diğler becerilerin geliştirilmesinde de bir fırsat yaratmaktadır (Köse, Özbaran ve Erermiş, 2012). Öğrenme stratejisi, kişinin kendi kendine öğrenmesini sağlayan, kolaylaştıran teknikler olarak bilinmektedir. Bu stratejiler kişilerin bilgileri kalıcı bir biçimde öğrenmelerini sağlamaktadır. Otizimli bireylerin öğrenme sürecindeki parçadan-bütüne (tümevarım) ya da bütünden-parçaya (tümdengelim) stratejilerinden hangi biri uygulanırsa uygulansın mühim olan ilgi ve yeteneklerine uyan diğlišik öğretim strateji ve tekniklerin belirlenip kullanılmış olmasıdır (Tanık, 2017).

Otizimli bireylerin öğrenme sürecinde karşılarına çıkan bir diğler problem ise motivasyon eksikliği olarak tespit edilmiştir (Vacca, 2007). Güdü; insanı tepkide bulunmak ve öğrenmek için iten içsel güce denilmektedir. Güdü öğrenme sürecindeki önkoşuldur. Özel eğitimin, en ana ilkesi özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylere bağımsızlık kazandırılmasıdır. Otizimli bireylere bağımsızlığı öğretmek

yalnızca öğrenme süreçlerinin başarılı bir şekilde yapılandırılması ile gerçekleşebilir (McClannahan & Krantz, 1999; Bryan & Gast, 2000). Dolayısıyla öğretim öncesindeki süreçte ilgiler belirlenmeli, dikkati çekme aşamaları planlamalı, öğretim sırasında kullanılacak güçlü pekiştiriciler hakkında kararlar alınmalıdır. Bu aşamalarda birey açısından anlamlı olan, değer verdiği pekiştiricilere yer verilmelidir. Pek çok araştırma da otizmli bireylerin; yönergeye bağımsız hareket edebilme, etkinlikler arasında bağımsız geçiş yapabilme, seçim yapabilme ve de sosyal etkileşimde bulunabilme becerilerini kazanabildiğini göstermiştir (McClannahan & Krantz, 1999; MacDuff, Krantz & McClannahan, 1993; Betz, Higbee & Reagon, 2008;). Özetle; öğrenme sorunları saptanan, öğrenmek için motive edilen, uygun yöntem, stratejilerle öğretim süreçlerine dâhil edilebilen her birey öğrenebilmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde yardım isteme, karmaşık yönergeleri yerine getirme ve etkinlik çizelgeleri ile ilgili araştırmalara rastlanmıştır. İzleyen bölümlerde bu araştırmaların bazılarıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.5.1. Yardım İsteme ve Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme İle İlgili Araştırmalar

Harris ve arkadaşları (1990) OSB'li bireylerin yaptıkları işleri tamamlam konusunda yardım isteme becerilerini araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışmada farklı seviyelerde olan katılımcıların üç farklı görevi yapması denenmiştir. Çalışma sonucunda üç çocuğun da göreceli olarak değişen şekilde başarılı tepkiler verdiği ve bu becerilerini genelleyebildikleri görülmüştür.

MacDuff, Krantz ve McClannahan (1993) yaptıkları çalışmada karmaşık tepkiler zincirlerinde görülen sorunların düzeltilmesi ve doğru davranışların geliştirilmesi kapsamında fotoğraflı etkinlik çizelgelerinin katkısını incelemiştir. Yapılan araştırmada OSB'li dört öğrenciye etkinlik çizelgeleri yardımıyla kendi başlarına etkinlik uygulama, değiştirme ve farklı ortam kombinasyonlarında farklı etkinlikler yapabilme becerilerinin kazandırıldığı görülmüştür.

Canay (2003) yapmış olduğu çalışmada OSB’li olan bireylere söylenen komutun yerine getirilmesi becerisinin öğretimi aşamasında ipucunun kademeli olarak azaltılması ile öğretimin etkinliğini araştırmıştır. Yazar araştırmasını OSB’li olan üç öğrencinin katılımı ile yapmış, araştırma sonucunda ipucunun kademeli olarak azaltılması ile öğretimin de giderek etkili hale geldiğini saptamıştır.

Cihak (2007) yapmış olduğu çalışmada konuşma becerisi olmayan ilköğretim çağındaki üç OSB’li çocuğa resimler yoluyla anlama becerileri kazandırma konusunda araştırma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda dokuz hafta sonunda bireylerin tamamının görsel yardımlarla anlama kabiliyetlerinin geliştirildiği görülmüştür.

Kanpolat (2008), yapmış olduğu çalışmada OSB’li olan bireylere adı söylenen kıyafeti gösterme becerisinin öğretimi aşamasında bilgisayar vasıtasıyla eşzamanlı ipucu ile öğretimin etkinliğini araştırmıştır. Yazar araştırmasını OSB’li olan 8-12 yaş arası üç erkek öğrencinin katılımı ile yapmıştır. Araştırma kapsamında her deneğe beş giysi öğretilmiş, öğretim esnasında deneklerden ismi söylenen kıyafeti bilgisayar monitörüne dokunarak veya işaret ederek göstermesi istenmiştir. Araştırma sonucunda, bilgisayar yardımı ile verilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin, OSB’li olan bireylere adı söylenen kıyafete ait resmi gösterme becerisinin öğretimi kapsamında etkin olduğu tespit edilmiştir.

Nikopoulos ve Nikopoulou-Smyrni (2008) yapmış oldukları çalışmada OSB’li bireylere karmaşık sosyal becerilerin kazandırılmasında video modelleme yaklaşımının katkısını incelemiştir. Bu kapsamda literatürde video modelleme konusunda yapılmış olan deneyler araştırılmış ve detaylı olarak açıklanmıştır. Çalışma sonucunda video modelleme yaklaşımının, özellikle taklit becerileri konusunda başarılı olan OSB’li bireylere karmaşık sosyal beceriler kazandırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hoch ve arkadaşları (2009) çalışmalarında OSB’li bireylerin telefonlara cevap vererek karşıdan verilen yönlendirmelere uymalarını ve yardım isteyebilme becerilerini incelemiştir. Çalışma başlangıcında temelde telefonlara cevap dahi veremeyen katılımcılar çalışma sonucunda bunu başardıkları, farklı ortamlarda ve kişilerde yapılan deneyler sonucunda da genelleme yapabildikleri görülmüştür.

Dotto-Fojut ve arkadaşları (2010) yapmış oldukları çalışmada OSB’li bireylerin mesleki alanda karşılaşılan bir problem durumunda sorunu tanımlama ve yardım isteme konusunda çalışma yapmışlardır. Deneye katılan OSB’li bireylerin başlangıçta yapamadıkları hedef becerilerin eğitim sonunda yapabildikleri ve mesleki ortam dışında da gerekli olan durumlarda istenen becerileri kullanabildikleri görülmüştür.

Ball-Erickson (2012) yapmış olduğu çalışmada OSB’li ilkokul öğrencilerine okuma becerisi kazandırmada kullanılan stratejilerin etkinlikleri incelemiştir. Çalışma kapsamında öğretim tekniklerinden olan doğrudan öğretim, teknoloji destekli öğretim, bilgisayar destekli öğretim, tekrar anlatım, sınıflarda bire bir öğretim, geçmiş bilgileri aktive etme ve sesli düşünme teknikleri açıklanmıştır. Çalışma sonucunda her bir OSB’li ilkokul öğrencisi için geçerli olan bir teknik olmadığı bunun yerine her bir bireyin gereksinimlerine göre farklı tekniklerin kullanılması gerektiği tespit edilmiştir.

Birkan (2013) çalışmasında, OSB’li bireylerin başkalarının yönergelerine bağımlı olmadan kendi başlarına günlük etkinliklerini yapabilmelerini sağlamada kullanılan etkinlik çizelgeleri yöntemini incelemiştir. Yazar çalışmasında etkinlik çizelgelerinin fotoğraf ya da yazılı ipuçlarını içerdiğini ve bunların OSB’li bireylere günlük etkinliklerinde yardımcı olduğunu, rutinlerinde değişiklik yapmalarını etkinlikleri veya sıraya koymalarını sağlayabildiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda çalışmada öğretmen, ebeveyn ve çocukların etkinlik çizelgelerini nasıl kullanabileceğine yönelik bilgiler paylaşılmıştır.

Taylor ve arkadaşları (2013) OSB’li bireylerin kaybolmaları durumunda yardım istemelerini araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışmada yazılı kartlar ile yardım isteme konusu üzerine çalışılmıştır. Çalışma sonucunda OSB’li bireylerin yazılı kartlar yardımıyla iletişime geçerek yardım isteyebildikleri ve bunu genelleyebildikleri görülmüştür

Weiss (2013) çalışmasında OSB’li bireylerin sosyal anlamda etkili bir şekilde davranabilmeleri için gerekli olan sosyal becerilerin bileşenlerini incelemiştir. Çalışmasında sosyal beceri kazandırılmasına yönelik teknikler incelenmiş ve kritik müdahalelerin önemi üzerine vurgu yapılmıştır.

Eliçin (2016) yapmış oldukları çalışmada OSB'li bireylere aşamalı yardım ile çizelge kullanım becerilerinin kazandırılması kapsamında tablet bilgisayarlar ile çizelge programı kullanımının etkinliğini incelemişlerdir. Yapılan deneyler sonucunda bahsedilen yöntem ile OSB'li bireylere çizelge kullanımı, etkinlikleri sürdürme ve genelleyebilme becerilerinin kazandırıldığı görülmüştür.

Yavuz (2017) çalışmasında OSB'li bireylere yaya becerileri kazandırma kapsamında üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretimi aşamasında video model yönteminin etkililiğini ve katılımcıların öğrenmiş olduğu becerileri sürdürme ve genellemeleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasına 7-8 yaşlarında üç OSB'li birey katılım sağlamıştır. Çalışma sonucunda bütün bireylerin üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisini öğrenmiş oldukları ve uygulama tamamlanmasından bir, üç, beş hafta sonrasında da katılımcıların öğrendikleri beceriyi sürdürdüklerini görülmüştür. Diğer taraftan katılımcılar öğrenmiş oldukları beceriyi farklı bir üst geçitte de kullanarak bu beceriyi genelleyebildikleri tespit edilmiştir.

2.5.2. Etkinlik Çizelgesi Kullanılarak Çeşitli Becerilerin Kazandırıldığı Araştırmalar

MacDuff vd., (1993), yaptıkları çalışmada 9-14 yaşlarında otizmli dört katılımcıya fotoğraflı etkinlik çizelgeleri kullanarak ev ödevini tamamlama ve serbest zaman etkinliklerini öğretme ve etkinlikle meşguliyeti kazandırma uygulamaları yapılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Katılımcıların dördü de fotoğraflar ile eğitim alma konusunda tecrübeleri bulunmaktadır. Araştırma bulgularına göre etkinlik çizelgeleri ile öğretimin fotoğraflı etkinlik çizelgelerini takip etme becerisini kazandırmada ve etkinlikle meşguliyeti artırma becerisinde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcılar yeni becerilere genelleyebilmiş ve uygulama bittiğinde de beceriyi sürdürebilmiştir.

MacDuff, Krantz ve McClannahan (1993) fotoğraflı etkinlik çizelgesi takip etmeyi bilen 6-8 yaş aralığındaki üç otizmli bireye, aileleri tarafından ev ortamında günlük yaşam becerileri ile ilgili becerilerin öğretiminde fotoğraflı etkinlik çizelgesinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen

bulgulara göre fotoğraflı etkinlik çizelgeleri günlük yaşam becerilerinin öğretiminde, problem davranışların azaltılmasında ve etkileşim becerilerinin artırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Hall, McClannahan ve Krantz (1995) çalışmalarında normal okula devam eden gelişimsel geriliği olan üç öğrencinin devam ettikleri okulda bağımsız becerilerinin artması için fotoğraflı etkinlik çizelgesinin etkileri incelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmada sadece fiziksel ipucu kullanılmış ve zamanla ipuçları azaltılmıştır. Okuldaki bağımsız becerileri yardımcı öğretmenler öğretmiştir. Araştırmanın sonunda yardımcı öğretmenlerin bu çalışmayla ilgili görüşlerini almak için anket düzenlenmiştir. Anketin sonuçlarına göre fotoğraflı etkinlik çizelgeleri ile öğretilen becerilerin bağımsızlığı arttırmak için yararlı olduğu yönündedir.

Dettmer, Simpson, Myles-Smith ve Ganz (2000) otizmli olan beş ve yedi yaşlarında iki öğrencinin bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçiş becerilerini öğretmek için görsel destek sistemlerinin etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcılara ayrı ortamlarda, sözel ve fiziksel ipuçları kullanılarak uygulama yapılmıştır. Günlük etkinlik çizelgesi, fotoğraf albümü, görsel çizelge, etkinlik kutuları ve zamanlayıcı araç gereç olarak kullanılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden ABAB modeli ile yapılmıştır. Sonuçlarına göre iki katılımcının da uygulamaya başlamadan önceki ile sonraki arasındaki etkinlik geçiş sürelerinde farkta ciddi bir şekilde azalma görülmüştür.

OSB'li bir katılımcı ile etkinlik çizelgeleri kullanarak etkinlikle meşgul olma ve problem davranışları azaltma ile ilgili Massey ve Wheeler (2000) tarafından yapılan çalışmada uygulamacı tarafından fiziksel ipuçları sunulmuş ve sunulan ipuçları zamanla geri çekilmiştir. Araştırma katılımcının çalışma zamanı, öğlen yemeği ve serbest zaman etkinliklerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda uygulamacının verdiği fiziksel ipuçları azalırken aynı zamanda problem davranışlarında da azalma ve etkinlikle meşgulliyeti arttığı görülmüştür. Katılımcı ayrıca öğrendiği becerileri öğle yemeği zamanına genellemiştir.

Morrison, Sainato, Benchaaban ve Endo (2002) çalışmalarında tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullanmıştır. Bu

araştırma kaynaştırma okul öncesi sınıflarına devam eden dört katılımcı ile yapılmıştır. Oyun uyumu ve etkinlikle meşgul olma davranışları üzerine söyle-yap uyumu ve etkinlik çizelgelerinin etkililiği araştırılmıştır. Araştırma bulguları etkinlik çizelgelerinin ve söyle-yap uyumunun oyun oynama ve oyun oynarken etkinlikle meşgul olma davranışları üzerine etkiliği olduğunu göstermiştir.

Sanchez (2004) araştırmasında uygun olmayan davranışların azaltılmasında ve etkinlik geçişlerinde bağımsızlığı arttırmak için fotoğraflı etkinlik çizelgelerinin etkililiğini bakmıştır. Araştırmaya etkinlik çizelgeleri ile daha önceden deneyim sahibi olan altı ve yedi yaşları arasında ikisi otizmlili olan üç erkek öğrenci katılmıştır. Etkinlik çizelgelerinin uygun olmayan davranışları azalttığı ve bağımsızlığı arttırdığı ile ilgili etkili olduğu araştırma bulgularına bakıldığında görülmektedir.

Carmichael (2005) 6-10 yaşlarındaki iki otizmlili katılımcı ile ev programlarında araştırmasını yapmıştır. Araştırma katılımcıların etkinlik geçişlerini yapabilmelerinde ve oyunlara katılımlarını arttırılmasında bilgisayar ortamında hazırlanmış fotoğraflı etkinlik çizelgelerinin etkililiği incelemiştir. Etkinlik çizelgesinin öğretiminde ipucunu sunma ve ipucunu geri çekme süreçleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre bilgisayar ortamında yer alan fotoğraflı etkinlik çizelgesinin ev programları sorumlusu eğitimcilerin yönlendirmesi olmadan oyun becerilerinin arttırılmasında ve etkinlikler arası geçişlerde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çuhadar (2008) tarafından fotoğraflı etkinlik çizelgesinin serbest zaman becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmaya 4-6 yaş aralığında üç otizmlili birey katılmıştır. Araştırma bulguları fotoğraflı etkinlik çizelgeleri ile öğretiminin, resimli etkinlik çizelgesi izleme becerisinde ve etkinliği yerine getirme becerisinde etkililiği olduğu görülmüştür. Ayrıca uygulama sona erdikten sonra da katılımcıların becerileri koruduğu görülmüştür.

Betz ve diğerleri (2008) tarafından 4-5 yaş aralığında dört otizmlili öğrencinin katılımıyla akran etkileşime dayalı oyunların yer aldığı etkinlik çizelgelerini takip etmeleri ve akran etkileşimi üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama düzeyi modeli ile yapılmıştır. Araştırma bulguları etkinlik çizelgesinin akran etkileşimli oyunlarda etkili olduğu ve akran

etkileşimini de arttırdığı görülmüştür. Ayrıca katılımcılarla genellemenin etkili olduğu ve kalıcılıkta sağlandığı görülmüştür.

Blum-Dimaya vd., (2010) tarafından fotoğraflı etkinlik çizelgesi kullanarak “Gitar Kahramanı” adlı video oyununu 11-12 yaş aralığındaki dört öğrenciye kazandırılması hedeflenmiştir. Video oyunu kurma, çalıştırma ve sistemi kapatma beceri basamakları etkinlik çizelgesi ile öğretilmiş, oyun kontrol panelini kullanmayı da videoyla model olma öğretimi kullanılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama modeli ile yapılmıştır. Katılımcılar uygulamada başarılı olunca etkinlik çizelgesi silikleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcılar video oyununu öğrenmiş ve farklı ortamlara da genelledebilmişlerdir.

Lequia, Machalicek ve Rispoli (2012) etkinlik çizelgeleri ile beceri öğretimi ve davranış değiştirme ile ilgili 18 araştırma incelemiştir. Bu çalışmada 3-18 yaş aralığında değişen 43 OSB’li birey yer almaktadır. Araştırmada kullanılan çizelgeler fotoğrafları, çizim yapma, kendini yönetmeye yönlendiren videoları, bağımsız becerileri, etkinlik geçişlerini ve oyun becerilerini içermektedir. İncelenen bütün çalışmalarda etkinlik çizelgeleri katılımcıların davranışlarını değiştirme konusunda etkili olduğu ayrıca etkinlik geçişlerinde ve iletişim becerilerinde farklı sonuçlar ortaya konulmuştur.

Burcley, Tincani ve Fisher (2014) çalışmada marketten alış-veriş yapma becerisinin öğretiminde resim ve video temelli etkinlik çizelgesinin kullanımının etkililiğine bakmıştır. 18 yaşında ergen bayan bir otizmli bireyle çalışmalar yürütülmüştür. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ortamlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Fotoğraflı etkinlik çizelgesi kullanılarak üç ayrı markette uygulama çalışmaları yapılmıştır. Araştırma dokuz beceri basamağından oluşmuştur. Beceri basamakları şu şekildedir: (a) markete girer, (b) alış-veriş sepetini alır, (c) alacağı ilk ürünün resmine dokunur, (d) İlk ürünün bulunduğu reyonuna gider, (e) ürünü alır ve sepete koyar, (f) ikinci ürünün resmine dokunur, (g) ikinci ürünün bulunduğu reyonuna gider, (h) ürünü alır ve sepete koyar, (i) kasaya gider ve sıraya girer. Kasada ürünlerin ödemesini yapmak için veri toplanmamıştır. Becerinin üçüncü ve altıncı basamağında resimli ipucu diğer basamaklarında videodan ipucu kullanılmıştır. Çizelge basamaklarının öğretimi için sözel ipuçları uygulamacı tarafından kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcı üç farklı markette alış

veriş yapmayı öğrenmiştir. Araştırma sonunda katılımcının ailesinden ve marketteki personelden sosyal geçerlik verisi alınmış ve iPad kullanılarak alış veriş yapmanın kolay olduğunu söylemişlerdir.

Alan yazında ergen bireylerde beceri analizi yapılarak hazırlanan çizelge ile öğretilen becerilere rastlanmaktadır. Örneğin; Burckley, Tincani ve Fisher, tarafından 2014 yılında yapılan araştırmada 18 yaşından yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış bir bayan ergenle markette alış veriş yapma becerisi öğretilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden ortamlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bir marketler zincirinin üç farklı marketinde iki ürün alma için öğretim çalışmaları yapılmıştır. Etkinlik çizelgesi fotoğraflı olarak hazırlanmış ve iPad kullanılmıştır. Beceri basamakları şu şekildedir: (a) markete girer, (b) alış-veriş sepetini alır, (c) alacağı ilk ürünün resmine dokunur, (d) İlk ürünün bulunduğu reyonuna gider, (e) ürünü alır ve sepete koyar, (f) ikinci ürünün resmine dokunur, (g) ikinci ürünün bulunduğu reyona gider, (h) ürünü alır ve sepete koyar, (i) kasaya gider ve sıraya girer. Kasada ürünlerin ödemesini yapmak için veri toplanmamıştır. Uygulamada çizelgenin üçüncü ve altıncı basamağı için resimli ipucu diğer basamakları için de videodan ipucu verildi. Eğitimcisi alış-veriş zamanı yönergesini verdikten sonra katılımcı alış-veriş basamaklarını takip ederek beceriyi gerçekteştirmeye çalıştı. Beceriyi yanlış yaptığında eğitimci tarafından sözel ve fiziksel ipucu kullanılarak öğretim çalışmaları yapıldı. Araştırmanın sonucunda katılımcı üç farklı ortamda etkinlik çizelgesi kullanarak alış-veriş yapma becerisini kazanmıştır.

Sherrow (2015) legodan model yapma becerisinin kazandırılmasında fotoğraflı etkinlik çizelgeleri öğretim ve ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim birlikte kullanılmasının etkisini incelemiştir. Araştırma lise çağındaki OSB'li dört öğrenci ile yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre fotoğraflı etkinlik çizelgesi ve ipucunun giderek azaltılması öğretim yöntemleri birlikte kullanıldığında katılımcıların legodan model yapma becerisi kazanmalarında etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların farklı legolardan model yapmak içinde hazırlanan çizelgeleri de takip ederek genelleyebildikleri görülmüştür.

Göç (2016) iPad yoluyla sunulan etkinlik çizelgelerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda bağımsız ödev yapma becerisi üzerinde etkiliğini incelemiştir. Araştırma 15-20 yaş aralığında otizimli üç erkek öğrenci yapılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama denemeli denekle arası çoklu yoklama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, iPad aracılığı ile sunulan etkinlik çizelgelerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere ödev yapma becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir.



Bölüm 3: Yöntem

Bu bölümde, katılımcılar, ortam, araştırma modeli, bağımlı değişken, bağımsız değişken, deney süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Otizm spektrum bozukluğu olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretiminde etkinlik çizelgelerinin etkililiğinin incelendiği bu çalışmada, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu modelde başlama düzeyi evresinde zaman zaman yoklama oturumları düzenlenerek veriler toplanmaktadır.

Çoklu yoklama modelleri, bir öğretim programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan, devamlı başlama düzeyi verisi alınmasını gerektirmeyen ve geri dönüşü olan ya da olamayan her türlü davranış için uygun olan tek denekli araştırma modelidir (Alberto & Troutman, 1995; Tekin-İftar, 2012).

Katılımcılar hedef davranışı her hangi bir şekilde yerine getiremediği, başlama düzeyi verilerinin toplanmasından sonra başka ortamlara geçmesinin uygun olmadığı durumlarda çoklu yoklama modeli tercih edilerek problemler en aza indirgenebilir. Bu çalışmada katılımcıların okuldaki ders günlerinde ve saatlerinde çok fazla değişiklik yapmamak ve katılımcıların araştırma nedeniyle eğitimlerindeki kesintiyi en aza indirmek için denekler arası çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir.

Denekler arası çoklu yoklama modeli bir bağımsız değişkenin etkililiğini üç katılımcı üzerinde incelendiği araştırma modelidir. Bu modelde aynı ortamda üç farklı katılımcıya aynı davranış kazandırılması hedeflenir. Çoklu yoklama modellerinde gerekli olan önkoşul özellikleri karşılayabilmesi için katılımcıların birbirinden bağımsız olması ve bağımsız değişkenden etkilenme olasılığı olan kişiler olması gerekir (Alberto & Troutman, 1995; Tekin-İftar, 2012).

Denekler arası çoklu yoklama modeli, üç katılımcıda başlama düzeyi (başlama düzeyinin ve yoklama) ve uygulama olarak iki evreden oluşmuş, yoklama denemeli olarak tasarlanmıştır. Yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde öğretim yapılacak bir davranış belirlendikten sonra üç katılımcıda başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanır ve bir sonraki katılımcıda uygulama evresine geçilmeden önce yoklama verisi alınır (Alberto & Troutman, 1995; Tekin-İftar, 2012).

Başlama düzeyi evresinde araştırmanın bağımlı değişkenine ilişkin üç katılımcının var olan performansına ilişkin tahminde bulunur. Hedef davranış eş zamanlı ve aralıklarla en az üç katılımcı üzerinde ölçülür. Başlama düzeyi ölçüm sonuçlarının katılımcıların birbirine yakın düzeyde kararlılık gösterdiği ana kadar yapılır (Alberto & Troutman, 1995; Tekin-İftar, 2012).

Araştırmanın üç katılımcısında hedef davranışla ilgili kararlı veri elde edildikten sonra birinci katılımcıda bağımsız değişken uygulanmaya başlanır. Birinci katılımcı hedef ölçütü karşıladığında diğer iki katılımcıda yoklama verisi alınır. Bağımsız değişkenin uygulandığı birinci katılımcıda önceden belirlenen ölçüt karşılanıncaya kadar veri toplanmaya devam edilir. Birinci katılımcının hedef davranışa ait veri düzey, eğilim, sıklık, süre vb. ile yoklama evresi karşılaştırılarak, değişiklikler açısından bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisine ilişkin kestirimde bulunulur.

Birinci katılımcının hedef davranışa ilişkin istenilen ölçütü karşılamasıyla, birinci katılımcının devam eden öğretim verisi ile eş zamanlı diğer katılımcılardan da yoklama verisi alınır. Daha sonra ikinci katılımcı ile uygulama evresine geçilir. İkinci katılımcı öğretim sürecinde istenilen yönde değişiklik elde edildiğinde bu veriler, başlama düzeyi, yoklama oturumları ve birinci katılımcı ile yapılan tahminler doğrulanır.

İkinci katılımcı öğretim sürecinde önceden belirlenen hedef düzeye ulaşmasıyla birlikte, birinci ve ikinci katılımcılarla devam eden öğretim verileri ile üçüncü katılımcıda yoklama verisi eş zamanlı alınır. Ardından üçüncü katılımcı ile uygulama evresine geçilir. Bu evrede birinci ve ikinci katılımcıların hedef davranışa yönelik öngörülen türde değişiklik sağlandığında bağımlı ve bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki sağlandığı ifade edilir.

Araştırmada deneysel kontrol, bağımsız değişkenin uygulandığı katılımcıda öğretimden sonra başlama düzeyine göre performansında artış görülmesi, henüz uygulamanın başlamadığı katılımcıların başlama düzeyi performansına yakın performans sergilemesi; katılımcılarda uygulama gerçekleştirildikçe verilerin performanslarında artış görülmesi ve benzer değişikliğin ard zamanlı olarak tüm katılımcılarda gerçekleşmesi ile kurulmuştur.

Araştırmanın sonucunu etkileyebileceği düşünülen olası etmenlerin nasıl kontrol altına alınmaya çalışıldığı aşağıda açıklanmıştır.

- Bu araştırmada ortaya çıkabilecek dış etmenleri kontrol altına alabilmek amacı ile araştırmaya katılacak öğrencilerin evinde ve devam ettiği kurumda öğretimi yapılacak telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisi ile ilgili çalışmanın tekrarı yapılmaması konusunda ilgili kişiler (anne, baba, öğretmen vb.) bilgilendirilmiştir.
- Araştırmada başlama düzeyi ve uygulama evrelerinin en az %30'unda gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır.
- Verilerin değişkenliğin takibi video çekimleri izlenerek ve uygulamacılardan alınan bilgilerle sağlanmıştır.
- Araştırmanın başlama düzeyi, yoklama, uygulama ve izleme evreleri sadece katılımcıların devam ettiği eğitim kurumun yaşam becerileri modülünde yürütülmüştür. Genelleme oturumları da katılımcıların ev ortamında yapılmıştır.
- Uygulamanın planlandığı gibi yapılmasını arttırmak için uygulama güvenilirliği formu oluşturulmuş ve uygulamacıların bu formu takip edip etmedikleri gözlemlenmiştir. Araştırma süresince gerçekleşen oturumların en az %30'unda uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.
- Araştırma süresini kısaltabilmek için katılımcıların okula geldikleri günlerde uygulama yapılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmaya, Özel Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu'ndan eğitim almakta olan OSB tanısı almış ikisi erkek ve biri kız olmak üzere üç öğrenci

katılımcı olmuştur. Öğrencilerin ebeveynlerine, yapılan çalışma ile ilgili bilgiler verilerek yazılı izin alınmıştır (Ek 1).

Araştırmaya katılan deneklerde şu özellikler aranmıştır:

- a. Üniversite ya da devlet hastanesinin çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalından otizm tanısına ilişkin onaylanmış rapora sahip olmaları,
- b. 14-23 yaş aralığında olmaları,
- c. Telefonu yardım isteme aracı olarak kullanmamaları,
- d. Telefonda yardım isteme becerisine sahip olmamaları,
- e. Telefonda karşı tarafın verdiği karmaşık yönergeleri anlamamaları ve yerine getirememeleri,
- f. Öğretimi yapılacak konu ile ilgili daha önce herhangi bir eğitim almamış olmalarıdır.

Araştırmada üzerine çalışılan konu ile ilgili deneklerde aranan ön koşul beceriler:

- a. Telefonda konuşma becerileri: Telefonu açmayı ve kapamayı bilmek, rehberden istenilen kişiyi bulmak, basit telefon görüşmeleri (ör: Selamlaşmak, hatır sormak, vedalaşmak vb.) yapmak,
- b. Telefon sahibi olmak,
- c. Okuma becerileri: Okumayı bilmek ve okuduğunu anlamak,
- d. Yönerge becerileri: Günlük yaşantıda bir cümle ile ilgili verilen basit yönergeleri yerine getirmek,
- e. Kavram becerileri: Günlük yaşantıda yaşına uygun bütün kavramlara sahip olmak,
- f. Mekan ayırt etme becerileri: Katılımcıların araştırmanın yapılacağı okulun ve kendi evlerinin bölümlerini bilmek,
- g. Nesne ayırt etme becerileri: Araştırmanın yapılacağı becerilerdeki nesnelere bilmek, istenilen ve ihtiyacı olan nesnelere göstermek,
- h. Nesne adlandırma: Araştırmanın yapılacağı becerilerdeki nesnelere adlandırmak, istenilen ve ihtiyacı olan nesnelere adlandırmak,
- i. Etkinlik çizelgeleri takip becerileri: Yazılı bir etkinlik çizelgesini takip etmektir.

Katılımcıların araştırmaya dahil olmaları için ön koşul becerilere sahip olup olmadıkları eğitsel tanılama ve gelişimsel raporları incelenerek değerlendirilmiştir. Öğrencilerin programlarından sorumlu eğitimcilerle de görüşülerek, öğretimi planlanan becerilerin ihtiyaca uygun olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarından Murat (Araştırmada denek olarak kullanılan takma isim) 17 yaşında, OSB tanılı bir öğrencidir ve otizm tanısı 2,5 yaşında özel bir psikiyatrist tarafından konulmuştur. Murat, tanı alındığı yıldan itibaren aralıksız özel eğitim almış, farklı zaman aralıklarıyla Özel Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu'na dört yıl devam etmiş ve şu anda da devam etmektedir. UDA temelli eğitim veren okulun, mesleki yaşam ve kariyer modülünde okul, iş, kaynaştırma ve ev programlarından eğitim almaktadır. Hafta içi salı ve perşembe günleri 09:00 – 15:00 saatleri, cuma günleri 09:00 – 12:00 saatleri arasında modül içinde çalışmalarını yapmaktadır. Murat, programlarından sorumlu yaşam koçu ile birlikte hafta içi Pazartesi ve Çarşamba günleri 10:00 – 15:00 saatleri arasında özel bir mağazada depo sorumlusu olarak çalışmaktadır. Yaşam Koçu, Murat'a iş becerileri için hedeflediği öğretim çalışmalarını ilgili mağazada gerçekleştirmektedir. Cuma günleri 12:15 – 15:00 saatleri arasında Yaşam Koçu ile birlikte Devlete bağlı bir Güzel Sanatlar Lisesi'nin Müzik Bölümü'nde kaynaştırma eğitimini almak için gitmektedir. Modüldeki yaşam koçu her hafta Cuma günleri 16:00 – 18:00 arasında ev programlarını gerçekleştirmek için Murat'ın evine gitmektedir. Bu programların içeriği günlük yaşam becerileri ile planlanmış ve uyku saatine kadar olan süreci kapsamaktadır. Yaşam koçu, Murat'ın ebeveynlerine ve eve destek veren kişiye hedeflenen programın nasıl yapılacağı ile ilgili eğitim vermektedir. Eve destek veren kişi bir üniversitenin Özel Eğitim Bölümü'nde son sınıf öğrencisidir ve hafta içi 16:00 – 20:00 arasında planlanan ev programlarının devamlılığını sağlamaktadır. Hafta sonu 12:00 – 20:00 saatleri arasında da Murat'a toplumsal yaşam becerileri ile ilgili destek vermektedir. Eğitimcilerinden alınan bilgiler ve öğretim veri analizleri incelendiğinde bütün alanlarda hedefledikleri becerileri Murat'a çok kısa zamanda öğrettikleri, davranış azaltma verilerine bakıldığında da eğitim aldığı günden itibaren Murat'ın %100 olan davranış problemleri %10 oranına kadar düşüş gösterdiği görülmektedir. Bu davranışlar öfke, sözel ve motor davranışlar olup, davranış azaltma süreç çalışmaları devam etmektedir. Sosyal iletişim ve sosyal etkileşim becerilerde de yaşlılarının gerisinde olduğu, gülme, şarkı söyleme, konuşma, elleri

ile oynama tekrarlayıcı davranışlar gösterdiği, takıntılı davranışlarında da hedef beceriye, ortama ve kişiye göre sürekli farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Pınar (Araştırmada katılımcı olarak kullanılan takma isim) 17 yaşında, on bir yıldan beri Özel Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu'na devam etmektedir. Okulda, Mesleki Yaşam ve Kariyer Modülü'nde okul programlarından, iş programlarından ve ev programlarından eğitim almaktadır. Hafta içi Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri 09:00 – 15:00 saatleri arasında birim içinde eğitim almaktadır. Her hafta Salı ve Perşembe günleri de 09:00- 16:00 saatleri arasında özel bir hastanede arşiv sorumlusu olarak çalışmaktadır. Yaşam koçu, Pınar'a iş becerileri için hedeflediği öğretim çalışmalarını ilgili hastanede gerçekleştirmektedir. Pınar'ın ev programları, ayda iki defa Cuma günleri saat 16:00 – 18:00 arasında, okulun hedeflediği beceriler doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bu programların içeriği, günlük yaşam becerileri ağırlıklı planlanmıştır ve uyku saatine kadar olan süreyi kapsamaktadır. Yaşam koçu, Pınar'ın ebeveynlerine ve eve destek veren kişiye hedeflenen programların nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi vermektedir. Eve destek veren kişi, bir üniversiteye açıktan devam eden Radyo ve Televizyon öğrencisidir ve hafta içi 16:00 – 20:00 arasında planlanan ev programlarının devamlılığını sağlamaktadır. Eğitimcilerden alınan bilgilere göre hedefledikleri becerilerinin öğretimin planlanan zamanda öğrettikleri, sosyal, iletişim, ve duygusal becerilerde de yaşatlarının gerisinde olduğu, başarısızlık, olumsuzluk ve çözüm bulamadığı durumlarda kaygı düzeyinin arttığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü katılımcısı olan Kadir (Araştırmada katılımcı olarak kullanılan takma isim) 17 yaşında, on iki yıldan beri Özel Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu'ndan eğitim almaktadır. Okulun mesleki yaşam ve kariyer modülünde okul programları, iş programları ve ev programları eğitimi almaktadır. Hafta içi Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri 09:00 – 15:00 saatleri arasında okulda eğitimini sürdürmektedir. Yaşam Koçu, Kadir'e iş programları için hedeflediği becerilerin öğretim çalışmalarını özel bir hastanede gerçekleştirmektedir. Kadir işe, hafta içi Salı ve Perşembe günleri 09:00 – 16:00 arasında gitmekte ve hastanede arşiv sorumlusu olarak çalışmaktadır. Kadir'in ev programları, ayda iki defa Cuma günleri saat 16:00 – 18:00 arasında, okulun hedeflediği beceriler doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bu programların içeriği, günlük yaşam becerileri ağırlıklı

planlanmıştır ve uyku saatine kadar olan süreyi kapsamaktadır. Yaşam koçu, Kadir'in ebeveynlerine hedeflenen programların nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi vermektedir. Ebeveynler diğer günler Kadir için planlanan ev programının devamlılığını sağlamaktadır. Eğitimcilerden alınan bilgiler ve öğretim veri analizleri incelendiğinde bütün alanlarda hedefledikleri beceriler Kadir'e planlanan zamanda öğrettikleri, davranış azaltma verilerine bakıldığında da eğitim aldığı günden itibaren Kadir'in %100 olan davranış problemleri %2 oranına kadar düşüş gösterdiği görülmektedir. Sosyal iletişim, sosyal etkileşim ve duygusal becerilerde yaşatlarının gerisinde olduğu, farkındalık becerisine yüksek oranda sahip olduğu için, sergilediği olumsuz davranışların çevresi tarafından fark edilmesi durumunda kaygısının yükseldiği ve takibinde de uygun olmayan sözel ve motor davranışlar gösterdiği görülmektedir.

3.3. Uygulamacılar

Araştırmanın uygulama aşamaları katılımcıların eğitim aldığı Özel Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu'nun mesleki yaşam modülünde araştırmacı ve üç yaşam koçu ile yürütülmüştür. Uygulamacıların araştırma ile ilgili özellikleri; (a) Üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun, (b) Otizmlilerle uygulama yeterliliğine sahip, (c) UDA (Uygulama Davranış Analizi) ilke ve yöntemleriyle ilgili bilgi, beceri ve uygulama yeterliliğine sahip, (d) Otizmlilerle uygulanan bilimsel dayanaklı öğretim yöntemlerini bilen, uygulayan, materyal ve program geliştiren, (e) Otizmlilerle çocukların gelişim özelliklerini bilen, veri analizini yapabilen ve raporlamayı bilen, (g) Çevresel düzenlemeler konusunda bilgili ve deneyimli, (g) Katılımcıların özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgili.

Uygulamacılar çalıştıkları kurumda her yıl düzenli olarak hizmet içi eğitimlerden geçerek bilgilerini güncellemekte, profesyonel eğitimlerden geçerek geri bildirim alma ve verme becerilerini geliştirmekte, iş başında yoğun eğitimlerden geçerek uygulama donanımlarını güçlendirmektedirler. Ayrıca yılda iki kez aldıkları tüm eğitimlerle ilgili bilgi, beceri, donanım ve yeterlilikleri kurumun eğitim protokolü ile değerlendirilmektedir.

3.4. Araştırmacı

Araştırmacı Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Teknolojileri bölümünde yüksek lisans programına devam etmektedir. Her yaş grubundan otizimli çocuklarla on dört yıldan beri çalışmaktadır.

Araştırmacı süreç içinde şu görevleri üstlenmiştir: (a) Araştırmanın katılımcılarını eğitimcilerle görüşerek belirlemiştir, (b) ğretimi gerçekleştirilecek hedef beceriler için bireyselleştirilmiş ğretim programlarını (BP) geliştirmiştir, (c) Katılımcıların araştırmada meşgul olacağı beceriyi gelişim dosyalarını inceleyerek ve eğitimcileriyle görüşerek belirlemiştir, (d) Araştırmanın ğretiminde ve genellemesi için katılımcıların meşgul olacağı beceriye ilişkin nesnelere belirlemiştir, (e) Belirlenen nesnelere için okul (uygulama) ve ev (genelleme) ortamında saklanacak alanları belirlemiştir, (f) Uygulamacıların telefonda vereceği karmaşık yönergeler katılımcıların dil düzeyine göre belirlemiştir, (g) Yardım etkinlik çizelgesini hazırlamış, e) Yansız atama yoluyla nesnelere ve yönergeleri belirleyerek veri formlarını hazırlamış, f) Uygulamacıları gerçekleştirecekleri öğretimle ilgili bilgilendirmiş, diğer eğitimcilere de araştırma hakkında genel bilgi vermiş, g) Uygulamacılarla her hafta iki gün yüz yüze, diğer günlerde de telefonla araştırma hakkında görüşmeler yapmış, h) Haftanın iki günü araştırmanın uygulama sürecinin takibi için katılımcıların eğitim aldığı kurumda yer almıştır, (i) Araştırmanın video kayıtlarını bilgisayar ortamına aktarmıştır, (i) Araştırmanın GAG (Gözlemciler arası güvenirlik) verilerini planlanan bir eğitimciyle almıştır, (j) Araştırmanın güvenirlik verilerini toplamıştır, (k) araştırmayı gerçekleştirmiştir.

3.5. Ortam

Araştırmada tüm uygulama oturumları, zel Tohum Otizm Vakfı zel Eğitim Okulu'nun mesleki yaşam ve kariyer modülünde gerçekleşmiştir. Bir binanın birinci katında yer almakta olan mesleki yaşam modülünün birimleri, akademik sınıf, mutfak, dinlenme odası, aktivite odası, yatak odası, yemek odası, formatör odası, toplantı odası, giriş ve iki adet tuvaletten oluşmaktadır.

Modülde, beş yaşam koçunun eğitim verdiği toplam altı ğrenci eğitim almaktadır. Öğrenciler iş programlarında, kaynaştırma programlarında ve ev

programlarında da eğitimlerini sürdürdükleri için, hafta içi farklı günlerde ve gün içinde farklı saatlerde öğrenci - eğitimci sayıları modül içinde sürekli değişmektedir. Ayrıca modülde bir formatör eğitimci yaşam koçlarının becerilerini geliştirmek ve öğrencilerle uygulama yapıp programlarının daha iyi planlamak için geri bildirim vermektedir. Modüle farklı üniversitelerin Özel Eğitim Bölümü'nden her gün iki stajyer uygulama becerilerini geliştirmek için gelmektedir. Hafta içi planlanan günlerde, öğrencilerin becerilerinin evde ve toplumsal yaşantıda devamlılığını sağlamak için ebeveynler gözleme gelmekte ve çocukları ile uygulama yapmaktadır.

Aşağıda, araştırmanın uygulamasının yapıldığı birimlerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Akademik Sınıf:

Mesleki Yaşam ve Kariyer Modülü öğrencilerinin akademik becerileri çalıştığı birimdir. Akademik birim 36 metrekaredir, yer zemini pvc ile kaplı, duvarları beyaz renktedir. Aydınlık, ferah ve kliması olan birimin iki penceresi bulunmakta ve kapısı girişe açılmaktadır. Birimde öğrencilerin çalışma yaptığı beş tane çekmeceli masa, on tane sandalye, yazılı etkinliklerinin bulunduğu on iki tane etkinlik havuzu, modül araç gereçlerinin bulunduğu iki tane raflı dolap, kare ve on iki bölmeden oluşan kitaplık, iki bilgisayar, bir adet bilgisayar masası ve iki adet sandalyeleri, bozulmayan pekiştiricilerin bulunduğu iki adet kapaklı yiyecek dolabı, bir adet gömme malzeme dolabı ve üç adet çöp kutusu yer almaktadır.

Mutfak:

Günlük yaşam becerilerinin (ör: Yiyecek ve içecek hazırlama, bulaşık makinesi kullanma vb.) bir bölümünün gerçekleştiği birimdir. Birimin toplam yüzölçümü 27 metrekaredir, yer zemini pvc ile kaplanmış, duvarları beyaz renkte ve bir adet penceresi bulunmaktadır. Birimin yangın merdivenine ve girişe açılan iki adet kapısı bulunmaktadır.

Mutfakta iki tane tezgah yer almaktadır. Mutfak evyesinin bulunduğu tezgahın üst kısmında üç adet kapaklı dolap, alt kısmında da bir tane kapaklı dolap bulunmaktadır. Yiyecek ve içecek becerilerinin çalışıldığı diğer tezgahın üst bölümünde iki adet kapaklı dolap ve bir adet raflı dolap, alt bölümünde iki adet

kapaklı dolap ve üç adet çekmece, tezgahın yanında da altı raftan oluşan dolap yer almaktadır. Mutfağın farklı yerlerinde kuru yiyeceklerin ve temizlik malzemelerinin saklandığı üç tane kapaklı dolap, iki tane sandalyesi bulunan bir mutfak masası, buzdolabı, bulaşık makinesi, çamaşır makinesi, fırın, mikrodalga, su sebili, büyük bir çöp kutusu, çay ve kahve makineleri yer almaktadır.

Giriş:

Mesleki Yaşam ve Kariyer Modülü'nün bütün birimlerine giriş çıkışların yapıldığı ortak alandır. Giriş biriminde, sağ ve sol tarafı kapaklı, ortası çekmeceli dolapları olan uzun bir masa, masanın arkasında üç tane kapaklı gömme dolap yer almaktadır. Masada dört tane sandalye, iki tane bilgisayar, bir tane yazıcı, bir tane fotokopi makinesi, masanın yanında üç çekmecedan oluşan bir dolap bulunmaktadır. Gelen misafirlerin giysilerini asacağı portatif bir askılık ve bir adet klima giriş birimin içindedir.

Tuvaletler:

Öz bakım becerilerinin yapıldığı, öğrencilerin ve eğitimcilerin özel ihtiyaçlarını karşıladığı kızlar ve erkekler ayrı olmak üzere iki adet tuvalet bulunmaktadır. Kızlar ve erkekler tuvaleti yan yana bulunmaktadır ve kapılarının üzerinde tuvaleti simgeleyen resim ve yazı ile ayırt etme sağlanmıştır. Tuvaletler ayrı bir kapı ile lavabo bölümünde ayrılmış ve hijyen için gerekli bütün malzemeler yerleştirilmiştir. İki tuvalette de bir adet sabunluk, bir adet kullan at havluluk ve iki adet çöp kutusu tuvaletin kullanıma uygun alanlarındadır.

Kızlar tuvaleti yüz ölçümü 7 metre karedir, erkekler tuvaletinin ölçümü 4,5 metre karedir, yer zemini mavi fayanslarla ve duvar zemini beyaz fayanslarla döşenmiştir. Kızlar tuvaletinin girişinde bir adet lavabo, lavabonun üstünde ve karşısında birer adet ayna, altında da kapaklı dolap yer almaktadır. Erkekler tuvaletinde, girişteki lavabonun üstünde bir adet ayna, altında da kapaklı dolap yer almaktadır.

Aktivite Odası:

Öğrencilerin spor, dans ve serbest zaman etkinlikleri için kullanılan aktivite odasının yüz ölçümü 32 metrekaredir. İki adet penceresi ve bir adet klima bulunan

birimin duvarları beyaz renkte, yer zemini de pvc ile kaplanmıştır. Aktivite odasında öğrencilerin ve eğitimcilerin giysilerini, özel eşyalarını koymak için yer alan on bölmeden oluşan uzun bir dolap ve bir adet ayakkabılık bulunmaktadır. Masa üstü etkinlikler için iki adet sandalyesi bulunan masa, video ile öğretim programları için bir adet televizyon ve ilgili teknolojilerin bulunduğu bir adet dolap yer almaktadır. Birimin farklı alanlarında da spor aletleri ve serbest zaman etkinlikleri yer almaktadır.

Formatör Odası:

Öğrenci programlarının gözden geçirildiği, ailelerle ve okula gelen gözlemcilerle özel görüşmenin yapıldığı formatör odasının yüz ölçümü 21 metre karedir. Yer zemini pvc ile kaplı, duvarları beyaz renkte olan formatör odasında, bir adet çalışması masası, iki adet sandalye, çekmeceli bir adet dolap ve klima yer almaktadır. Çalışma masasının arkasındaki duvarın sağ ve sol tarafında birer adet gömme dolap bulunmaktadır.

Dinlenme Odası:

Dinlenme odası 21 metrekaredir, yer zemini pvc ile kaplanmış, duvarları beyaz renktedir. Dinlenme odasında iki adet kilitli gömme dolap ve bir adet klima bulunmaktadır. Dolaplardan biri öğrencilerin program veri analiz klasörleri için, diğeri kırtasiye malzemeleri için düzenlenmiştir. Odanın 6 metrekarelik bir alanı öğrencilerin dinlenmesi için ayrılmış, özel ve ses geçirmeyen bir sünger ile döşenmiştir.

Yatak Odası:

Günlük yaşam becerilerinin bir bölümünün gerçekleştiği (ör: Yatak düzeltme, ütü yapma, giysi katlama vb.) birimin yüz ölçümü 18 metre karedir. Odanın yer zemini pvc ile kaplanmış, duvarları beyaz renkte, bir adet kliması ve bir adet penceresi bulunmaktadır. Öğrencilerin becerilerini gerçekleştirmeleri için odanın farklı alanlarında, tek kişilik bir adet yatak ve ilgili malzemeleri, bir adet televizyon, iki kapaklı bir adet giysi dolabı, bir adet masa ve bir adet sandalyesi, ütü, ütü masası, çamaşır teli, çamaşır sepeti ve bir adet raf yer almaktadır.

3.6. Araç Gereçler

Bu araştırmada, meşgul oldukları becerilerle ilgili ihtiyaç duydukları nesnelere bulamadıklarında yardımları istemek için Murat beyaz renkte iPhone 5, Pınar beyaz renkte iPhone 5c, Kadir'in yeşil renkte iPhone 5s kendi telefonları eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara yardım eden ve karmaşık yönergeleri veren yaşam koçlarının da telefonları iPhone 6, iPhone 6s ve Samsung J5 markalarında ve siyah renktedir.

Katılımcıların her biri için yaşam kolarına telefon açarak yaşadıkları sorunları özzebilmelerine yardımcı olacak yazılı etkinlik çizelgeleri kullanılmıştır (Ek 3). Katılımcıların öğrendikleri becerilerin kayıtlı olduğu veri analiz klasörleri incelendiğinde, Özel Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu'nda bir çok beceriyi eğitimcileri, etkinlik çizelgeleri kullanarak öğrettiği görülmüştür. Yazılı olarak hazırlanan etkinlik izelgesi, 9x13 boyutunda, 12 punto büyüklüğünde ve Arial fontuyla oluşturulduktan sonra laminasyon yapılmıştır (Ek 2). Yazılı etkinlik izelge takibini doğru yapmaları için uygulama düzeyinde Murat'a ve Pınar'a mıknatıslı pul, PVC kalem, Kadir'e işaret parmağını kullanması sağlanmıştır.

Katılımcıların yardım isteyecekleri nesnelere, daha önceden öğretilmiş tamamlanan günlük yaşam becerileriyle ilgilidir (Ek 3). Araştırmanın başlama düzeyi, yoklama, uygulama ve izleme evresi okul ortamında gerçekleştirilmiş. Becerilerle ilgili beşer nesne ve her bir nesne ile ilgili dörder yönerge hazırlanmış (Ek 3). Nesnelere saklanırken ilgili birimlerde düzenleme yapılmadan var olan araç gereçler doğal ortamlarında kullanılmıştır. Genelleme oturumları için ev ortamı planlanmış, her bir katılımcı için uygulamadan farklı bir günlük yaşam becerisi için beşer nesne ve her bir nesne için dörder yönerge hazırlanmıştır (Ek 5).

Araştırmanın katılımcı görüntü kayıtları için Sony dcr-c171 ve Apple iPad video kamerası ile, yaşam koçlarının yardım için verdikleri yönergelerin ses ve görüntü kayıtları da Apple iPad mini 4 ile kaydedilmiştir.

Araştırmada, katılımcıların performansına ilişkin kayıt tutabilmek için yardım isteme veri toplama formu (Ek 7) ve kaydetmek için de kalemler kullanılmıştır.

3.7. Bağımlı Değişken

Telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisi araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmuştur.

Araştırmada telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretimi Uygulama Davranış Analizi (UDA) prensipleri doğrultusunda tasarlanmıştır. UDA'nın yedi temel prensibi ile tasarlanan becerinin ilişkilendirilmiş özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

1. Uygulanabilir olması: Bireye öğretilmesi ve değiştirilmesi istenen davranış toplumsal açıdan önemli olmalı ve öğretilen davranışı günlük yaşamında kullanabilmelidir.

Otizmlili bireyler toplumsal alanlarda (ör; okul, iş, ev, sokak, alışveriş merkezi vb.) bir çok sorunla karşı karşıya kalabilirler. Bu sorunları nasıl çözmeleri gerektiğini bilmedikleri zaman kaygı düzeyleri artarak problem davranışlar sergilemeye başlarlar. Bir de bu ortamlarda yalnız kaldıklarında, nasıl iletişim kuracaklarını bilmediklerinde ya da olayın muhatabı olan insanlar yanlarında olmadığında bu davranışlar kat ve kat daha çok artmaktadır.

Araştırmada üç ergen katılımcının gün içinde çok farklı ortamlarda olduğu (okul, ev, iş, sokak, market vb.) ve bu ortamlarda çok fazla yardıma ihtiyaç duydukları ayrıca bu becerinin acil olarak öğretilmesi gerektiği aileleri ve yaşam koçları ile görüşülerek tespit edilmiştir. Katılımcıların sosyal açıdan öncelikli ihtiyaçları ve becerinin işlevselliğine dikkate alınarak planlanmış ayrıca araştırmacı, araştırmanın yapılacağı okulun eğitim direktörü ve öğretmenleri birlikte çok yönlü değerlendirmiştir.

2. Davranışsal olması: Bireye öğretilmesi ve değiştirilmesi istenen davranış gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere sahip olmalıdır.

Araştırmada katılımcılara etkinlik çizelgeleri kullanarak telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisinin öğretimi planlanmıştır. Ardından her bir öğrenci için bireyselleştirilmiş öğretim planı (Ek 6, Ek 7, Ek 8) gözlenebilir ve ölçülebilir olarak detaylı hazırlanmıştır. Belirlenen bu beceri için (a) Yaşam koçunu ara., (b) “Selamlaş.”, (c) “... bulamıyorum yardım

eder misin? de”, (d) “... buldum teşekkür ederim. de”, (e) “Vedalaş.” basamakları oluşturulmuş ve her bir basamağın verileri beceri analiz kaydı tekniği ile alınarak katılımcıların davranışlarında gerçekleşen değişiklikler grafiksel olarak analiz edilmiştir.

3. Analitik olması: Davranışın öğretilmesi ve değiştirilmesi sürecinde işlevsel ilişki kurulmalıdır. Uygulamalı davranış analizinde işlevsel ilişki genellikle tek denekli araştırma modelleri ile incelenir.

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Verileri grafik üzerinden analiz edilmiş, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki işlevsel ilişki üç ayrı katılımcı ile tekrar edilerek ortaya konmuştur. Deneysel kontrol uygulamaya başlamayan katılımcıların performanslarının belirlenen ölçütten düşük düzeyde gerçekleşmesi ile kurulmuştur.

4. Teknolojik olması: Davranışın öğretilmesi ve değiştirilmesi süreçleri açıkça betimlenmelidir. Böylelikle bir başkası tarafından kolayca anlaşılabilir uygulamaların bireylere aynı şekilde yapılması anlamına gelmektedir.

Araştırma öncesi her bir katılımcı için uygulamanın nasıl yapılacağı ile ilgili detaylı bilgilerin yer aldığı bireyselleştirilmiş öğretim programı (BÖP) hazırlanmıştır. Araştırmacı uygulamadan önce yaşam koçları ile katılımcıların BÖP’leri paylaşmıştır. Böylelikle her bir uygulamacı katılımcıların BÖP’lerinde yazılan açıklamalardaki gibi bire bir uygulamayı gerçekleştirmişlerdir.

5. Kavramsal olarak sistematik olması: Uygulama sürecinin anlaşılabilir olması için bir sistematik kurularak kavramsal bütünlüğün oluşturulmasıdır. Uygulamacılar davranış ilkelerine ve yöntemlerine ilişkin sistematik olarak kavramsal bütünlüğü sağlamalıdır.

Araştırmanın başından sonuna kadar bir bütünlük içinde planlama yapılmış ve yapılan planlama dahilinde uygulamalar gerçekleşmiştir. Araştırma ile ilgili öncesinde önkoşul becerilere ait katılımcılar belirlenerek ortam ve araç gereçler planlanmıştır. Katılımcılar için uygulamanın nasıl yapılacağı ile ilgili bireysel öğretim planları her bir katılımcı için hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde katılımcıların doğal öğretim ortamları kullanılmış, yardıma ihtiyaç duyacakları araç-

gereçler ve yönergeler önceden planlanmıştır. Yardıma ihtiyaç duyacakları beş basamak öğretim yapmak için değerlendirilmiştir.

Araştırmada katılımcıların kullandığı etkinlik çizelgesindeki hedef beceri basamaklarını uygulamacılar ipucunu sunma ve ipucunu geri çekme aşamalarını kullanarak öğretimi gerçekleştirmiştir. Katılımcıların 5 saniye içinde tepki vermesi beklenmiştir. Araştırmanın başlama düzeyi, yoklama, uygulama, genelleme ve izleme evrelerinde uygulamacılar katılımcıların doğru ve yanlış tepkilerini kayıt etmek için beceri analizi veri formu kullanılmıştır.

6. Etkililik: Hedef davranışta değişiklik yaratan gücün ortaya konulmasıdır.

Araştırmada etkinlik çizelgeleri otizm spektrum bozukluğu olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretiminde etkili olup olmadığı bakılmış. Araştırmanın etkililiği deneysel ölçüt ve klinik ölçüt ile değerlendirilmiştir. Deneysel ölçütte araştırmanın etkileri nesnel değerlendirilerek elde edilen veriler grafiksel analiz edilmiştir. Klinik ölçütte ise araştırmadan elde edilen etkinin katılımcıların uygulamacıları ve ebeveynleri açısından öneminin değerlendirilmesiyle ortaya konulmuştur.

7. Genellebilir olması: Elde edilen davranışta gerçekleşen değişikliğin araştırma dışındaki farklı koşullarda da sürdürülmesidir.

Araştırmada katılımcıların farklı ortamda, farklı becerilerle meşgulken yardıma ihtiyaç duyduklarında uygulamacılarının telefonda sunduğu farklı karmaşık yönergeleri yerine getirip getiremediklerini belirlemek için genelleme düzenlenmiştir.

Araştırmanın başlama düzeyi, yoklama, uygulama ve izleme evreleri katılımcıların en çok vakit geçirdiği okul ortamında ve daha önce öğretimi tamamlanmış becerilerle meşgulken olması planlanmıştır. Katılımcıların meşgul olacakları beceriler için beşer nesne seçilmiş ve nesnelerin saklanacağı alanlar katılımcıların ilgili nesnelerle bağlantı kuramadıkları bölümler, alanlar ve eşyalar düşünülerek belirlenmiştir. Telefonda yaşam koşulları tarafından nesnelere bulmaları

Tablo 2’de katılımcıların meşgul olacakları beceriler ve ilgili nesnelere yer almaktadır. Katılımcılara uygulamaların telefonda sunması için hazırlanan yönergeler başlama düzeyi, yoklama, uygulama, izleme evreleri Ek 9, 10, 11’de, genelleme evresi Ek 12, 13, 14’de yer almaktadır.

Tablo 2

Katılımcıların Meşgul Oldukları Beceriler Ve Bu Becerileri Sergilerken Gerekli Olan Ancak Arayıp Bulamadıkları Yerini Öğrenmek İçin İhtiyaç Duydukları Nesnelere

Katılımcılar	Öğretim: Okul Ortamı	Genelleme: Ev ortamı
Murat	Beceri: Kek Yapma 1. Muffin paketi 2. Kalıplar 3. Karıştırma kabı 4. Çırpıcı 5. Fırın tepsisi	Beceri: Serbest Zaman 1. Oyun konsolu 2. Oyun cd’si 3. Kumanda 4. Boyama şablonu 5. Jenga
Pınar	Beceri: Kahve Pişirme 1. Kahve makinesi 2. Kahve 3. Şeker 4. Fincan 5. Kahve kaşığı	Beceri: Nakış İşleme 1. Goblen çantası 2. Goblen modeli 3. İğne 4. İpler 5. Makas
Kadir	Beceri: Cam Silme 1. Cam sil 2. Deterjan 3. Çek çek 4. Cam sünger 5. Kurulama bezi	Beceri: Kahve Pişirme 1. Kahve makinesi 2. Kahve 3. Şeker 4. Fincan 5. Kahve kaşığı

için verilen karmaşık yönergeler belirlenirken katılımcıların ön koşul düzeylerine dikkat edilerek hazırlanmış ve her bir nesne için dörder yönerge yazılmıştır.

Araştırmacı, uygulamacıların hedef beceriyi katılımcılara öğretmesi için beceri analizi yapmıştır. Beceri analizi yapılmasının nedeni katılımcıların çizelge takibinde hatalarını en aza indirmek ve beceriyi eksiksiz tamamlaması sağlamaktır. Bunun için araştırmacı hedef becerinin öğretim basamaklarını planlayabilmek için normal gelişim gösteren ve katılımcılarla aynı yaş aralığına sahip beş ergenle hedef davranışa yönelik oluşturulan senaryo doğrultusunda uygulama yaptırmıştır. Normal gelişim gösteren ergenler senaryoları gerçekleştirirken araştırmacı tarafından telefonda yardım istemeleri ile ilgili etkileşimleri videoya kaydedilmiştir. Ardından videolar izlenmiş ve etkileşimler yazılı olarak not edilmiştir (Ek 19). Araştırmacı tarafından normal gelişim gösteren ergenlerin deneyimleri analiz edilip katılımcıların ön koşullarına uygun olarak beş beceri basamağına bölünerek yazılmıştır. Hazırlanan hedef beceri öğretim basamakları ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri alınmış ardından bu basamaklar uygulama yapılacak yaşam ve kariyer modülünde de bir eğitmen ile pilot uygulama yapılarak uygulama öncesi son şekli verilmiştir. Belirlenen hedef beceri basamakları araştırmada katılımcıların hedef beceriyi gerçekleştirmek için kullanacağı yazılı etkinlik çizelgelerinin basamaklarını oluşturmuştur. Bu doğrultuda araştırmacının hedef beceri basamaklarındaki davranışlar gözlemlenebilir ve ölçülebilir şekilde aşağıdaki gibi planlanmıştır.

1. Yaşam koçunu ara: Katılımcı çizelgedeki ilk basamağı okur ardından telefonu yanında, cebinde ya da sınıfta ise eline alır ve yaşam koçunu rehberde bulup arar, karşı tarafın açmasını bekler.
2. Selamlaş: Karşı taraf telefonu açar açmaz katılımcılar çizelgenin ikinci sırasında yazan “Selamlaş.” basamağını gördüğünde yaşam koçu ile konuşur (ör; “Merhaba öğretmenim.”, “Merhaba Müzeyyen öğretmenim nasılsın?” vb.).
3. “... bulamıyorum yardım eder misin?” de: Katılımcı telefondaki yaşam koçuna ihtiyacı olan nesneyi bulamayıp yardım istediğini (ör; “Kahve makinesini bulamıyorum yardım eder misin?”, “Kek kalıplarının bulamıyorum yardım eder misin?”) söyler hemen ardından yaşam koçunun telefondaki verdiği karmaşık yönergeyi dinler.

4. ... buldum teşekkür ederim” de”: Katılımcılar telefonda verilen karmaşık yönerge doğrultusunda ihtiyaçları olan nesneyi bulur ve bulduğunun bilgisini yaşam koçuna telefonda verir.
5. “Vedalaş”: Katılımcı telefonda yardım eden yaşam koçu ile vedalaşır (ör: “İyi günler.”, “Görüşürüz.” vb.) ardından telefonu kapatır ve meşgul olduğu beceriye geri döner.

Katılımcıların hedef beceri basamaklarındaki her bir davranış ve basamak arası geçişler için 5 – 10 saniye içinde tepki vermesi beklenmiştir.

3.7.1. Olası Tepki Tanımları

Araştırmada telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisinin öğretiminde başlama düzeyi, yoklama, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama olmak üzere üç tür katılımcı tepkisi gözlenmiştir.

(a) Doğru tepkiler, katılımcıların meşgul oldukları beceriye ilişkin nesnelere bulamamasının ardından en geç 5 – 10 saniye içinde bağımsız bir şekilde etkinlik çizelgesini kullanarak (1) “Yaşam koçunu ara.”, (2) “Selamlaş.”), (3) “... bulamıyorum yardım eder misin?” de, (4) “... buldum teşekkür ederim.” de, (5) “Vedalaş.” hedef beceri basamaklarını takip ederek telefonla yardım istemesi ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri bağımsız olarak yerine getirmesidir,

(b) Yanlış tepkiler, katılımcıların meşgul oldukları beceriye ilişkin nesnelere bulamamasının ardından en geç 5 – 10 saniye içinde etkinlik çizelgesindeki yer alan (1) “Yaşam koçunu ara.”, (2) “Selamlaş.”), (3) “... bulamıyorum yardım eder misin?” de, (4) “... buldum teşekkür ederim.” de, (5) “Vedalaş.” hedef beceri basamaklarını yerine getirememesi, yanlış tepkide bulunması ya da eğitimcilerin davranışlar için ipucu sunarak beceriyi tamamlamasıdır.

(c) Tepkide bulunmama, katılımcının hedef beceri basamağındaki davranışlara karşı her hangi bir tepki vermemesidir. Katılımcıların tepkide bulunmama durumları da yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir.

3.8. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni etkinlik çizelgeleri ile öğretimdir. Etkinlik çizelgeleri otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitiminde kullanılan bir görsel destek sistemleri olarak adlandırılır. Uygulamalı davranış analizi temelli bir öğretim yöntemi yaklaşımıdır. Etkinlik çizelgeleri, bireyi bir etkinlikle meşgul olmaya yönlendiren fotoğraflı ya da yazılı ipucu seti olarak tanımlanır (Birkan, McClannahan ve Krantz, 2010).

Gençlerde etkinlik çizelgeleri, ev ortamında, iş yerinde ve toplumsal ortamlarda farklı bir çok beceriyi (ör; Yiyecek ve içecek hazırlama, ütü yapma, giysilere alarm takma, telefonla konuşma vb.) bağımsız bir şekilde yerine getirmeyi öğretmek için kullanılmaktadır. Etkinlik çizelgeleri beceri analizlerine dayalıdır, fotoğraflı ya da yazılı olarak kullanılabilir. Etkinlik çizelgesindeki beceri analizlerinin bireye göre yapılması öğrenimi kolaylaştırmaktadır. Beceri analizi, öğretilecek olan becerinin doğru yapılması için sıralı olarak daha küçük basamaklara ayrılmasıdır. Birey, etkinlik çizelgesinde sıraladığımız becerinin basamaklarını bağımsız olarak gerçekleştirdiğinde, öğrendiği basamakları ya da tamamen çizelge kaldırılabilir (Birkan, B. 2012).

Katılımcılardan telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisini sergileyebilmeleri için yazılı etkinlik çizelgelerinden yararlanmaları beklenmiştir. Etkinlik çizelgesi (a) “Yaşam koçunu ara.”, (b) “Selamlaş.”, (c) “... bulamıyorum yardım eder misin?” de, (d) “... buldum teşekkür ederim.” de, (h) “Vedalaş.” basamaklarından oluşturulmuştur. Katılımcılara meşgul olunan beceri ile ilgili yönerge ya da soru sorulmasının hemen ardından uygulamacılar ellerindeki etkinlik çizelgesini uzatarak yönerge (ör: “Bir sorunla karşılaşırsan bunu kullanabilirsin.”) vermişlerdir. Yönergeler katılımcıların dil düzeyine göre farklılıklar gösterebilmektedir (ör: “Canım çok istedi yapar mısınız?”, “Hadi bana bir kahve yap.” vb.). Bu aşamadan sonra öğretimdeki uygulamacılar katılımcıların hemen arkasına geçerek bire bir gözlemlemişlerdir. Katılımcıların ihtiyaç duydukları basamaklarda ipucu sunma aşamasında elle yönlendirme; ipucunu geri çekme aşamasında da aşamalı yardım, uzamsal geri çekme, gölge olma ve mesafeyi arttırma kullanmışlardır.

Çizelge kullanırken olası hataları engellemek ve beceriye akıcılık kazandırmak için ipucu olarak elle yönlendirme kullanılmış ve katılımcıların performanslarına göre ipucu aşamalı olarak sistematik bir şekilde geri çekilmiştir. ipucunu. Kullanılan ipucu ve geri çekme aşamaları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

İpucunu Sunma

Elle yönlendirme: Öğrencilere yeni davranışlar kazandırırken yanlışları minimum düzeye indirmeyi hedefler. Eğitimci ellerini öğrencinin elleri üzerinde tutarak kazandırılacak olan davranış için yardım sunar. Elle yönlendirme ile öğretim yaparken her zaman öğrencinin arkasında durulur ve hedeflenen becerinin gerçekleşmesi sağlanır (MacDuff vd., 1993; McClannahan & Krantz, 1999, McClannahan & Krantz, 2010; Birkan 2013).

İpucunu geri çekme

Aşamalı yardım: Öğrenci beceriyi öğrenmeye başladıkça uygulamacı aşamalı yardımı kullanarak elle yönlendirmeyi en kısa zamanda geri çeker. Eğitimci, katılımcının beden diline göre sürekli takip ederek doğru ya da yanlış tepkide bulunup bulunmayacaklarına karar verir ve gerektiğinde ihtiyacı kadar ipucu kullanarak hata yapmasını engeller ya da doğru tepkilerine izin vererek beceriyi bağımsız gerçekleştirmesine fırsat verir (MacDuff vd., 1993; McClannahan & Krantz, 1999, McClannahan & Krantz, 2010; Birkan 2013).

Uzamsal geri çekme: Uygulamacı öğrenciye beceriyi öğretirken sırası ile eline, bileğine, dirseğine, omzuna ve sırtına doğru ipucunu vererek hata yapmasını engeller. Eğer katılımcı yanlış yaparsa eğitimci bir önceki ipucuna yani aşamalı yardım dönerek doğru tepkiyi elde edene kadar öğretime devam eder (MacDuff vd., 1993; McClannahan & Krantz, 1999, McClannahan & Krantz, 2010; Birkan 2013).

Gölge olma: Öğrenci hedef beceriyi gerçekleştirirken, eğitimci öğrenciyi gölge gibi çok yakından takip eder ve öğrenciye dokunmaz. Yanlış tepkilerde gerekli ipucu verilir doğru tepkiler gerçekleşince eğitimci mesafeyi artırır (McClannahan & Krantz, 2010; Birkan 2013).

Mesafeyi arttırma: Eğitimci mesafeyi planladığı (ör: iki adım) gibi arttırarak katılımcının beceriyi doğru gerçekleştirmesi için uzaktan takip eder. Uygulamacının

öğretim ortamında çıkması ve becerinin bağımsız gerçekleşmesi süreci ile öğretim tamamlanır (MacDuff vd., 1993; McClannahan & Krantz, 1999, McClannahan & Krantz, 2010; Birkan 2013).

3.9. Deney Süreci

Deney süreci başlama düzeyi, yoklama, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarından oluşmuştur. Deney sürecinin tüm oturumları araştırmacı ve üç eğitimci tarafından yürütülmüştür. Aşağıda bu oturumlar sırası ile açıklanmıştır.

3.9.1. Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları

Katılımcıların, uygulamaya başlamadan önce telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisine ilişkin var olan performanslarını belirlemek için düzenlenmiştir. Başlama düzeyleri oturumlarından önce uygulamacılara katılımcıların hedef becerisine ait davranışın tanımı ve öğretim yöntemini ayrıntılı anlatan BÖP'leri okumaları için verilmiş ardından araştırmacı ile uygulama hakkında detaylı görüşme yapılarak soruları cevaplandırılmıştır. Uygulama yapılacak modüldeki diğer eğitimciler ve çalışanlar araştırma hakkında bilgilendirilerek katılımcıların kendilerinden yardım istemeleri durumunda yapılması gerekenler anlatılmıştır.

Başlama düzeyi önce katılımcıların yardım isteyecekleri nesnelere ve karmaşık yönergeler yansız atama ile seçilerek oturumlara yazılmıştır. Katılımcıların ihtiyaç duyacakları nesnelere karmaşık yönergelerde yazılan alanlara saklanmış ardından katılımcıların kullanması olası ve aynı işlevi gören nesnelere ortamlardan kaldırılmıştır. Katılımcıların ve uygulamacıların telefonları kontrol edilmiş, video çekimi için araçlar hazırlanmıştır.

Başlama düzeyinde, yaşam koçları katılımcıları yanlarına çağırarak ya da katılımcıların yanlarına giderek meşgul olacakları beceriye yöneltmek için yönergeler vermiş ya da sorular sormuştur (ör; “Canım çok kek istedi bana yapar mısın?”, Pınar için “Hadi bana bir kahve yap.”, Kadir için “Bu cam çok kirlenmiş temizler misin?” vb.). Hedef beceriyle ilgili yönergeler ve sorular katılımcıların dil düzeyine göre değişiklik gösterebilmektedir. Hemen ardından katılımcılar beceriye yönelmeden yaşam koçları yardım çizelgesini uzatarak araştırmanın hedef beceri

yönergesini (ör: “Bir sorunla karşılaşırsan bunu kullanabilirsin.”, “Bir sorunla karşılaşırsan yardım çizelgesini kullanabilirsin” vb.) bir kere verip sonra katılımcılarla telefon görüşmelerinin yapılacağı planlanan alanda yer almışlardır. Katılımcılar kek yapma, kahve pişirme ve cam silme becerilerini gerçekleştirirken eksik olan nesne ile karşılaştıklarından nesneyi aramaları için planlanan süre en fazla bir dakika olarak belirlenmiştir. Nesnelere bulamadıklarında yardım istemek için hedef beceri basamaklarından (1. Yaşam koçunu ara, 2. Selamlaş, 3. “... bulamıyorum yardım eder misin?” de, “4. ... buldum teşekkür ederim” de”, 5. Vedalaş) oluşan yazılı etkinlik çizelgesini takip ederek beceriyi gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri beklenmiştir.

Başlama düzeyinin tüm oturumlarında video kayıtları yapılmış ve ardından videolar izlenerek veri formuna katılımcıların hedef beceri yönelik performansları değerlendirilmiştir. Hedef becerinin başlama düzeyi verileri beceri analizi kayıt tekniği ile alınmıştır. Katılımcılar basamakları doğru gerçekleştirip basamaklar arası geçişleri 5 saniye içinde tamamladığında veri formuna artı (+) kayıt edilmiş. Yanlış yapılan basamaklar, basamaklar arası geçişi 5 saniyede tamamlamadıklarında, herhangi bir tepkide bulunmadıklarında ya da bu sürede uygun olmayan davranışlar sergilediklerinde veri formuna yanlış (-) olarak kayıt edilmiştir. Başlama düzeyinde öğretim yapacak uygulamacı araştırma ortamında bulunmaması planlandığı için katılımcıların tepkileri için herhangi bir öğretim yapılmamış, davranışla ilgili övgü sunulmamış ve ödül verilmemiştir. Başlama düzeyi evresi en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edinceye kadar gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları her bir katılımcının okulda bulunduğu hafta içi üç gün birer oturum olarak alınmıştır.

Başlama düzeyinde katılımcılardan kararlı veri elde edildikten sonra yoklama oturumları düzenlenmiştir. Yoklama oturumları, uygulama oturumlarında katılımcıların 3/5 düzeyine ulaştığında düzenlenmesi planlanmıştır. Üç katılımcıda başlama kararlı veri edilince Murat ile uygulamaya başlanılmıştır. Murat uygulamada 3/5 düzeyine ulaştığında Pınar ve Kadir ile birinci yoklama verisi alınmıştır ve ardından Pınar ile uygulamaya başlanılmış. Pınar hedef becerideki performansı 3/5 düzeyine ulaştığında Kadir ile ikinci yoklama verisi alınmış. Ardından Kadir için uygulama çalışmalarına başlanılmıştır. Murat birinci katılımcı olarak uygulamaya başladığı için yoklama oturumu alınmamış, ikinci katılımcı olan Pınar ile bir

yoklama oturumu ve üçüncü katılımcı olan Kadir ile iki yoklama oturumu yapılmıştır. Yoklama oturumları da başlama düzeyi ile aynı şekilde planlanarak yapılmıştır ve veriler doğru (+) ya da yanlış (-) olarak kaydedilmiştir.

3.9.2. Uygulama Oturumları

Tüm katılımcılar için başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisinin uygulamasına başlanılmıştır. Uygulama oturumlarında sırası ile birinci katılımcı Murat ikinci katılımcı Pınar ve üçüncü katılımcı Kadir olarak belirlenmiştir. Uygulama oturumları katılımcıların en çok vakit geçirdiği okulun yaşam ve kariyer modülünde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları hazırlık ve öğretim aşamalarından oluşmuştur.

Hazırlık aşamasında, katılımcıların öğretim yöntemini ayrıntılı anlatan BÖP'ü okumaları için uygulamacılara verilmiş ardından görüşme yapılarak soruları cevaplandırılmıştır. Katılımcıların meşgul olduğu muffin kek yapma, kahve pişirme ve cam silme becerilerine yönelik hazırlanan nesnelere ve uygulamacıların telefonda vereceği karmaşık yönergeler yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Kura sonuçlarına göre uygulamanın oturum veri formları düzenlenmiş ve uygulamacılarla paylaşılmıştır. Veri formunda yer alan nesnelere karmaşık yönergelerin yazıldığı ilgili alanlara saklanmış, kullanılması olası ve benzer işleve sahip nesnelere kaldırılarak ortam düzenlenmiştir. Etkinlik çizelgeleri hazırlanmış, katılımcıların ve yaşam koçlarının telefonları kontrol edilmiş, video kaydı yapılacak olan araçlar gözden geçirilmiştir. Kariyer ve yaşam modülündeki diğer öğrencilerin eğitim süreçleri aksamaması için uygulamada yer almayan eğitimcilerle de her uygulama oturumu öncesi kullanılacak alanlarla ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca telefonda yardım edecek uygulamacılar dışında diğer yardım koçlarından yardım istemeleri durumunda da bilgilerinin olmadığına dair katılımcılara geri bildirim vermeleri planlanmıştır.

Uygulama aşamasında biri hedef beceri yönergelerini veren sonrasında telefonda katılımcılarla görüşmeyi yapan, diğeri hedef beceri basamaklarının yer aldığı yazılı etkinlik çizelgesini takip etmeleri ve gerekli görülen bütün davranışları gerçekleştirmeleri için ipucunu sunma ve ipucunu geri çekme öğretim yöntemini uygulayan, bir diğeri de video kayıtlarını yapan üç uygulamacı yer almıştır.

Uygulamacı yazılı etkinlik çizelgesini eline alıp katılımcıyı yanına çağırması daha sonra katılımcının meşgul olacağı Murat için muffin kek yapma, Pınar için kahve pişirme ve Kadir için cam silme becerilerine yönlendirmek için (ör; Murat için “Canım çok kek istedi yapar mısın?, Pınar için “Hadi bana bir kahve yap.”, Kadir için “Bu cam kirli temizler misin?” vb.) yönerge vermiş ya da soru sormuştur. Meşgul olacakları beceriye ait yönergeler ve sorular katılımcıların dil düzeyine göre planlandığı gibi değişiklik göstermiştir. Katılımcı olumlu yanıt verdikten hemen sonra uygulamacı hedef beceri yönergesini (ör; “Bir sorunla karşılaşırsan bunu kullanabilirsin.”, “Bir sorunla karşılaşırsan bu çizelgeyi kullanabilirsin.” vb.) bir kere vermiş ardından katılımcıyla telefon görüşmesini yapacağı alana gitmiştir. Katılımcılardan Murat (muffin kek yapma) ve Pınar (kahve pişirme) meşgul olacakları becerinin çizelgesini almak için, Kadir ise (cam silme) yazılı etkinlik çizelgesi tamamen silikleştiği için doğrudan beceriye yönlendirilmişlerdir. Hemen ardından öğretimi gerçekleştirecek uygulamacı katılımcının arkasına geçmiş ve hiç bir şekilde iletişime girmeden meşgul olacağı beceriyi yaparken gözlemlemeye başlamıştır. Katılımcı meşgul olacağı beceriyi gerçekleştirirken eksik olan nesneyi fark edip araması için en fazla bir dakika fırsat verilmiştir. Bu aşamadan sonra katılımcılara yazılı etkinlik çizelgesini takip etmeleri ve etkinlik çizelgesinde yer alan hedef becerinin beş basamağını gerçekleştirmeleri için ipucunu sunma ve ipucunu geri çekme basamaklarından uygun olanla öğretim yapılmıştır.

Uygulamacılar telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisini öğretirken başlangıçta katılımcıların yazılı etkinlik çizelgesini takip etmeleri beklenilmiştir. Katılımcıların etkinlik çizelgesini takip etmemeleri ya da çizelgedeki her hangi bir basamaktaki davranışları gerçekleştirmemeleri durumunda elle yönlendirme kullanarak katılımcıya ipucu sunulmuştur. Ardından uygulama sürecinde kullanılan ipuçları, aşamalı yardım, gölge olma, mesafenin arttırılması aşamaları izlenerek öğretim sürecinde yer alana yazılı etkinlik çizelgesindeki beceri basamaklarının tümünde geri çekilmiştir. İpucunun ne zaman geri çekileceği, hangi ipucunun kullanılacağı gibi kararlar anlık olarak uygulamacılar tarafından verilmiştir. Katılımcılar mesafeyi arttırma ile yazılı etkinlik çizelgesindeki tüm becerileri doğru gerçekleştirdiğinde uygulamacılar planlandığı gibi araştırma ortamından çıkmıştır. Daha sonra katılımcılar uygulama oturumlarında yalnız kalmış ve ard arda dört oturum yazılı etkinlik çizelgesini 5/5

düzeyinde takip ederek hedef beceriyi bağımsız olarak gerçekleştiren kadar devam etmiştir. Oturumların üç tanesi katılımcının hedef beceriyi yazılı etkinlik çizelgesi kullanarak 5/5 düzeyinde son oturumda çizelge kullanmadan 5/5 düzeyinde bağımsız tamamlayarak uygulama sonlandırılmıştır.

Katılımcılar yazılı etkinlik çizelgesinde yer alan becerinin son basamağını (beşinci basamak; “Vedalaş”) tamamlamasının hemen ardından uygulamacı tarafından telefonda davranışla ilişkili övgü sunulmuş (ör: “Harika bir iş çıkardın.”, “Kahve makinesini tek başına bulman muhteşemdi.” vb.) ve ardından Murat için Xbox ile spor yapma, Pınar için telefonda müzik dinleme, Kadir için playstation ile araba yarışı oynama ödülü ile pekiştirilmiştir. Uygulamacılar katılımcıların hedef beceriyi bağımsız yaptıkları andan itibaren her hangi bir ödül ile pekiştirmemiştir.

Uygulama evresinde hedef beceri basamakları birbirinden bağımsız olarak çok fırsat ile değerlendirilmiş yani katılımcının gerçekleştiremediği basamakta uygulamacı yardım sunarak beceriyi tamamlatmıştır. Uygulama oturumlarının tamamında beceri analizi kayıt tekniği kullanılarak veriler toplanılmıştır. Katılımcılar basamakları doğru gerçekleştirip basamaklardaki davranışların tamamını ve basamaklar arası geçişleri 5 saniye içinde doğru tepkide bulduklarında veri formuna artı (+) kayıt edilmiş. Yanlış tepkide bulduklarında, basamaklardaki davranışları ve basamaklar arası geçişi 5 saniyede içinde gerçekleştirmediklerinde ya da bu sürede tepkisiz kaldıklarında veri formuna yanlış (-) olarak kayıt edilmiştir. Uygulamada hedef becerinin öğretiminde katılımcılara gölge olma ve mesafeyi arttırma aşamasında, uygulamacıların her hangi fiziksel ipucu müdahalesi olmadığı ve katılımcıların beceriyi uygulamacıların varlığında gösterdiği için ilgili basamak doğru (+) olarak kaydedilmiştir. Uygulama oturumlarının tamamında video çekimi yapılmış ve uygulamadan hemen sonra izlenerek veriler alınmıştır. Telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisini, katılımcıların bağımsız olarak gerçekleştirebilmeleri için ölçüt yazılı etkinlik çizelgesi kullanıldığında ve ardından çizelge silikleştiğinde 5/5 düzeyi olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar eğitim aldıkları okulun yaşam ve kariyer modülünde hafta içi iki gün iş programlarından dolayı modülde bulunmadıkları için uygulama oturumları işe gitmedikleri hafta içi diğer üç gün birer oturum olarak uygulanmıştır.

3.9.3. Genelleme

Araştırmada katılımcılara uygulamacılar tarafından öğretilen telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisini farklı ortamda, farklı becerideki farklı nesnelere ve farklı karmaşık yönergeler kullanıldığında genelleyip genellemediklerini değerlendirmek için veri toplanmıştır. Genelleme ön-test bir oturum ve son-test iki oturum toplam üç oturum olarak planlanmıştır. Birinci oturum başlama düzeyi oturumlarından önce katılımcılar yardım çizelgesi kullandığında, ikinci ve üçüncü oturum uygulama oturumları bittikten sonra, bir oturum yardım çizelgesi ile bir oturum da çizelge kullanmadan yapılmıştır. Genelleme oturumları katılımcıların yaşadığı ev ortamında Murat için serbest zaman becerisinde, Pınar için nakış yapma becerisinde, Kadir için kahve yapma becerisinde meşgulken gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların meşgul olacakları bu becerilere ilişkin beşer nesne seçilmiş ardından her bir nesne için dörder karmaşık yönerge ev ortamındaki alanlara göre planlanmış ve katılımcıların dil düzeyine göre hazırlanmıştır (Ek 12, Ek 13, Ek 14). Genellemede kullanılan nesnelere ve karmaşık yönergeler yansız atama yoluyla seçilmiş ve genelleme veri formlarına yazılmıştır. Genelleme oturumlarının tamamında başlama düzeyi ve yoklama oturumlarındaki uygulama süreci tekrar edilmiştir.

3.9.4. İzleme

Katılımcıların uygulama sona erdikten sonra öğrendiklerini ne düzeyde koruduğunu belirleyebilmek amacıyla uygulama evresinden sonra izleme gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları okul ortamında Murat muffin kek yapma, Pınar kahve pişirme, Kadir cam silme becerileriyle meşgulken düzenlenmiştir. Oturumların tamamında başlama düzeyi ve yoklama oturumlarında uygulanan süreç aynen tekrar edilmiştir. İzleme verileri katılımcıların uygulaması bittikten sonra 1. hafta, ve 2. hafta yazılı etkinlik çizelgelerini kullanarak, 4. hafta ve 5. hafta etkinlik çizelgelerini kullanmadan dört oturum olarak alınmış ve yansız atama yoluyla belirlenen nesnelere ve telefonda sunulan karmaşık yönergelerle yapılmıştır.

3.10. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik, güvenilirlik ve sosyal geçerlilik verisi olmak üzere üç tür veri toplanmıştır.

3.10.1. Etkililik Verileri

Araştırmada katılımcıların yazılı etkinlik çizelgesi kullanarak, telefon ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisi için etkililik verileri başlama düzeyi, yoklama, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında hedef beceriye ait veri formu kullanılarak toplanmıştır. Etkililik verilerinin tamamı, katılımcıların hedef beceri gerçekleştirilirken çekilen video kayıtları oturumlardan hemen sonra izlenerek alınmıştır. Bu veriler özel eğitim bölümü lisans mezunu ve beş yıl otizmlı öğrencilerle bilimsel dayanaklı çalışmalar yapan ayrıca uygulamanın öğretim çalışmalarında da yer alan bir uygulamacı tarafından alınmıştır. Araştırmada katılımcıların beceriyi gerçekleştirmesi için yazılı etkinlik çizelgesinde yer alan, (1) “Yaşam koçunu ara.”, (2) “Selamlaş”, (3) “... bulamıyorum yardım eder misin?” de., (4) “... buldum teşekkür ederim” de. (5) “Vedalaş”. basamaklarını bağımsız olarak tamamlaması planlanmıştır. Etkililik verileri toplanırken katılımcıların hedef becerinin davranış tanımında yer alan beş basamak çok fırsat ile değerlendirilmiştir. Bu yöntemde tamamlanmayan basamaklar uygulamacılar tarafından tamamlanarak katılımcıların hedef becerideki performansları belirlenmiştir. Araştırmadaki her bir basamağın verileri beceri analizi kayıt tekniği ile alınıp araştırmacı tarafından hazırlanmış veri formu kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama formlarına doğru (+) ve yanlış tepkiler (-) kaydedilmiş, doğru tepki sayısı olarak grafiğe aktarılmıştır.

3.10.2. Güvenirlik Verileri

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. Araştırmanın başlama düzeyi, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının %100’ünde, uygulama oturumlarında da yansız atamayla belirlenen oturumların %50’sinde gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri: Gözlemciler arası güvenilirlik verisi, güvenilirlik verileri toplanması konusunda deneyimli araştırmacı ve bir uygulamacı tarafından alınmıştır. Araştırmacı ve uygulamacı her bir katılımcının hedef beceriye ait oturumlarının video kayıtlarını eş zamanlı izlenmiştir. Videolar izlenirken araştırma sürecinde planlanan doğrultuda katılımcıların hedef beceriyi yapıp yapmadıkları değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve uygulamacı birbirlerinden bağımsız olarak katılımcıların hedef beceri basamaklarının yer aldığı gözlemciler arası güvenilirlik veri formlarına doğru (+) ya da yanlış (-) olarak verileri işaretlemişlerdir. Daha sonra araştırmacı ve uygulamacı aldıkları verileri karşılaştırarak birbirleri arasında tutarlılıklarını belirlemişlerdir.

Uygulama güvenilirliği verileri: Uygulamacılar telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisini katılımcılara ne ölçüde doğru uygulayıp uygulamadıkları ile ilgili değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler araştırmacı tarafından bire bir gözlem ile yapılmış ve uygulama güvenilirliği formundaki (Ek 8) maddeler dikkate alınmıştır. Değerlendirmeler Ek 8'deki hazırlanan uygulama güvenilirliği veri formuna doğru (+) ve yanlış (-) olarak kaydedilmiştir.

3.10.3. Sosyal Geçerlilik Verileri

Araştırmanın amaçlarının, bu amaçları karşılamak üzere öğretim uygulamalarının ve elde edilen bulguların önemini belirleyebilmek üzere çalışmanın sosyal geçerlik boyutu incelenmiştir. Sosyal geçerlik formları araştırmacı tarafından ebeveyn sosyal geçerlik formu (Ek 20) ve uygulamacı sosyal geçerlik formu (Ek 21) olarak hazırlanmıştır.

Sosyal geçerlik soru formu ebeveynlerin ve uygulamacıların araştırmanın amaçlarının, bu amaçları karşılamak üzere kullanılan öğretim uygulamalarının ve elde edilen bulguların önemine ilişkin görüşlerini belirlemek için altı tane kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular “Evet”, “Hayır” ve “Kararsızım” seçeneklerinden oluşan likert türü üçlü dereceleme biçimindedir. Ayrıca her bir sorunun altında boşluklar bırakılarak ebeveyn ve uygulamacıların araştırmaya yönelik yazılı olarak da görüşleri de alınmıştır.

Araştırmanın sosyal geçerliliği katılımcıların ebeveynleriyle ve uygulamacılarıyla yapılması, hazırlanan sosyal geçerlilik formları ile verilerin toplanması planlanmıştır. Sosyal geçerlik soru formları uygulamacılar için katılımcıların eğitim kurumuna, ebeveynler için katılımcıların evlerine giderek elden teslim edilmiştir. Ayrıca ebeveynlere ve uygulamacılara sosyal geçerlilik soru formu ile ilgili detaylı bilgi araştırmacı tarafından bire bir olarak da verilmiştir. Ebeveynlerin katılımcıların uygulamadan önceki başlama düzeylerinin ve uygulamadan sonraki beceriyi bağımsız gerçekleştirmelerinin yer aldığı izleme düzeyi video çekimleri izletilmiştir. Sosyal geçerlik soru formunu, videoları izletildikten sonra doldurmaları ile ilgili bilgi verilmiştir. Uygulamacılar bire bir araştırmanın içinde yer aldığı için sosyal geçerlik soru formlarını doldurmaları yeterli olmuştur. Araştırmacı doldurulan sosyal geçerlik formlarını uygulamacılar için eğitim kurumundan verdiği tarihten bir hafta sonra, ebeveynler için de kendilerinin uygun gördüğü randevu gününde ve saatinde tüm süreçler tamamlanmıştır.

3.11. Verilerin Analizi

Bu bölümde, etkililik, güvenilirlik ve sosyal geçerlilik verilerinin analizine yer verilmiştir.

3.11.1. Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırmada, uygulamacılar tarafından sunulan öğretim uygulamasının katılımcıların hedef davranışı kazanıp kazanmadıklarına ilişkin verileri grafiksel olarak analiz edilmiştir. Etkililik verileri katılımcıların hedef beceri basamaklarını gerçekleştirirken doğru (+) ve yanlış (-) tepkileri kaydedilerek toplanmış sonrasında doğru (+) tepki sayısı hesaplanmıştır. Grafik analizinde veriler katılımcılar arası çoklu yoklama modeline göre analiz edilerek yorumlanmıştır. Etkililik verileri grafikte, yatay eksen veri toplanan oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcıların telefon ile yardım isteme ve karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisine ilişkin doğru tepki sayısını ifade etmektedir.

3.11.2. Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi için görüş birliği / (görüş ayrılığı + görüş birliği) x 100 (Tawney ve Gast, 1984; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004) formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Uygulama güvenirliğine ilişkin veriler “gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı x 100” formülü (Billingsley, White ve Munson, 1980; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012) kullanılarak hesaplanmıştır.

3.11.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Sosyal geçerlik, öğretim ya da davranış değiştirme programının amacının uygunluğu, bu amacın gerçekleştirilmesi doğrultusunda kullanılan yöntemlerin uygunluğu ve çalışmalar sonucunda elde edilen bulguların uygunluğunun değerlendirilmesidir (Tekin ve Kırcaali – İftar, 1997).

Etkinlik çizelgeleri otizm spektrum bozukluğu olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretiminde etkili midir? araştırmasında elde edilen sonuçların denekler açısından öneminin belirlemek amacıyla, katılımcıların ebeveynlerine ve uygulamacılarına sosyal geçerlik soru formu uygulanmıştır. Sosyal geçerliğin belirlenmesi için ebeveynlerden ve uygulamacılardan alınan verilerin frekans ve yüzde hesaplaması yapılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerlik soruları ile ilgili ebeveynlerin ve uygulamacıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde etkinlik çizelgesi kullanan katılımcıların telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisini kazanma, sürdürme becerisine ayrıca katılımcıların bu beceriyi farklı ortamda farklı beceri ile meşgulken farklı materyaller kullanarak genellemelerine ait bulgulara da yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik ve sosyal geçerlilik bulguları da bu bölümde yer almaktadır.

4.1. Etkililik Bulguları

Murat, Pınar ve Kadir'in telefon aracılığı ile yardım etme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisini kazanma, genelleme ve sürdürme etkililiklerine ait veriler şekil 4.1'de verilmektedir. Araştırmada etkililik bulguları (1.) yaşam koçunu ara, (2.) selamlaş, (3.) "... bulamıyorum yardım eder misin?" de, (4.) "... buldum teşekkür ederim" de", (5.) vedalaş beceri basamaklarının değerlendirilmesiyle oluşmuştur.

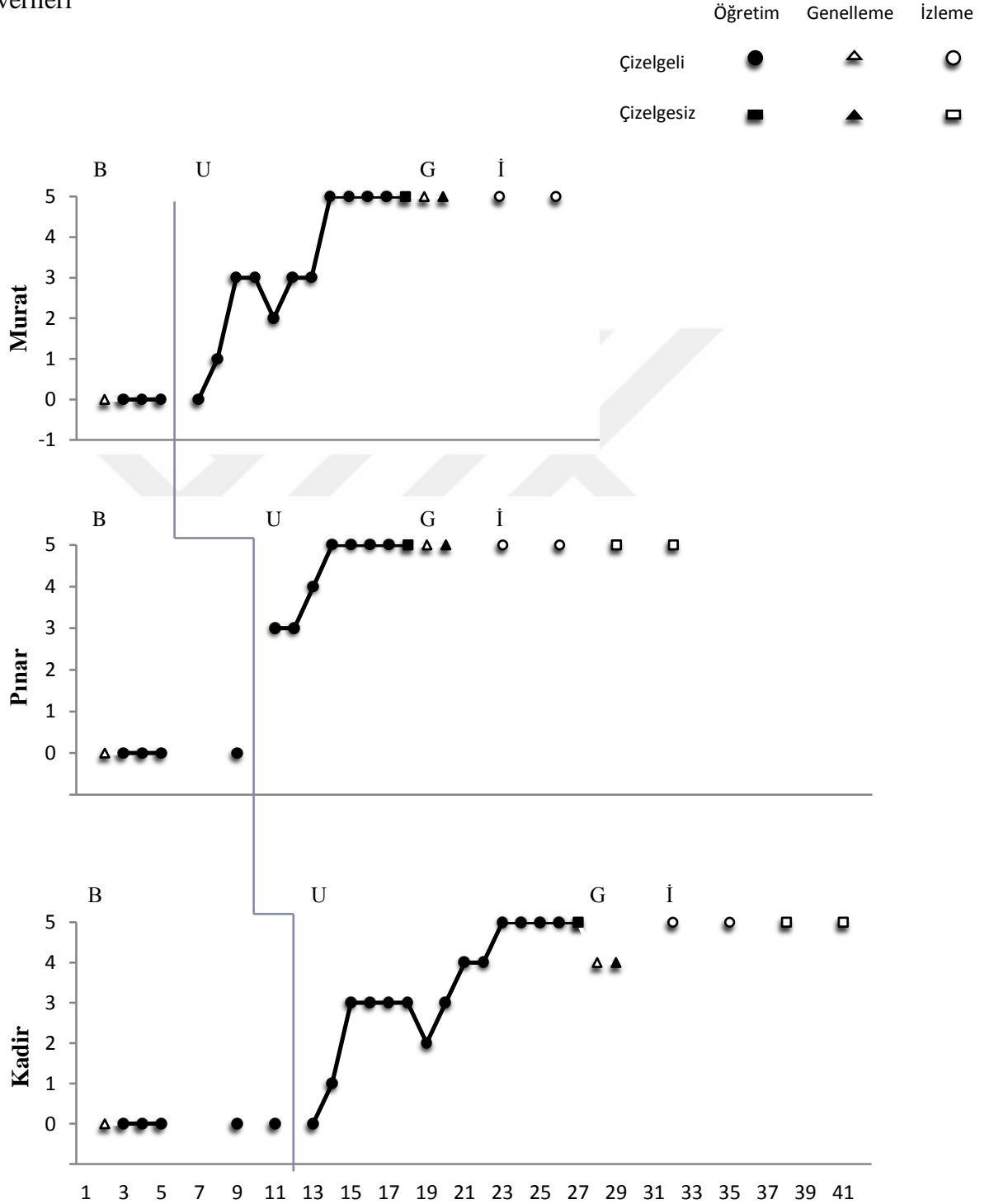
4.1.1. Birinci Katılımcı Murat'ın Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisini Kazanma, Sürdürme ve Genelleme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Murat'ın telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisine ilişkin başlama düzeyi, yoklama, uygulama, genelleme ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki sayıları şekil 4.1'de gösterilmiştir. Murat'ın uygulaması okul ortamında muffin kek yapma becerisi ile meşgulken alınmıştır.

Şekil 4.1'deki grafikte görüldüğü gibi Murat'ın öğretim yapılmadan önceki performansı 0/5 düzeyindedir. Başlama düzeyi evresinde Murat'a bir sorunla karşılaşırsa kullanması için yardım isteme basamaklarının yer aldığı yazılı etkinlik çizelgesi verilmiştir. Murat hedef beceri basamaklarının hiç birini ön test öğretim ve

Grafik 4.1

Telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisine ait başlama düzeyi, yoklama, uygulama, genelleme ve izleme verileri



Anahtar: B: Başlama Düzeyi Y: Yoklama U: Uygulama G: Genelleme İ: İzleme

genelle aşamasında gerçekleştirememiştir. Başlama düzeyi evresinde ard arda 0/5 düzeyinde üç kararlı veri elde edilince uygulama evresine geçilmiştir.

Murat'ın uygulama evresi verilerine baktığımızda doğru tepki sayıları 0/5 ile 5/5 arasında değişiklik göstermiştir. Aşağıda Murat yazılı etkinlik çizelgesini kullanırken uygulamacısının olası hataları engellemek ve beceriye akıcılık kazandırmak için kullandığı ipuçlarına ilişkin açıklamalar yer almıştır.

- 1. oturum; tüm basamaklarda elle yönlendirme,
- 2. oturum; ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci basamaklarda aşamalı yardım, birinci basamakta gölge olma diğer
- 3. oturum; ikinci ve dördüncü basamakta aşamalı yardım, birinci, üçüncü ve beşinci basamakta gölge olma,
- 4. oturum; ikinci basamakta elle yönlendirme, dördüncü basamakta aşamalı yardım, birinci, üçüncü ve beşinci basamaklarda gölge olma,
- 5. oturum; birinci basamakta elle yönlendirme, ikinci ve dördüncü basamakta aşamalı yardım, üçüncü ve beşinci basamakta gölge olma,
- 6. oturum; birinci ve ikinci basamakta aşamalı yardım üçüncü, dördüncü ve beşinci basamakta gölge olma,
- 7. oturum; dördüncü ve beşinci basamakta aşamalı yardım, birinci, ikinci, üçüncü basamakta gölge olma,
- 8. oturum; tüm basamaklarda iki adım mesafe arttırıldığında hedef beceri gerçekleşmiştir.

Murat 9., 10. ve 11. oturumda uygulamacısı öğretim ortamından olmadığına bütün basamakları tek başına 5/5 doğru gerçekleştirip beceriyi bağımsız tamamlamıştır. Grafikte de görüldüğü gibi uygulama evresinde Murat üç oturum ard arda 5/5 düzeyinde hedef ölçütü karşılamıştır. Ardından etkinlik çizelgesi tamamen ortamdaki kaldırılarak Murat'ın performansı bir oturum boyunca gözlemlenmiştir. Murat çizelge olmadan bağımsız bir şekilde telefon ile yardım istemiş ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirerek ihtiyacı olan nesnelere bulabilmiştir. Uygulama evresinde Murat üç oturum çizelge ile ve bir oturum da çizelge olmadan 5/5 düzeyinde beceriyi bağımsız gerçekleştirmiştir.

Murat için son test genelleme verisi ev ortamında serbest zaman etkinlikleri ile meşgulken iki oturum olarak alınmıştır. Birinci oturum hedef becerinin beş

basamağının yer aldığı etkinlik çizelgesi verilerek, ikinci oturum da etkinlik çizelgesi ortamdaki tamamen kaldırılarak veriler alınmıştır. 4.1’de grafikte de görüldüğü gibi iki oturumda da Murat 5/5 düzeyinde tüm basamakları bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Murat farklı ortamda farklı beceriyle meşgulken de ihtiyacı olan nesnelere bulamadığında etkinlik çizelgesine hiç ihtiyaç duymadan eğitimcisini arayarak yardım isteyebilmiş ve eğitimcisinin telefonda sunduğu karmaşık yönergeleri yerine getirerek nesnelere bulup etkinliğine devam edebilmiştir.

İzleme evresinde Murat’ın hedef beceriyi ne kadar sürdürdüğü ile ilgili 1. ve 2. hafta beceri basamaklarının yer aldığı yardım çizelgesi ile 4. ve 5. hafta çizelge olmadan kaydedilen veriler 4.1’deki grafikte görülmektedir. Murat dört oturumda da 5/5 düzeyinde performans göstererek telefonda yardım istemeyi ve eğitimcisinin telefonda sunduğu karmaşık yönergeleri yerine getirerek ihtiyacı olan nesnelere bulmuştur. Murat’ın grafiğine baktığımızda hedef beceriyi sürdürdüğü görülmektedir. Murat hedeflenen düzeye ulaşarak beceriyi öğrendiği için uygulama sonlandırılmıştır.

Araştırmada Murat meşgul olduğu beceriyle ilgili ihtiyacı olan nesneyi bulamadığında telefonunu kullanarak eğitimcisinde yardım isteyebilmiş ve eğitimcisinin nesneyi bulabilmesi için telefonda sunduğu karmaşık yönergeleri yerine getirerek ihtiyacı olan nesneyi bağımsız bulabilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre etkinlik çizelgeleri, Murat’ın telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisi kazanmasında etkili olduğu görülmektedir.

4.1.2. İkinci Katılımcı Pınar’ın Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisini Kazanma, Sürdürme ve Genelleme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Pınar’ın telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisine ilişkin başlama düzeyi, yoklama, uygulama, genelleme ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki sayıları grafik 4.1’de gösterilmiştir.

Grafik 4.1'deki görüldüğü gibi Pınar'ın öğretim yapılmadan önceki performansı 0/5 düzeyindedir. Başlama düzeyi evresinde Pınar'a bir sorunla karşılaşırsa kullanması için yardım isteme basamaklarının yer aldığı çizelge verilmiştir. Pınar hedef beceri basamaklarının hiç birini ön test öğretim ve genelle aşamasında gerçekleştiremediği için ihtiyacı olan nesneyi elde edememiştir. Başlama düzeyi evresinde ard arda 0/5 düzeyinde üç kararlı veri elde edilmiştir. Birinci katılımcı olan Murat hedef becerinin 3. basamağındaiken Pınar ile yoklama verisi alınmış ve 4.1'de grafikte görüldüğü üzere 0/5 düzeyinde performans göstermiştir. Ardından Pınar için araştırmannın uygulamalarına başlanılmıştır.

Pınar'ın uygulama evresi verilerine baktığımızda doğru tepki sayıları 0/5 ile 5/5 arasında değişiklik göstermiştir. Aşağıda Pınar yazılı etkinlik çizelgesini kullanırken uygulamacısının olası hataları engellemek ve beceriye akıcılık kazandırmak için kullandığı ipuçlarına ilişkin açıklamalar yer almıştır.

- 1. oturum; birinci basamak elle yönlendirme, üçüncü basamak aşamalı yardım, ikinci, dördüncü ve beşinci basamak gölge olma,
- 2. oturum; birinci basamak elle yönlendirme, dördüncü basamak aşamalı yardım, diğer basamaklarda iki adım mesafeyi arttırma,
- 3. oturum; ikinci basamak aşamalı yardım, diğer basamaklarda mesafeyi arttırma,
- 4. oturum; tüm basamaklarda iki adım mesafe arttırıldığında hedef beceri gerçekleşmiştir.

Pınar 5., 6. ve 7. oturumda uygulamacısı öğretim ortamından olmadığına bütün basamakları tek başına 5/5 doğru gerçekleştirip beceriyi bağımsız tamamlamıştır. Grafikte de görüldüğü gibi uygulama evresinde üç oturum ard arda hedef ölçüt 5/5 düzeyinde karşılanmıştır. Ardından etkinlik çizelgesi tamamen ortamdaki kaldırılarak Pınar'ın performansı bir oturum boyunca gözlemlenmiştir. Pınar çizelge olmadan bağımsız bir şekilde telefon ile yardım istemiş ve verilen karmaşık yönergeleri yerine getirerek ihtiyacı olan nesnelere bulabilmiştir. Uygulama evresinde üç oturum çizelge ile ve bir oturum da çizelge olmadan 5/5 düzeyinde beceriyi bağımsız gerçekleştirmiştir.

Pınar için son test genelleme verisi ev ortamında nakış işleme becerisi ile meşgulken iki oturum olarak alınmıştır. Birinci oturum hedef becerinin beş

basamağının yer aldığı etkinlik çizelgesi verilerek, ikinci oturum da etkinlik çizelgesi ortamdaki tamamen kaldırılarak veriler alınmıştır. 4.1’de grafikte de görüldüğü gibi iki oturumda da Pınar 5/5 düzeyinde tüm basamakları bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Pınar farklı ortamda farklı beceriyle meşgulken de ihtiyacı olan nesnelere bulamadığında etkinlik çizelgesine hiç ihtiyaç duymadan eğitimcisini arayarak yardım isteyebilmiş ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirerek nesnelere bulup etkinliğine devam edebilmiştir.

İzleme evresinde Pınar’ın beceriyi ne kadar sürdürdüğü ile ilgili 1. ve 2. hafta beceri basamaklarının yer aldığı yardım çizelgesi ile 4. ve 5. hafta çizelge olmadan kaydedilen veriler 4.1’deki grafikte görülmektedir. Pınar dört oturumda da 5/5 düzeyinde performans göstererek telefonda yardım istemeyi ve eğitimcisinin sunduğu karmaşık yönergeleri yerine getirerek ihtiyacı olan nesnelere bulmuştur. Pınar’ın grafiğine baktığımızda hedef beceriyi sürdürdüğü görülmektedir. Pınar hedeflenen düzeye ulaşarak beceriyi öğrendiği için uygulama sonlandırılmıştır.

Araştırmada Pınar meşgul olduğu beceriyle ilgili ihtiyacı olan nesneyi bulamadığında telefonunu kullanarak eğitimcisinde yardım isteyebilmiş ve eğitimcisinin nesneyi bulabilmesi için telefonda sunduğu karmaşık yönergeleri yerine getirerek ihtiyacı olan nesneyi bağımsız bulabilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, etkinlik çizelgeleri Pınar’ın telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisi kazanmasında etkili olduğu görülmektedir.

4.1.3. Üçüncü Katılımcı Kadir’in Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisini Kazanma, Sürdürme ve Genelleme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kadir’in telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisine ilişkin başlama düzeyi, yoklama, uygulama, genelleme ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki sayıları grafik 4.1’de gösterilmiştir.

Grafik 4.1’deki görüldüğü gibi Kadir’in öğretim yapılmadan önceki performansı 0/5 düzeyindedir. Başlama düzeyi evresinde Kadir’e bir sorunla

karşılaşırsa kullanması için yardım isteme basamaklarının yer aldığı çizelge verilmiştir. Kadir yardım talep etme basamaklarının hiç birini ön test öğretim ve genelle aşamasında gerçekleştiremediği için ihtiyacı olan nesneyi elde edememiştir. Başlama düzeyi evresinde ard arda 0/5 düzeyinde üç kararlı veri elde edilmiştir. Birinci katılımcı olan Murat hedef becerinin 3. basamağında Kadir ile birinci yoklama verisi alınmış daha sonra ikinci katılımcı Pınar hedef becerinin 3. basamağında Kadir ile ikinci yoklama verisi alınmıştır. Grafik 4.1’de görüldüğü üzere 0/5 düzeyinde performans göstermiştir. Ardından Kadir için araştırmanın uygulamalarına başlanılmıştır.

Kadir’in uygulama evresi verilerine baktığımızda doğru tepki sayıları 0/5 ile 5/5 arasında değişiklik göstermiştir. Kadir yazılı etkinlik çizelgesini kullanırken uygulamacısının olası hataları engellemek ve beceriye akıcılık kazandırmak için kullandığı ipuçlarına ilişkin açıklamalar yer almıştır.

- 1. oturum; tüm basamaklarda elle yönlendirme
- 2. oturum; birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü basamakta elle yönlendirme, beşinci basamakta gölge olma,
- 3. oturum; birinci basamakta elle yönlendirme, üçüncü basamakta aşamalı yardım, diğer basamaklarda gölge olma,
- 4. oturum; üçüncü ve dördüncü basamakta elle yönlendirme, diğer basamaklarda gölge olma,
- 5. oturum; üçüncü ve dördüncü basamaklarda elle yönlendirme diğer basamaklarda gölge olma
- 6. oturum; üçüncü ve dördüncü basamakta elle yönlendirme diğer basamaklarda gölge olma
- 7. oturum; birinci, dördüncü ve beşinci basamakta aşamalı yardım diğer basamaklarda gölge olma
- 8. oturum; birinci ve dördüncü basamakta aşamalı yardım diğer basamaklarda gölge olma.
- 9. oturum; dördüncü basamakta aşamalı yardım diğer basamaklarda gölge olma.
- 10. oturum; dördüncü basamakta aşamalı yardım, üçüncü ve beşinci basamakta gölge olma, diğer basamaklarda mesafeyi arttırma,

- 11. oturum; tüm basamaklarda iki adım mesafe arttırıldığında hedef beceri gerçekleşmiştir.

Kadir 12., 13. ve 14. oturumda uygulamacısı öğretim ortamından olmadığına bütün basamakları tek başına 5/5 doğru gerçekleştirip beceriyi bağımsız tamamlamıştır. Grafikte de görüldüğü gibi uygulama evresinde üç oturum ard arda hedef ölçüt 5/5 düzeyinde karşılanmıştır. Ardından yardım basamaklarının yazılı olduğu çizelge verilmeden bir oturum veri alınmıştır. Kadir çizelge olmadan bağımsız bir şekilde telefon ile yardım istemiş ve verilen karmaşık yönergeleri yerine getirerek ihtiyacı olan nesnelere bulabilmiştir. Uygulama evresinde üç oturum çizelge ile ve bir oturum da çizelge olmadan 5/5 düzeyinde beceriyi bağımsız gerçekleştirmiştir.

Kadir için son test genelleme verisi ev ortamında kahve pişirme becerisi ile meşgulken iki oturum olarak alınmıştır. Birinci oturum hedef becerinin beş basamağının yer aldığı etkinlik çizelgesi verilerek, ikinci oturum da etkinlik çizelgesi ortamdaki tamamen kaldırılarak veriler alınmıştır. 4.1’de grafikte de görüldüğü gibi iki oturumda da Kadir 4/5 düzeyinde dört basamağı bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Kadir hedef becerinin beşinci basamağı olan “Vedalaş” yapmadan telefonunu kapatmıştır. Beşinci basamakta çizelge ile alınan veride uygulamacısının suratına telefonu kapatmış, çizelge olmadan alınan veride de telefonda uygulamacısı uyarı verip “Kadir görüşürüz.” dedikten sonra “Bay bay” diyerek telefonu kapatmıştır. Kadir’in beşinci basamağı yapmamasına rağmen ihtiyacı olan nesne için yardım isteyebilmiş ve telefonda verilen karmaşık yönergeyi takip yerine getirerek nesnelere bulup etkinliğine devam edebilmiştir.

İzleme evresinde Kadir’in beceriyi ne kadar sürdürdüğü ile ilgili 1. ve 2. hafta beceri basamaklarının yer aldığı yardım çizelgesi ile 4. ve 5. hafta çizelge olmadan kaydedilen veriler 4.1’deki grafikte görülmektedir. Kadir dört oturumda da 5/5 düzeyinde performans göstererek telefonda yardım istemeyi ve eğitimcisinin telefonda sunduğu karmaşık yönergeleri yerine getirerek ihtiyacı olan nesnelere bulmuştur. 4.1’deki grafiğine baktığımızda Kadir’in hedef beceriyi sürdürdüğü görülmektedir. Kadir hedeflenen düzeye ulaşarak beceriyi öğrendiği için uygulama sonlandırılmıştır.

Araştırmada Kadir meşgul olduğu beceriyle ilgili ihtiyaçı olan nesneyi bulamadığında telefonunu kullanarak eğitimcisinde yardım isteyebilmiş ve eğitimcinin nesneyi bulabilmesi için telefonda sunduğu karmaşık yönergeleri yerine getirerek ihtiyaçı olan nesneyi bağımsız bulabilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre etkinlik izelgeleri, Kadir'in telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisi kazanmasında etkili olduğu görülmektedir.

4.2. Güvenirlik Verileri

Araştırmada başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme verilerinin %100'de uygulama verilerinin de %50'sinde güvenirlik verileri toplanmıştır. İzleyen bölümlerdeki tablolarda güvenirlik verilerinin analizi gösterilmektedir.

Tablo 4.1'de grldğu gibi etkinlik izelgesi kullanılarak telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisine ait tüm evrelerde gözlemciler arası güvenirlik katılımcıların her birinde %100 doğruluk düzeyinde güvenirlik katsayısı elde edilmiştir. Alanyazında %80 ve üzeri elde edilen güvenirlik katsayısının kabul edilir olduğunu düşünüldüğünde %100'un çok iyi bir düzey olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1

Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Oturumlar	Katılımcılar		
	Murat	Pınar	Kadir
Başlama Düzeyi	%100	%100	%100
Yoklama	-	%100	%100
Uygulama	%100	%100	%100
Genelleme	%100	%100	%100
İzleme	%100	%100	%100

Telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisinin öğretimi için düzenlenen evrelerde uygulamacıların uygulama güvenilirliği başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında %100 doğruluk düzeyiyle, uygulama oturumlarında da Murat'ın uygulamacısı %99, Pınar'ın uygulamacısı %99, Kadir'in uygulamacısı %98 doğruluk düzeyiyle düzenlendiği görülmüştür. Alanyazında %80 ve üzeri elde edilen güvenilirlik katsayısının kabul edilir olduğu düşünüldüğünde %98 ve %99 iyi bir düzey olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2

Uygulama Güvenirlik Bulguları

Oturumlar	Murat'ın Uygulamacısı	Pınar'ın Uygulamacısı	Kadir'in Uygulamacısı
Başlama Düzeyi	%100	%100	%100
Yoklama	-	%100	%100
Uygulama	%99	%99	%98
Genelleme	%100	%100	%100
İzleme	%100	%100	%100

4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu bölümde etkinlik çizelgeleri otizm spektrum bozukluğu olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretiminin etkililiğine ilişkin katılımcıların uygulamacılarından ve ebeveynlerinden araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulguları değerlendirilmiştir. Ayrıca uygulamacıların ve ailelerin sosyal geçerlik formunda yer alan görüşleriyle ilgili doğrudan alıntılara örnekler yer almaktadır.

4.3.1. Uygulamacılarla yapılan anketten elde edilen sosyal geçerlik bulguları

Uygulamacılara araştırmada hedeflenen beceriyi katılımcıların kazanmalarına dair toplam altı soru sorulmuştur. Uygulamacıların tamamından altı soruya da “Evet”

yanıtı alınmış ve görüşleri de olumlu yönde olmuştur. İzleyen kısımda uygulamacıların sorulan sorulara karşı görüşlerine yer verilmiştir.

Uygulamacıların tümü araştırmanın “*Öğrencinizin bu beceriyi öğrenmiş olduğuna memnun kaldınız mı?*” sorusuna “Evet” cevabını vermiş ve olumlu görüşlerini bildirmişlerdir. Örneğin uygulamacılardan biri (u-3) şu şekilde bildirimde bulunmuştur: “*Öğrencimin ihtiyaç duyduğunda telefon ile yardım talep etmesi öğrencimin yaşamında karşılaşacağı sorunları aşmasını kolaylaştıracağını düşünüyorum. Bu sayede topluma uyumunun artacağını ve bağımsız yaşayabilme konusunda daha başarılı olacağını düşünmekteyim.*” Bir diğer soru “*Öğrettiğiniz becerinin sizin için yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?*” yine tüm uygulamacılar tarafından olumlu cevaplanmıştır. Bir uygulamacı (u-1) olumlu görüşünü “*Öğrencilerimize katkı sağlayan her program bizim için oldukça yararlı ve önem taşımaktadır.*” diyerek ifade etmiştir. “*Öğrettiğiniz bu becerinin öğrencinizin günlük yaşantısına katkısı olacağını düşünüyor musunuz?*” sorusu için uygulamacıların tamamı olumlu görüşlerini bildirmişlerdir. Bu soruya ikinci uygulamacı (u-2): “*Çocuklar öğrendikleri becerileri günlük yaşantılarında da kullanıyorlar. Fakat bazen olumsuzluklarla karşılaşabiliyorlar. Bu durumlarda yardım talep etmelerini öğrenmeleri becerilere kaldıkları yerden devam etmelerini sağlayacaktır. Aksi durumda öğrenciler beceriyi yarıda kesip başka bir beceriye devam ediyorlar.*” olarak görüşünü belirtmiştir. Uygulamacıların olumlu görüş bildirdikleri diğer bir soru “*Öğrencinize bu beceriyi başka toplumsal alanlarda (ör; İş ortamında, alışveriş yaparken, toplu taşıma araçları kullanırken vb.) kullanabilmesini öğretir misiniz?*” olarak hazırlanmıştır. Bu soruya birinci uygulamacı (u-1) “*Öğrencilerin buldukları her alanda kullanabilecekleri bir çizelge. Her birimizin yardıma ihtiyacı olurken öğrencilerimizin de bu tarz ihtiyaçlarını her alanda karşılamayı öğrenmeleri gerekir.*” diyerek görüşünü bildirmiştir. Farklı olarak hazırlanmış diğer bir soru “*Diğer öğrencilerinize bu beceriyi öğretmek ister misiniz?*” olarak sorulmuştur. Olumlu olarak görüş bildiren uygulamacılardan biri (u-3) “*Tüm öğrencilere öğretilmesi gerekli olduğunu düşünüyorum.*” diyerek görüşünü bildirmiştir. Son soru “*Bu alanda çalışan diğer öğretmenlere bu beceriyi öğrencilerine öğretmesini tavsiye eder misiniz?*” şeklinde sorulmuş ve uygulamacı (u-3) görüşünü “*Hedefi öğrencilerin bağımsız yaşayabilmesi olan bütün*

meslektaşlarıma tavsiye ederim. Bu becerinin öğretilmesi ve genellemesi diğer becerilerin kazanım hızlarını arttıracaklarını düşünmekteyim.” diyerek ifade etmiştir.

4.3.2. Ebeveynlerle Yapılan Anketten Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmaya katılan üç katılımcının annesi de altı soruya “Evet” yanıtını vermişlerdir. Ayrıca katılımcı anneleri her soru ile ilgili görüşlerini olumlu olarak belirtmişlerdir. Annelerin araştırmanın sosyal geçerlik formunda yazılan sorularla ilgili görüşlerine örnekler, doğrudan alıntılar yapılmış olarak izleyen bölümde yer verilmiştir.

Ebeveynlere sorulan soru “*Çocuğunuza bu becerinin öğretilmesinden memnun kaldınız mı?*” olarak planlanmıştır. Ebeveynlerin tamamı görüşlerini olumlu olarak ifade etmiştir. Örneğin ebeveynlerden biri (e-1): “*Memnunum çünkü oğlumun telefon ile yapamadığı bir çok etkinliği bizlere sorarak yapacak.*” görüşünü bildirmiştir. Ebeveynlerin tamamının olumlu görüş bildirdiği başka bir soru “*Çocuğunuza öğretilen becerinin onun için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?*” olarak hazırlanmıştır. Bu soruya farklı bir ebeveyn (e-3) “*Olumsuz bir durumda etrafından yardım isteme yeteneği gelişecek. Farklı çalışmalarda yapınca genelleyebilecek.*” ifadesinde bulunmuştur. Ebeveynler “*Çocuğunuzun bu beceriyi öğrenmesinin günlük yaşantısına katkısı olacağını düşünüyor musunuz?*” sorusuna görüşlerini olumlu olarak bildirmiş ve bir ebeveyn (e-2) “*Normal bir insanın yapması gerekeni yapıyor.*” diyerek düşüncesini aktarmıştır. Araştırmadaki bir soru “*Çocuğunuzun öğrendiği bu becerinin iletişim becerilerine katkısı olacağını düşünüyor musunuz?*” şeklinde oluşturulmuştur. Olumlu görüşlerini bildiren ebeveynlerden biri (e-3) “*İnsanlarla iletişimi bu sayede daha fazla güçlenebilir. Sohbet başlatmayı devam ettirebilir. İhtiyacı olanı ifade eder.*” ifadesinde bulunmuştur. Sorulardan biri “*Çocuğunuzun bu beceriyi başka toplumsal alanlarda (ör; İş ortamında, alış-veriş yaparken, toplu taşıma araçları kullanırken vb.) kullanabilmesini ister misiniz?*” olmuş ve görüşlerin tamamı olumlu yönde olmuştur. Birinci ebeveyn (e-1) görüşünü “*Bu beceriyi genellemesini isteriz.*” olarak bildirilmiştir. Araştırmanın son sorusu “*Çocuğunuzun bu beceriyi öğrenmesi hayatını kolaylaştırır mı?*” olarak oluşturulmuştur. Ebeveynlerin tümü soruya “Evet” demiş içlerinden ikinci ebeveyn (e-2) “*Problem çözmede ona oldukça yardımcı olacak.*” ifadesini kullanmıştır.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırmada, OSB olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretiminde etkinlik çizelgelerinin etkililiğini incelemektir. Bu amaçla araştırmada; Etkinlik çizelgeleri ile öğretimin telefonda yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerini kazanmalarına, sürdürmelerine ve kazandıkları becerileri farklı ortamda, farklı becerilerle meşgulken, farklı nesnelere ilgili telefonda istedikleri yardımları yine telefonda sunulan farklı karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerine genelleme etkisine bakılmıştır. Araştırmada ayrıca katılımcıların kazandığı becerilerle ilgili ailelerin ve uygulamacıların görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulguları; etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretimin telefonda yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinde etkili olduğu ve bu becerileri farklı becerilerle meşgulken, farklı nesnelere ilgili telefonda istedikleri yardımları yine telefonda sunulan farklı karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerine genelleyebildiklerini göstermiştir. Uygulamanın sonlandırılmasından ardından 1 ile 5 hafta arasında toplanan izleme verileri ise katılımcıların öğrendikleri becerileri sürdürebildiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmada katılımcıların telefonda yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisi öğrenmeleri ile ilgili eğitimcilerinin ve ebeveynlerinin görüşmelerinin olumlu yönde olduğudur.

Etkinlik çizelgeleri ile yapılan bir çok çalışma etkinlik çizelge takibi ile ilgili yapılmıştır. Araştırmaların çok azında etkinlik çizelgesinde yer alan becerinin öğrenilmesi ile ilgili veri toplanmıştır (örn. Krantz ve diğ. (1993), Dauphin ve diğ. (2004), Çuhadar (2008). Araştırmada çizelge öğretiminin değil öğretilecek olan becerinin kazandırılması için etkinlik çizelgeleri ile öğretim kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılar beceriyi öğrendiklerinde çizelge ortamdaki kaldırıldığında da katılımcıların becerideki performansının 5/5 düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir.

Tüm bunlar değerlendirildiğinde araştırma etkinlik çizelgelerinin ergenlere iletişim, toplumsal ve günlük yaşam becerileri kazandırmada alana katkı sağlayacağı ve düşünülmektedir.

Araştırma çalışmalarında problem davranışlarla ilgili her hangi bir bilimsel çalışma yapılmamış ve veri toplanılmamıştır. Ancak Murat ve Kadir'in BÖP'lerinde uygulamacıların oturumları nasıl yapacağı bilgisi verilmiştir. Araştırmacı katılımcıların eğitim kurumunun eğitimcileri ve uygulamacıları ile konuşarak, araştırma süresince Murat ve Kadir problem davranış sergilediklerinde oturum sonlandırılması ve eğitim kurumunda uygulanan problem davranış azaltma prosedürlerinin uygulanması ardından katılımcıların davranış kontrolü sağlandıktan sonra araştırmanın oturumlarına devam edilmesi kararı verilerek katılımcıların var olan süreçte farklı bir beceri (araştırma için yeni davranış azaltma prosedürü) ile karşılaşmamasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın başlama düzeyi ve yoklama oturumlarında katılımcılara yazılı etkinlik çizelgesi verilerek yapılmıştır. Bu durum becerideki var olan performanslarını belirlemek için etkili olduğu düşünülmektedir. Uygulama bittiğinde de katılımcılardan etkinlik çizelgesi kullanılmadan bir kere uygulama oturumunda, bir kere genelleme oturumunda ve iki kere de izleme oturumlarından veriler alınmıştır. Bu durum beceriyi normal gelişim gösteren yaşlıları gibi sadece doğallıkta gelişen olayların kontrol edeceği uyaranlara karşı vereceği tepkiler gözlemlenmiştir.

Araştırmada, katılımcılara ödülleri beceri öğretiminin son basamağının tamamlanmasının ardında telefonda karmaşık yönergeleri sunan uygulamacıları tarafından verilmiştir. Ödüller katılımcıların yaşlarına uygun ve en sevdikleri arasından seçilmiştir. Bu durum katılımcıların doğru ödüllendirme yapıldığında beceriyi daha çabuk öğrendikleri gözlemlenmiştir. Beceriyi 5/5 düzeyinde öğrendiklerinde ödüllendirme sonlandırılmıştır. Sonraki uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında ödül kullanılmayarak becerinin kendisini tamamlaması katılımcılara doğal bir ödül olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmada etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretimin telefonda yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretimi uygulamacılar tarafından ipucunu sunma ve ipucunu geri çekmeyle öğretim

kullanılmıştır. Diğer araştırmalarda bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir (Hall Krantz ve McClannahan, 1995; Massey ve Wheeler, 2000; Akgül (2010); Stephenson, 2015)

Araştırmanın başlama düzeyi ve yoklama evrelerinde hiç ipucu verilmemiş. Uygulama aşamasında da başlarda ipuçlarının yoğunluğu ve sıklığı fazlayken katılımcılar becerideki performanslarında ustalaştıkça ipuçlarının sıklığı ve yoğunluğu azaltılmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda etkinlik çizelge izleme becerisinin yanında kullanılan ipuçlarının türündeki ve sayısındaki azalmalara bakılmıştır (MacDuff, Krantz ve McClannahan, 1993; Hall Krantz ve McClannahan, 1995; Massey ve Wheeler, 2000).

Etkinlik çizelgeleri ile yapılan geçmiş araştırmaların bazılarında (Krantz ve diğ., 1993; Massey ve Wheeler, 2000) ve ilgili kaynaklarda (McClannahan ve Krantz, 1999) otizimli bireylerin sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesinde katkı sağladığından söz edilmektedir. Yapılan bu araştırmada da katılımcıların yardım talep etmesi için oluşturulan her bir beceri basamağını takip ederek uygulamacıları ile iletişime geçmesi sağlanmıştır. Ve bunun için etkinlik çizelgesinde yer alan her bir beceri basamağına ilişkin veriler toplanmıştır. Birkan 2007'de etkinlik çizelgelerinin öğretiminde sosyal etkileşim becerileri için daha ayrıntılı formlar kullanılarak da bu becerilerin değerlendirilebileceğinden bahsetmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular otizimli bireylere etkinlik çizelgeleri kullanıldığında iletişim becerilerinin öğretiminde etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmanın birinci bulgusu; etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular OSB'li bireylerin etkinlik çizelgesi ile beceri öğretiminde yapıldığı diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (MacDuff, Krantz ve McClannahan, 1993, günlük yaşam becerileri; Morrison ve diğ., 2002, oyun; Brayn ve Gast (2000), oyun; Betz ve diğ. 2008, akran etkileşimi; Akgul (2010) serbest zaman becerileri, Sherrow, 2015, oyun oynama becerileri, Göç, 2016, ödev yapma becerileri).

Araştırmada katılımcıların beceriyi gerçekteşirmesi için hedeflenen ölçüt 5/5 düzeyi olmuştur. Bu ölçüt uygulamacılar ortamda değilken katılımcıların tamamen

bağımsız olması durumu için planlanmıştır. Uygulamacılar ipucunu geri çekme aşamasında mesafeyi arttırmayı önce bir adım daha sonra çalışılan alanın kapıya yakın köşesinde ve en sonunda çalışma ortamında çıkararak gerçekleştirmiştir. Yapılan araştırmalarda (MacDuff ve diğ., (1993); McClannahan ve Krantz, (1999); McClannahan ve Krantz, (2010); Birkan (2013) bireylerin en az %80 düzeyinde doğru performans göstermesi ve uygulamacının katılımcıdan 2.5-3 m uzaklaşmış olma durumunda çizelge becerisinin öğrenilmiş olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir. Uygulamacının aşamalı olarak önce bir metre uzaklaşması sonra daha fazla uzaklaşması hatta etkinlik alanının köşesi, sınıf kapısının kenarı ya da görünmeyecek bir yerde bulunması durumunda etkinlik çizelgesini takip etmesi doğru olarak kabul edileceği belirtilmiştir. Araştırmada hedeflenen uygulamacıların bu ipucunu geri çekme stratejileri alan yazınla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın başlama düzeyinde yoklama oturumlarında katılımcıların daha önce çizelge deneyimleri olmalarına rağmen beceri için hazırlanan yazılı etkinlik çizelgesinin hiç bir basamağını gerçekleştirememişlerdir. Katılımcıların sürekli bir eğitimci arayışına girdikleri gözlemlenmiştir. Bu da otizmlili bireylere bağımsızlıklarını kazandırmaları için iletişim becerilerinde, toplumsal ve günlük yaşam becerilerinin çoğunda etkinlik çizelgeleri ile yapılan becerilerin fazlaştırılması gerektiği ayrıca uygulamacıların etkinlik çizelgesi öğretirken mutlaka mesafeyi arttırmayı çok iyi planlayarak ortamdaki çıkmaları, uygulamacıların varlığında etkinlik çizelge takibi sağlamak yerine bağımsız olarak çizelge takibini yaparak beceriyi öğrenmelerinin daha etkili olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın birinci katılımcısı Murat 8. oturumda, Pınar 4. oturumda, Kadir ise 11. oturumda beceriyi öğrenmiştir. Alan yazında (MacDuff, Krantz ve McClannahan, (1993) günlük yaşam becerileri, MacDuff, Krantz ve McClannahan, (1993), Akgul (2010) serbest zaman becerileri, Morrison, Sainato, Benchaaban ve Endo, (2002), machalicek ve diğ. (2009), Sherrow, (2015) oyun oynama becerileri, Göç (2016) ödev yapma becerileri) her bir katılımcının farklı oturum sayıları ile becerileri öğrendiği görülmektedir. Bu durumda her bireyin farklı performanslar sergileyerek öğrenimlerini gerçekleştirebildiklerini göstermektedir. Araştırmada problem davranışlarla ilgili veri alınmamış ancak yapılan gözlemlere göre Murat ve Kadir'de var olan problem davranışlar becerinin öğrenilmesindeki oturum sayılarını

farklılaştırmıştır. Eğitim aldıkları kurumda Murat ve Kadir için davranış azaltma çalışmaları devam etmektedir. Pınar ise eğitim kurumunda problem davranış çalışmaları uygulanmayan bir öğrencidir ve beceriyi kısa zamanda öğrenmiş olduğu görülmektedir. Bu durumda problem davranışların beceri öğrenimindeki oturum sayılarının farklılaştırdığı gözlemlenmiştir.

Araştırmanın ikinci bulgusu; etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretimin telefon aracılığı yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinde farklı ortamda bu becerileri farklı yönergelere büyük oranla genellendiği görülmektedir. Sonuçlar diğer araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. (MacDuff, Krantz ve McClannahan, 1993; Massey ve Wehler, 2000; Scheur, 2002; Machalicek ve diğ. 2009; Carlie ve diğ., (2013), Sherrow, 2015; Göç 2016 ödev yapma becerileri). Genelleme oturumları ev ortamında farklı becerilerle meşgulken bu becerilere ait nesnelere ve ilgili karmaşık yönergeler kullanılarak katılımcılara uygulamacılar tarafından telefon aracılığı ile yardım edilmiştir. Bir oturum etkinlik çizelgesi kullanılarak bir oturum da etkinlik çizelgesi kullanılmadan yapılmıştır. Araştırmanın birinci katılımcısı Murat ve ikinci katılımcısı Pınar 5/5 düzeyinde öğrendikleri beceriyi genelledebilmişlerdir. Kadir ise genellemenin iki oturumunda da 4/5 düzeyinde performans göstermiştir. Kadir hedef becerinin son basamağını (“Vedalaş”) gerçekleştirmemiştir. Kadir bu basamağı gerçekleştirmemiş olsa da telefonda yardım istemiş ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirerek ihtiyacı olan nesneyi bulmuştur. Yapılan araştırmalarda etkinlik çizelgeleri problem davranışları azalttığı görülmektedir (Massey ve Wehler, 200; Detmer ve diğ., 2000). Kadir’in yaşadığı problem davranış becerinin genelleme oturumlarından önce eve gidiş güzergahında başlamıştır. Kendisine söylenmesine rağmen uygulamacıların eğitim kurumunun düzenlediği ev programları gününden farklı bir günde gitmesi, ev ortamından genellemediği (Kahve pişirme) bir beceriyle meşgul olması ve biran önce beceriyi tamamlama isteği kaygı durumunu arttırdığı gözlemlenmiştir. Kadir için ev program günlerini, saatlerini ve ev içi kullanılan becerilerin sürekli farklılaştırmaları ve kaygı düzeyini kontrol etmesi için de kontratlar ya da ödüllendirme sistemlerinin etkin olarak kullanılarak yapılması araştırmacı tarafından eğitimcilere öneriler olarak verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu; Katılımcıların etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretimin telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerini 1., 2., 4., ve 5. hafta 5/5 düzeyinde sürdürebildikleri görülmüştür. Araştırmada birinci ve ikinci haftada alınan izleme verileri katılımcılar hedef beceriye ait etkinlik çizelgesi kullanırken, üçüncü ve dördüncü haftada alınan veriler etkinlik çizelgesi silikleştiğinde alınmıştır. Araştırmanın izleme bulguları diğer araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (MacDuff, Krantz ve McClannahan, 1993; Massey ve Wehler, 2000; Scheur, 2002; Machalicek ve diğ. 2009; Akgül (2010); Carlie ve diğ., (2013), Sherrow, 2015; Göç 2016).

Araştırmanın dördüncü bulgusu; Katılımcıların etkinlik çizelgesi kullanarak telefon aracılığı ile yardım istemeleri ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin otizmli bireylere kazandırılmasına ilişkin sosyal geçerlik bulgularına bakılmıştır. Geçmiş araştırmaların bir çoğunda, sosyal geçerliğe ilişkin oluşturulmuş ölçekler, likert tipi ölçekler ve kontrol listeleri kullanılarak verilerin toplandığı görülmektedir. Bu araştırmada sosyal geçerlik bulguları uygulamada yer alan katılımcıların ebeveynlerine ve uygulamacılarına liker tipi ölçek kullanılarak hazırlanan sorularla yapılmış ayrıca ebeveynlerin ve uygulamacıların her bir soruya yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde ebeveynlerin ve uygulamacıların görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Bu olumlu sonuçlar alanyazın incelendiğinde sosyal geçerlik bulgularına sahip diğer araştırmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Hall, McClannahan ve Krantz, 1995; Massey ve Weheeler, 2000; Brayn ve Gast, 2000; Göç, 2016).

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve ilerideki yapılacak araştırmalara yönelik öneriler izleyen bölümlerde yer almaktadır.

5.2.1. İleri Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Etkinlik çizelgeleriyle öğretimin otizmli ergenlere bağımsızlık kazandıracağı için bireylerin gelişim alanlarının büyük bir kısmında özel eğitim alanında çalışan eğitimciler tarafından kullanımının tercih edilmesi önerilebilir.

2. İletişim alanlarında otizmlili bireylere beceri kazandırmak için etkinlik çizelgeleriyle öğretimin etkin kullanılması önerilebilir.
3. Kaynaştırma ortamında otizmlili bireylerin eğitiminde yer alan sınıf öğretmenleri tarafından kullanılması önerilebilir.
4. Beceri öğretimin de etkinlik çizelgesinin kullanım şekilleri ile ilgili ailelere ve eğitimcilere seminerler verilip atölye çalışmaları düzenlenebilir.
5. Etkinlik çizelgeleriyle öğretimin aileler tarafından ev programlarında ve günlük yaşam becerilerinde kullanımı önerilebilir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Benzer araştırmalar farklı ortamlarda (alış-veriş merkezinde), farklı kişilerle (anne-babalar, ev öğretmenleri), farklı özellikteki otizmlili bireylerle çalışılabilir.
2. Benzer araştırmaların ev programlarında öğretilmesi planlanabilir.
3. Benzer araştırmaların iş programlarında öğretilmesi planlanabilir.
4. Benzer araştırmaların katılımcıların farklı becerilerle meşgulken öğretilmesi planlanabilir.
5. Benzer araştırmaların yardıma ihtiyaç duyulan farklı sorunlar yaratılarak etkinlik çizelgesiyle öğretilmesi planlanabilir.
6. Benzer farklı toplumsal ve günlük yaşam becerilerinde öğretilmesi planlanabilir.
7. OSB olan bireylerle toplumsal hayatta ve günlük yaşam programlarında etkinlik çizelgeleri kullanarak telefonda yardım talep etme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri takip etme becerisini öğretilmesi planlanabilir.
8. Benzer araştırmalarda otizmlili bireylerin özelliklerine göre etkinlik çizelgelerinin beceri basamaklarının sayısında ve formatında değişiklik yapılarak öğretilbilir.
9. Benzer araştırmalar etkinlik çizelgesinin dosya, bilgisayar, iPad, iPod Touch vb. teknolojik aletlerin içinde hazırlanıp düzenlenerek otizmlili bireylere kullanımı öğretilbilir.
10. Benzer becerilerin etkinlik çizelgeleri tamamen ortadan kaldırılarak öğretilmesi planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012. *Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme Ve İhtiyari Protokolü Konusunda Parlamenterlere Yönelik El Kitabı*. Ankara: Pulat Basımevi.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016. *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı*. Ankara: Grafik-Ofset Matbaacılık Reklamcılık.
- Agran, M., Krump, M., Spooner, F. & Traice-Lynn, Z., 2012. Asking students about the importance of safety skills instruction: A preliminary analysis of what they think is important. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(2), 45-52.
- Akçin, N., Teyyare, B., & Mandan, S., 2016. Bağımsız Otistik Çocuklar Eğitim Merkezinde Yaşanan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 61-84.
- Alberto P.A., & Troutman A.C., 1990. Applied behavior analysis for teachers. Columbus Ohio: *Merill Publishing Company*.
- Alzrayer N., Banda D. R. & Koul R. K., 2014. Use of iPad/iPods With Individuals With Autism And Other Developmental Disabilities: A Meta-Analysis of Communication Interventions DOI: 10.1007/s40489-014-0018-5. <https://www.researchgate.net/puplication/271013822>.
- American Psychiatric Association (APA), 2013. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., s. 5–25). Arlington, VA: *American Psychiatric Publishing*.
- APA, 2000. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – *Text Revision*, 4th ed. Washington D.C., APA. 6.
- APA, 2012. American Psychiatric Association. DSM-5 proposed criteria for Autism Spectrum Disorder designed to provide more accurate diagnosis and treatment. *News Release 2012*; Release No: 12-03.

- Aslan, K. ve Şahin, S., 2015. Ülkemizde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Sosyal Becerileri Geliştirmeye Yönelik Yapılan Güncel Çalışmalar. *H.Ü. Sağlık Bilimleri*
- Atasoy, S., 2008. Yüksek fonksiyonlu otistik çocuklarda çeşitli bilişsel özellikler arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi*. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aysev S. A. ve Taner, I. Y., 2007. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları*. Janssen-Cilag. S282.
- Ball-Erickson, M.L., 2012. Effective Reading Comprehension Strategies For Students With Autism Spectrum Disorders In The Elementary General Education Classroom. *Degree Of Master Of Arts Reading K-8 Teacher*. Northern Michigan University
- Bambara, L. M., Browder, D. M. & Koger, F., 2006. Home and community. Instruction of students with severe disabilities (Ed: M. E. Snell; F. Brown) Upper Saddle River NJ: *Merrill Prentice Hall*, ss. 529-568.
- Bartak, L., Rutter, M. & Cox, A., 1975. A comparative study of infantile autism and specific developmental receptive language disorder I. The children. *Br J Psychiatry* 126:127-145.
- Barbera, M.L. ve Rasmussen, T. (2017). *Sözel Davranış Yaklaşımı*. (Ed. Binyamin Birkan, Çev.: İlksen Dinçer Baş). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Benson, P. L., 2006. All kids are our kids: what communities must do to raise caring and responsible children and adolescents. *Jossey-Bass*.
- Bergstrom, R., Najdowski, A. C. & Tarbox, J., 2012. Teaching children with autism to seek help when lost in public. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 45(1), 191-195.
- Betz, A., Higbee, T. S. & Reagan, K. A., 2008. Using Joint Activity Schedules to Promote Peer Engagement in Preschoolers with Autism. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, (2) 41, 237–241.

- Birkan, B., 2007. *Otizm Çocukların Eğitiminde Etkinlik Çizelgeleri: Bağımsızlık*
- Birkan, B. 2011. *Otizimli Çocuklara Konuşma Becerilerinin Öğretimi: Replikli Öğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 12(01), 057-069.*
- Birkan, B. (Ed.), 2012. *Otizimli Çocukların Eğitiminde Etkinlik Çizelgelerinin Kullanımı. Yetişkinlerde Etkinlik Çizelgelerinin Kullanımı (s.127-141). İstanbul: Sistem Yayıncılık.*
- Birkan, B., 2013. *Otizm Spectrum Bozukluğu Olan Çocuklar*. Editör: Vuran, S. Özle Eğitim (2009-251). Ankara: Maya Akademi.
- Birkan, B., 2013. Etkinlik Çizelgeleri: Otizimli Çocuklara Bağımsızlık, Sosyal Etkileşim ve Seçim Yapmayı Kazandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14(1) 61-76*
- Blum-Dimaya, A., Reeve, S.A., Reeve, K.F. & Hoch, H., 2010. Teaching Children With Autism to Play a Video Game Using Activity Schedules and Game-Embedded Simultaneous Video Modeling. *Education and Treatment of Children, 33(3), 351-370.*
- Bodur, Ş. ve Soysal, A.Ş., 2004. Otizmin Erken Tanısı ve Önemi. *Sted*, cilt 13, sayı 10.
- Bölte, S., Golan, O., M.S., & Zwaigenbaum, L. (2010). What can innovative technologies do for autism spectrum disorders?
- Bryan, L. C. & Gast, D. L., 2000. Teaching On-Task and On-Schedule Behaviors to High-Functioning Children with Autism Via Picture Activity Schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30. 6-16.*
- Buescher, A. V., Cidav, Z., Knapp, M. & Mandell, D. S., 2014. Costs of autism spectrum disorders in the United Kingdom and the United States. *JAMA pediatrics, 168(8), 721-728.*
- Burcley, E., Tincani, M. & Guld Fisher, A., 2015. An iPad TM-Based Picture and Video Activity Schedule Increases Community Shopping Skills of a Young

Adult With Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(2), 131-136.

Canay, T., 2003. Otistik çocuklara söylenen komutun yerine getirilmesi becerisinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililiği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Carmichael, T., 2005. Teaching Two Children With Autism to Follow a Computer-Mediated Activity Schedule Utilizing Microsoft Powerpoint Presentation Software. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, The University of North Texas, ABD.

Chan AS, Cheung J, Leung WWM vd., 2005. Verbal Expression and Comprehension Deficits in Young Children With Autism. *Focus Autism Other Dev Disabl* 20:117-124.

Charman T, Drew A, Baird C vd., 2003. Measuring early language development in pre-school children with autism spectrum disorder using the MacArthur Communicative Developmental Inventory (Infant Form). *J Child Lang*, 30:213-236.

Christensen, D. L., 2016. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2012. *MMWR. Surveillance Summaries*, 65.

Cihak, D.F., 2007. Teaching students with autism to read pictures. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 318–329.

Collins, B. C., Wolery, M. & Gast, D. L., 1991. A survey of safety concerns for students with special needs. *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 305-318.

Çuhadar, S., 2008. *Resimli Etkinlik Çizelgeleri İle Sunulan Öğretim Sürecinin Otistik Özellikler Gösteren Çocukların Serbest Zaman Becerilerini Öğrenmeleri Üzerindeki Etkililiği*.

- Dauphin, M., Kinney E.M. & Stromer R., 2004. Using Video Enhanced Activity Schedules and Matrix Training to Teach Sociodramatic Play to a Child With Autism. *Journal Of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 238-250.
- De Clercq, B., Aelterman, N., De Pauw, S., De Bolle, M., Decuyper, M. & Tackett, J.L., 2010. Delineating childhood autism spectrum symptoms from a maladaptive trait perspective. *J Psychopathol Behav* 2010; 32:529-536. 5.a
- Diken, İ.H., Yanrdağ, M., Adıgüzel, C.O., Düzkantar, A. ve Kaymak, A., 2016. Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Bireylerle Etkileşen Bakım Personeli, Eğitici ve Ailelerin Eğitimi Programı. *Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve UNICEF Türkiye Temsilciliği*.
- Dillenburger, K., Keenan, M., Doherty, A., Byrne, T. & Gallagher, S., 2010. Focus on practice: living with children diagnosed with autistic spectrum disorder: parental and professional views. *British Journal of Special Education*, 37(1), 13-23.
- Dogoe, M. S., Banda, D. R., Lock, R. H. & Feinstein, R., 2011. Teaching generalized reading of product warning labels to young adults with autism using the constant time delay procedure. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(2), 204-213.
- Dotto-Fojut, K.M, Reeve, K.F., Townsend, D.B. & Progar, P.R., 2017. Teaching adolescents with autism to describe a problem and request assistance during simulated vocational tasks. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 826–833.
- Doyle, B.T.& Doyle Iland, E., 2004. Autism spektrum disorders from A to Z: Assessment, diagnosis and more. *Texas: Future Horizons Inc*.
- Ege, P., 2006. Farklı Engel Gruplarının İletişim Özellikleri ve Öğretmenlere Öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.

- Eliçin, 2015. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İşlevsel Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Tablet Bilgisayar Aracılığı İle Sunulan Programın Etkililiği.)
- Ergenekon, Y., 2012. Otizmli çocuklara videoyla model olma kullanarak ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(4), 2739-2766.
- Fisher N. & Happé F., 2006. A training study of theory of mind and executive function in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(6), 757-771.
- Friedman, N. D., Warfield, M. E. & Parish, S. L., 2013. Transition to adulthood for individuals with autism spectrum disorder: Current issues and future perspectives. *Neuropsychiatry*, 3(2), 181-192.
- Gray, C., 2003. Social Stories. Retrieved April 13, 2003, from <http://www.thegraycenter.org>.
- Green, J.L. (2011). *The Ultimate Guide to Assistive Technology in Special Education*, USA. ISBN 978-1-59363-719-4
- Göç, S., 2016. *iPad Yoluyla Sunulan Etkinlik Çizelgelerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Bağımsız Ödev Yapma Becerileri Üzerindeki Etkisi*.
- Güleç-Aslan, Y., Cihan, H. ve Altın, D., 2014. Otizm spektrum bozukluğu tanıılı çocuk sahibi annelerin deneyimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 50(50).
- Güneş, Y., Okur, N. ve Erdugan, F.E., 2016. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016-2019). *Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.
- Hall, L.J., McClannahan L.E. & Krantz P.J., 1995. Promoting İndependence İntwgrated Classrooms by Teaching Aides to Use Activity Schedules and Decreased Prompts. *Education and Training in Mental Reterdaton and Developmental*, 30, 208-217.

- Happé, F. & Frith, U. (2006) The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal Autism Developmental Disorders*, 36:5-25.
- Harris, S. L., Handleman, J. S. & Alessandri, M., 1990. Teaching youths with autism to offer assistance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(3), 297-305.
- Heward, W. L., 2013. *Exceptional Children An Introduction To Special Education* (10 th Edition). *Pearson*.
- Hill, E. L., 2004. Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, 24,189–223.
- Hoch, H., Taylor, B. A. & Rodriguez, A., 2009. Teaching teenagers with autism to answer cell phones and seek assistance when lost. *Behavior Analysis in Practice*, 2(1), 14-20.
- Hughes, C. & Rusch, F. R., 1989. Teaching supported employees with severe mental retardation to solve problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 365–372.
- Hughes, C. Russell, J. & Robbins, T.W., 1994. Evidence for executive dysfunction in autism. *Neuropsychologia*, 32: 477-92.
- Järbrink, K., 2007. The economic consequences of autistic spectrum disorder among children in a Swedish municipality. *Autism*, 11(5), 453-463.
- Joseph, R.M., McGrath, L.M., & Tager-Flusberg, H., 2005. Executive dysfunction and its relation to language ability in verbal school-age children with autism. *Developmental Neuropsychology*, 27(3):361–378.
- Kanner, L., 1943. Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2(2), 217–250.
- Kanpolat, Y. E., 2008. Otistik bireylere adı söylenen giysiyi gösterme becerisinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Kenny, M. C.; Bennett, K. D.; Dougrey, J. & Steele, F., 2013. Teaching general safety and body safety training skills to a latino preschool male with autism. *Journal of Child and Family Studeis*, 22 (8), 1092-1102.
- Kırcaali-İftar, G., 2012. *Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (Ed: E. Tekin-İftar) Ankara: Vize Basın Yayın, ss. 17-46.
- Kırcaali-İftar, G., 2013. *Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış*. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kirk, S., Gallagher, J. J. & Coleman, M. R., 2014. Educating exceptional children (14th Ed.). *Belmont, CA: Cengage Learning*.
- Kjelgaard, M.M. & Tager-Flusberg H., 2001. An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Lang Cognitive Proc* 16:287-308.
- Köse, S., Özbaran, B. ve Erermiş, S., 2012. Otizm yelpaze bozukluklarında nöropsikolojik profil. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 19 (2).
- Krantz P.J., & McClannahan, L.E., 1993. Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a scriptfading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 26, 12 1-132.
- Krantz., P.J., MacDuff M.T & McClannahan L.E., 1993. Programming Participation in Family Activities For Children With Autism: Parent' Use Of Photographs Activity Schedules. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 26, 137-138.
- Kuder, S.J., 1997. Teaching Students With Language and communication disabilities. Boston: *Allyn and Bacon*.
- Leblanc, L.A. Esch, J., Sidener, T. M. & Amanda, M. F., 2006. Behavioral language interventions for children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 22, 49-60.

- Leblanc, L., Richardson, W. & Burns, K. A., 2009. Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education*, 32, 166-179.
- Lequia, J., Machalicek, W. & Rispoli, M.J., 2012. Effects of Activity Schedules on Challenging Behavior Exhibited in Children With Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6 (1), 480-492.
- Lord, C., Risi, S., DiLavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A. & Pickles, A., 2006. Autism from 2 to 9 years of age. *Archives of General Psychiatry*, 63(6), 694-701.
- Lovaas, O.I., Ackerman, A., Alexander, D., Firestone, P., Perkins, M., Young, D.B., Carr, E.G. & Newsom, C., 1981. Teaching developmentally disabled children: The ME book. Austin, TX: PROED.
- Lovaas, O. I., 1987. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
- Lovaas, O.I. & Smith, T., 1989. A comprehensive behavioral theory of autistic children: Paradigm for research and treatment. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 20, 17-29.
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J. & McClanahan, L. E., 1993. Teaching Children With Autism To Use Photographic Activity Schedules: Maintenance And Generalization Of Complex Response Chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 89-97.
- MacDuff, G.S., Krantz, P.J. & McClannahan, L.E., 1993. Teaching children with autism in use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 89-95.
- Massey, N.G. & Wheeler, J.J., 2000. Acquisition and Generalization of Activity Schedules and Their Effects on task engagement in a young child with

autism in an inclusive pre-scholl classroom. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 326-335.

McClannahan, L. E. & Krantz, P. J., 1999. Activity Schedules For Children With Autism: Teaching Independent Behaviour. *Bethesda, MD: Woodbine House.*

McClahannahan, L.E. & Krantz P.J., 2010. *Otizmli Çocukların Eğitiminde Etkinlik Çizelgelerinin Kullanımı* (Çev: Birkan, B.), İstanbul: Sistem Yayıncılık (Eserin aslının basım ta McClannahan, L.E. ve Krantz, P.J., 2010. *Otizmli Çocukların Eğitiminde Etkinlik Çizelgelerinin Kullanımı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

McEachin, J. J., Smith, T. & Lovaas, O. I., 1993. Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation*, 97(4), 359-372.

Mechling, L. C., 2008. Thirty year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 311-323.

Michael, P., 2004. The Use Of Technology İn The Study, Diagnosis And Treatment Of Autisim. Final Term Paper For CSC350: Autism and Associated Developmental Disorders.

Morrison, R. S., Sainato, D. M., Benchaaban, D. & Endo, S. (2002). Increasing play skills of children with autism using activity schedules and correspondence training. *Journal of early intervention*, 25(1), 58-72.

Morse, T. E. & Schuster, J. W., 2004. Simultaneous prompting: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 153-168.

Mukaddes, N. M., 2013. *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip*. Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.

Mulroy, S., Robertson, L., Aiberti, K., Leonard, H. & Bower, C., 2008. The Impact of Having a Sibling With an Intellectual Disability: Parental Perspectives in

Two Disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(3), 216-229
doi: 10.1111/j.1365-2788.2007.011005.xPMID:18261021

NAC, 2009. National Standarts Report. ABD: NAC.

National Research Council, 2001. Educating children with autism. Committee on educational interventions with autism. Division of behavioral and social science and education. *Washington DC: National Academy Press*.

Nikopoulos, C. K. & Nikopoulou-Smyrni, P., 2008. Teaching complex social skills to children with autism; advances of video modeling. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5(2), 30.

O'Brien, M. & Daggett, J.A., 2006. *Beyond The Autism Diagnosis: A Professional's Guide To Helping Families*, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

ODFED, (t.y.). Sosyal Hizmetler. Otizm Dernekleri Federasyonu (ODFED).
<http://www.odfed.org/sosyal-hizmetler/>, Erişim Tarihi: 12 Şubat 2018.

Odluyurt, S., 2013. Kaynaştırmaya Devam Eden Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Kurallı Oyun Öğretiminde Akranları Tarafından Doğrudan Model Olma ve Videoyla Model Olma Öğretiminin Etkilerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 523-540

Odluyurt, S., Değirmenci, H.D., Adalıoğlu, I. & Kapan, A. 2015. The Use Of Video Modeling With The Picture Exchange Communication System To Increase Independent Communicati ve Initiations In Preschoolers With Autism. *International Journal Of Early Chidhood Special Education*, 7(2), 316-342.

Odom, S.L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Smith-Canter, L. L. & Strain, P. S., 2003. Evidnce Based Practices For Young Children With Autism: Contribution For Single Subject Design Research. *Focus On Autism And Other Disabilities*, 18,166-175.

Ozonoff, S., Cook, I. & Coon, H. et. al., 2004. Performance on Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery subtests sensitive to frontal lobe function in people with autistic disorder: evidence from the Collaborative

- Programs of Excellence in Autism network. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2):139–150.
- Owens, R., 1984. Prescholl Language Development. Language Development, An Introduction. *Charles E. Merrill. Columbus, Ohio. USA*
- Özdemir, 2010. *Ailelere Sunulan Hizmetler ve Destekler*, A.Cavkaytar (Ed.) Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği (ss.51 -77). Ankara: Maya Akademi.
- Özdemir, O., Diken, İ. H., Diken, Ö. ve Şekercioğlu, G., 2013. Otizm davranış kontrol listesi (Autism Behavior Checklist-ABC) modifiye edilmiş türkçe versiyonu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması: pilot uygulama sonuçları. *International Journal of Early Childhood*, 5(2), 168-186.
- Özkan, Ş., Ergenekon, Y., Çolak, A, ve Kaya, Ö., 2014. *Otizm Spektrum Bozukluğu*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Rakap, S., Birkan B. ve Kalkan, S., 2017. Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim. *Tohum Otizm Vakfı Raporu*.
- Rapin I. & Dunn M., 1997. Language disorders in children with autism. *Semin Pediatr Neurol*. 4:86-92.
- Salzberg, C. L., Agran, M. & Lignugaris, K. B., 1986. Behaviors that contribute to entry-level employment: A profile of five jobs. *Applied Research in Mental Retardation*, 7, 299–314.
- Sanchez, A., 2004. The Use of Activity Schedules to Promote Independence and Reduce Challenging Behavior, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, California State Universty Fullerton, ABD.
- 573 Sayılı KHK, 1997. Özel Eğitim Hakkında. *573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname* (1997).
- Short A.B. & Schopler, E., 1988. Factors relating to age of onset in autism. *J Autism Dev Disord* 18:207-216.,

- Siff Excorn, K., 2005. *The Autism Sourcebook: Everything You Need To Know About Diagnosis, Treatment, Coping, And Healing*. New York: HarperCollins Publishers.
- Sucuoğlu, B., 2012. *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Değerlendirilmesi*. E. Tekin-İftar (Ed.) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimi (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S., Griswold, D., Myles, B., Byrd, S., Ganz, J., . . . Adams, L. G., 2005. Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth. *Thousand Oaks, CA: Corwin Press*.
- Stokes, S. 2008. Assistive Teknology For Children With Autism. Erişim tarihi: 20.06.2018 Special Services Web, <http://www.cesa7.org/sped/autism/ssist/asst10.htm>
- Stone, W., 1997. *Autism in infancy and early childhood. Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. (2nd ed.) içinde, DJ Cohen ve FR Volkmar (ed) John Wiley & Sons, Inc s:266-282.
- Strickland, D.C.; McAllister, D.; Coles, C. D. & Osborne, S., 2007. An evolution of virtual reality training designs for children with autism and fetal alcohol spectrum disorders. *Topics in Language Disorders*, 27(3), 226-241.
- Suhrheinrich, J., 2011. Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. *Teacher Education and Special Education*, 34, 339-349.
- Tanık, H., 2017. Otizm, Öğrenme Sorunları ve Karşılaşılan Güçlükler. <https://bariskorkmaz.org/otizm-ogrenme-sorunlari-karsilasilan-guclukler/>, Erişim Tarihi: 03 Mart 2018.
- Tager-Flusberg, H., 1981. On the nature of linguistic functioning in early infantile autism. *J Autism and Dev Disord* 11:45-56.
- Tager-Flusberg, H., Caronna, E., 2007. Language disorders: Autism and other developmental disorders. *Pediatr Clin N Am* 54: 469-481.

- Taylor, B. A., Hughes, C. E., Richard, E., Hoch, H. & Coello, A. R., 2004. Teaching teenagers with autism to seek assistance whenlost. *Journal of Applied Behaviours Analysis*, 37, 79-82.
- Tekin-İftar, E., 2012. Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar, *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, No:38, 1. Basım, Ekim 2012, Ankara. *Fakültesi Dergisi Cilt:2, Sayı:3.*
- Tiger, J. H., Hanley, G. P., ve Larsen, K. M., 2008. Functional communication training: A review and practical guide. *Behavior Analysis in Practice*, 1, 16-23.
- Tohum Otizm Vakfı, 2014. *Otizm Spektrum Bozukluğu (Os) Şimdi Ne Olacak?*, Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı, Eylül.
- Tohum Otizm Vakfı, 2015. *Otizm Spektrum Bozukluğunda Eğitim, Terapi ve Tedavi Yöntemleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Tohum Otizm Vakfı Eğitim Materyali, Mart.
- Turhan, C. & Vuran, S., 2015. Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 7 (2), 294- 315.
- Turhan, C., 2015. Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretimin Etkililik ve Verimlilikleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Vacca, J. J., 2007. Incorporating interests and structure to improve participation of a child with autism in a standardized assessment: A case study analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(1), 51-59.
- Volkmar, F. R., Rogers, S., Paul, R. & Pelphrey, K.A., 2014. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (4th ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Yavuz, A.A., 2017. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Üst Geçit Kullanarak Karşıdan Karşıya Geçme Becerisinin Öğretiminde Videoyla Model Olmanın Etkililiği. *Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Eskişehir.

Wall, K., 2010. *Autism And Early Years Practice*, 2nd ed., California: Sage Publications Inc.

Weiss, M.J., 2013. *Behavior Analytic Interventions for Developing Social Skills in Individuals with Autism. Social Skills and Adaptive Behavior in Learners with Autism Spectrum Disorders* (Ed.: Peter F. Gerhardt & Daniel Crimmins) Chapter 3. Brookes Publishing, www.brookespublishing.com.

Wiseman, N.D., 2009. The first year: Autism spectrum disorders: An essential guide for the newly diagnosed child. *PA: Da Copa Press*.

EKLER

EK-1 Aile İzin Formu

Prof. Dr. Binyamin Birkan ve Doç. Dr. Bilge Uzun'un danışmanlığında yürütülen, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Teknolojisi bölümü yüksek lisans öğrencisi Müzeyyen Meral tarafından hazırlanan "Etkinlik Çizelgelerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlere Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerilerinin Öğretiminde Etkililiği yüksek lisans tezi konusunda bilgilendirildim.

Velisi olduğum eğitim aldığı Özel Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu'nda yürütülmesine, her oturumun video ile kaydedilmesine, görüntülerin bilimsel çalışma amacıyla kullanılmasına izin veriyorum.

Ad-Soyad:

Tarih :

İmza :

EK-2 Okul İzin Formu

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ BÖLÜMÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Prof. Dr. Binyamin Birkan ve Doç. Dr. Bilge Uzun'un danışmanlığında yürütülen, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Teknolojisi bölümü yüksek lisans öğrencisi Müzeyyen Meral tarafından hazırlanan "Etkinlik Çizelgelerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlere Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerilerinin Öğretiminde Etkililiği" adlı yüksek lisans tezi hakkında kurumumuz bilgilendirildi.


Araştırma çalışmalarının Özel Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu'nda yürütülmesine ve bilimsel çalışma amacıyla kullanılmasına izin veriyorum.

Okul Müdürü :

Tarih :

İmza :

EK-3 Yazılı Etkinlik Çizelgesi

 **Yardım Çizelgem**

_____ Yaşam koçunu ara

_____ Selamlaş

_____

bulamıyorum yardım eder misin?" de

_____

buldum, teşekkür ederim." de

_____ Vedalaş

Ek-4 Katılımcıların Başlama Düzeyi, Yoklama, Uygulama, Genelleme, İzleme Veri Formu Örneği

..... VERİ FORMU

Oturum Sayısı:

Evre:

Öğrencinin Adı:

Tarih: / /

Hedef Beceri: Telefonda Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Takip Etme

Nesne	Yönerge	
.....	
Beceri Basamakları	+/-	Kullanılan İpucunu Sunma ve İpucunu Geri Çekme Yöntemi
Yaşam koçunu arar		
Selamlaşır		
“..... bulamıyorum yardım eder misin?” der.		
“..... buldum öğretmenim teşekkür ederim” der.		
Vedalaşır		

EK-5 GAG (Gözlemciler Arası Güvenirlilik) Veri Formu Örneği

GAG VERİ FORMU

Oturum Sayısı:

Evre:

Öğrencinin Adı:

Tarih: / /

GAG Tutan Uygulamacı:

Hedef Beceri: Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Takip Etme

Nesne	Yönerge	
.....	
Beceri Basamakları	+/-	Kullanılan İpucunu Sunma ve İpucunu Geri Çekme Yöntemi
Yaşam koçunu arar		
Selamlaşır		
“..... bulamıyorum yardım eder misin?” der.		
“..... buldum öğretmenim teşekkür ederim” der.		
Vedalaşır		

Ek-6 Murat'ın Telefon Aracılığı ile Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Takip Etme Becerisine Ait Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP)

Öğrenci Ad-Soyad:	Başlama Tarihi: / /
Uygulamacı Ad-Soyad:	Bitiş Tarihi: / /
Hedef Davranış: Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme	
Davranışın Tanımı: Murat her hangi bir beceriyle meşgulken yardıma ihtiyacı olduğunda bağımsız bir şekilde (a) yaşam koçunu ararsa, (b) selamlaşır, (c) "... bulamıyorum yardım eder misin?" derse, (d) "... buldum teşekkür ederim." derse, (e) vedalaşır, davranış doğru kabul edilir. Murat bütün basamaklardaki davranışları ve bir basamaktan başka bir basamağı geçişi 5 – 10 saniye içinde yapmalıdır. Davranış tanımında yer alan beceri basamakları aşağıda yer almaktadır; Murat bir beceriyle meşgulken ilgili bir nesneyi arayıp bulamadığında yardım çizelgesini kullanarak 5 – 10 saniye içinde, (a) Yaşam koçunu ara: Murat çizelgedeki ilk basamağı okur ardından telefonu yanında, cebinde, sınıfta vb. ise eline alır ve yaşam koçunu rehberde bulup arar, karşı tarafın açmasını bekler. (b) Selamlaş: Yaşam koçu telefonu açar açmaz Murat çizelgenin ikinci sırasında yazan "Selamlaş." basamağını takip ederek yaşam koçu ile konuşur (ör; "Merhaba öğretmenim.", "Merhaba Müzeyyen öğretmenim nasılsın?" vb.). (c) "... bulamıyorum yardım eder misin?" de: Murat telefondaki yaşam koçuna ihtiyacı olan nesneyi bulamayıp yardım istediğini (ör; "Fırın tepsisini bulamıyorum yardım eder misin?", "Kek kalıplarının bulamıyorum yardım eder misin?" vb.) söyler hemen ardından yaşam koçunun telefondaki verdiği karmaşık yönergeyi (ör: "Aktivite odasında televizyonun altındaki çekmecenin içinde." vb) dinler. 1. "... buldum teşekkür ederim" de": Murat telefonda verilen karmaşık yönerge doğrultusunda ihtiyacı olan nesneyi bulur ve bulduğunun bilgisini eğitimcisine telefonda verir. 2. "Vedalaş": Katılımcı telefonda yardım eden eğitimcisi ile vedalaşır (ör: "İyi günler.", "Görüşürüz." vb.) ardından telefonu kapatır ve meşgul olduğu beceriye geri döner. Murat her bir basamaktaki davranışları da 5 – 10 saniye içinde gerçekleştirir.	
Davranışın Ölçümü: Beceri analizi kaydı kullanılır. Hedef becerinin tüm oturumları video kamerayla çekilir ve veriler oturum bittikten hemen sonra izlenerek veri formuna işaretlenir.	
Araç-Gereçler: Telefon, yardım çizelgesi, öğrencinin ve eğitimcisinin telefonu, muffin kek yapma ve serbest zaman becerisine ait malzemeler, bu becerilere ait hazırlanan ilgili karmaşık yönergeler, eğitim alınan modülde ve ev ortamında	

saklanılan alanlar ve eşyalar, veri formu, kalemler, video kamera, aypet

Başlama Düzeyi: Yaşam koçu veri formunda yazan nesneyi yine formda yazan ilgili karmaşık yönergenin belirttiği yere Murat'ın görmeyeceği şekilde saklar. Ardından çizelgeyi alarak Murat'ın yanına giderek ya da yanına çağırarak muffin kek yapma becerisiyle ilgili yönerge verir ya da soru sorar (ör: “Canım çok kek istedi yapar mısın?). Murattan olumlu yanıt alınca elindeki çizelgeyi uzatarak hedef beceriye ait yönerge (ör: “Bir sorunla karşılaşırsan bunu kullanabilirsin.) verir. Yönergeler ve sorular Murat'ın dil düzeyine göre değişiklik gösterebilir. Yaşam koçu telefonla konuşmak için Murat'ın göremeyeceği ve bulamayacağı alana gider.

Ardından Murat'ın muffin kek yapma becerisine ait çizelgesini sınıftan alıp kek yapmak için mutfağa gitmesi beklenir. Mutfakta kek yapma becerisi ile meşgulken ilgili bir nesneyi bulamadığında yaşam koçunun ona verdiği yardım çizelgesindeki (a) yaşam koçunu arar, (b) selamlaş, (c) “... bulamıyorum yardım eder misin?” de, (d) “... buldum teşekkür ederim.” de, (e) vedalaş basamaklarını bağımsız olarak takip edip, bu basamaklardaki davranışları ve basamaklar arasındaki geçişi 5 – 10 saniye içinde doğru bir şekilde gerçekleştirirse artı (+), 5 – 10 saniye içinde tepkisiz kalması, yanlış tepki verilmesi ya da yanlış yapması durumunda eksi (-) olarak veri formuna kaydedilir. Veriler doğru tepki sayısı olarak grafiğe aktarılır. Grafikte telefon ile yardım talep etme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisi içi dolu yuvarlak işareti ile gösterilir. Başlama düzeyinde ard arda üç kararlı veri alındığında uygulamaya geçilir.

Uygulama: Yaşam koçu veri formunda yazan nesneyi yine formda yazan ilgili karmaşık yönergenin belirttiği yere Murat'ın görmeyeceği şekilde saklar. Ardından çizelgeyi alarak Murat'ı yanına giderek ya da yanına çağırarak muffin kek yapma becerisiyle ilgili yönerge verir ya da soru sorar (ör: “Canım çok kek istedi yapar mısın?). Murattan olumlu yanıt alınca elindeki çizelgeyi uzatarak hedef beceriyle ilgili yönerge (ör: “Bir sorunla karşılaşırsan bunu kullanabilirsin.) verir. Yönergeler ve sorular Murat'ın dil düzeyine göre değişiklik gösterebilir. Yaşam koçu daha sonra telefonla konuşabileceği ve Murat'ın onu bulamayacağı bir alana gider.

Murat daha sonra elindeki yardım talep etme çizelgesi ile birlikte sınıfa gider ve meşgul olacağı beceriye (kek yapma) ait çizelgesini de sınıftan alıp mutfağa yönelir. Mutfakta kek yapma becerisini yapmaya başladığında öğretim yapacak yaşam koçu arkadan takip eder ve gözlemlmeye başlar. Yaşam koçu Murat beceri ile meşgulken asla sözel bir iletişime geçmez. Murat muffin kek yapma becerisine ait bir nesne bulamadığında araması için en fazla bir dakika fırsat verilir. Murat modüldeki diğer yaşam koçlarından yardım isterse bilmediklerine dair etkileşime girebilirler. Murat verilen süre içinde nesneyi bulamadığında, yaşam koçu arkadan elle yönlendirme yaparak davranış tanımında yazan hedef beceriye ait basamakların öğretimini yapar. Murat beceride ustalaştıkça yaşam koçu uzamsal geri çekme, aşamalı yardım, gölge olma ya da mesafeyi artırma ile ipuçlarını geri çekerek öğretimi gerçekleştirir. Murat hedef becerinin beşinci basamağını (“Vedalaş”) gerçekleştirir gerçekleştirmez telefonda yaşam koçu davranışla ilişki övgü (“Harika bir iş çıkardın”, “Çırpıcıyı bulman muhteşemdi.” vb.) ile birlikte xboxla spor yapma ödülünü kazandığını söyler ve telefonu kapatır. Murat meşgul olduğu beceriye ara vererek ödülüne gider. Eğer Murat yukarıdaki uygulama sürecinde hedef becerinin beşinci basamağı hariç her hangi bir zamanında problem davranış gösterirse araştırma oturumları sonlandırılır. Eğitim kurumunun Murat için planladığı davranış azaltma prosedürleri uygulanır.

Murat olumlu davranışlar sergilemeye başladığında araştırma oturumlarına yeniden başlanılır. Araştırmanın beşinci basamağında problem davranış sergilerse planlanan nesne ve ilgili karmaşık yönerge değiştirildikten sonra oturuma başlanılır.

Murat bağımsız olarak yardım çizelgesine yönelir ve 5 – 10 saniye içinde bütün basamaklardaki davranış ve basamak geçişlerini yapıp nesneyi bulursa veri formuna doğru (+) olarak işaret konulur. Eğer tepkisiz kalır, yanlış yapar ya da yaşam koçu tarafından öğretim yapılırsa veri formuna yanlış (-) olarak kaydedilir. Beceri basamakları çok fırsat ile değerlendirilir. Yani Murat yapabildiği basamakta herhangi bir ipucu verilmez beceri basamağı doğru kabul edilir, yanlış yapma durumunda yaşam koçu ilgili basamağın öğretimini yapar ve yanlış olarak veri formuna kaydedilir. Veriler doğru tepki sayısı olarak grafiğe aktarılır. Uygulamada ölçüt 5/5 düzeyinde ve üç oturum üst üste alındıktan sonra bir oturum da yardım çizelgesi kullanılmadan alınır. Grafikte çizelge kullanılan veriler içi dolu yuvarlak, çizelge kullanılmadan alınan son veri içi dolu kare olarak grafikte gösterilir.

Genelleme: Murat'ın genelleme oturumları ev ortamında serbest zaman etkinliklerini yaparken uygulanır. Serbest zaman etkinliklerine ait belirlenen beş nesne ve bu nesnelerin saklanacağı yerler ev ortamındaki alanlar ve eşyalar kullanılarak planlandı. Her bir nesne ile ilgili dörder karmaşık yönergeler Murat'ın bulamayacağı yerler düşünülerek dil düzeyine ve ön koşul becerilerine göre hazırlandıktan sonra veri formlarına yazılır.

Genellemenin uygulaması toplam üç oturum olarak başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi gerçekleşir. Genelleme verilerinin birincisi başlama düzeyinden önce ön-test diğer iki oturum uygulamadan sonra son-test olarak alınır. Son-testte ilk oturum çizelge ile ikinci oturumda çizelge olmadan veri alınır. Çizelge kullanılarak alınan veriler içi boş üçgen, çizelge kullanılmadığında içi dolu üçgen olarak grafikte gösterilir.

İzleme: Murat öğretim bittikten sonra hedef beceriyi devam ettirip ettirmediği ile ilgili dört oturum veri alınır. İzleme oturumları başlama düzeyinde olduğu gibi uygulanır ve veriler öğretimden sonra 1. ve 2. hafta çizelge kullanılarak, 4. ve 5. hafta çizelge kullanılmadan alınır. Çizelge kullanılan veriler içi boş yuvarlak çizelge kullanılmayan veriler içi boş kare ile grafikte gösterilir.

Ek-7 Pınar'ın Telefon Aracılığı ile Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Takip Etme Becerisine Ait Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP)

Öğrenci Ad-Soyad:	Başlama Tarihi: / /
Uygulamacı Ad-Soyad:	Bitiş Tarihi: / /
Hedef Davranış: Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme	
Davranışın Tanımı: Pınar her hangi bir beceriyle meşgulken yardıma ihtiyacı olduğunda bağımsız bir şekilde (a) yaşam koçunu ararsa, (b) selamlaşır, (c) "... bulamıyorum yardım eder misin?" derse, (d) "... buldum teşekkür ederim." derse, (e) vedalaşır, davranış doğru kabul edilir. Pınar bütün basamaklardaki davranışları ve bir basamaktan başka bir basamağı geçişi 5 – 10 saniye içinde yapmalıdır. Davranış tanımında yer alan beceri basamakları aşağıda yer almaktadır; Pınar bir beceriyle meşgulken ilgili bir nesneyi arayıp bulamadığında yardım çizelgesini kullanarak 5 – 10 saniye içinde, (d) Yaşam koçunu ara: Pınar çizelgedeki ilk basamağı okur ardından telefonu yanında, cebinde, sınıfta vb. ise eline alır ve yaşam koçunu rehberde bulup arar, karşı tarafın açmasını bekler. (e) Selamlaş: Yaşam koçu telefonu açar açmaz Pınar çizelgenin ikinci sırasında yazan "Selamlaş." basamağını takip ederek yaşam koçu ile konuşur (ör; "Merhaba öğretmenim.", "Merhaba Müzeyyen öğretmenim nasılsın?" vb.). (f) "... bulamıyorum yardım eder misin?" de: Pınar telefondaki yaşam koçuna ihtiyacı olan nesneyi bulamayıp yardım istediğini (ör; "Kahve makinesini bulamıyorum yardım eder misin?", "Fincan bulamıyorum yardım eder misin?" vb.) söyler hemen ardından yaşam koçunun telefondaki verdiği karmaşık yönergeyi (ör: "Girişteki masanın üçüncü çekmecesinin içinde.") dinler. 3. "... buldum teşekkür ederim" de": Pınar telefonda verilen karmaşık yönerge doğrultusunda ihtiyacı olan nesneyi bulur ve bulduğunun bilgisini eğitimcisine telefonda verir. 4. "Vedalaş": Pınar telefonda yardım yaşam koçu ile vedalaşır (ör: "İyi günler.", "Görüşürüz." vb.) ardından telefonu kapatır ve meşgul olduğu beceriye geri döner. Pınar her bir basamaktaki davranışları da 5 – 10 saniye içinde gerçekleştirir.	
Davranışın Ölçümü: Beceri analiz kaydı kullanılır. Hedef becerinin tüm oturumları video kamerayla çekilir ve veriler oturum bittikten hemen sonra izlenerek veri formuna işaretlenir.	
Araç-Gereçler: Telefon, yardım çizelgesi, öğrencinin ve eğitimcisinin telefonu, kahve pişirme ve nakış yapma becerisine ait malzemeler, bu becerilere ait hazırlanan ilgili karmaşık yönergeler, eğitim alınan modülde ve ev ortamında saklanılan alanlar	

ve eşyalar, veri formu, kalemler, video kamera, aypet

Başlama Düzeyi ve Yoklama: Yaşam koçu veri formunda yazan nesneyi yine formda yazan ilgili karmaşık yönergenin belirttiği yere Pınar'ın görmeyeceği şekilde saklar. Ardından çizelgeyi alarak Pınar'ın yanına giderek ya da yanına çağırarak kahve pişirme becerisiyle ilgili yönerge verir ya da soru sorar (ör: “Canım kahve istedi yapmaya ne dersin?). Pınar'dan olumlu yanıt alınca elindeki çizelgeyi uzatarak hedef beceriye ait yönerge (ör: “Bir sorunla karşılaşırsan bunu kullanabilirsin.) verir. Yönergeler ve sorular Pınar'ın dil düzeyine göre değişiklik gösterebilir. Yaşam koçu telefonla konuşmak için Pınar'ın görmeyeceği ve bulamayacağı alana gider.

Pınar kahve pişirme becerisi ile ilgili çizelgesini sınıftan alıp mutfağa gitmesi beklenir. Kahve pişirme becerisi ile meşgulken ilgili bir nesneyi bulamadığında yaşam koçunun ona verdiği yardım çizelgesindeki (a) “Yaşam koçunu ara”, (b) “Selamlaş”, (c) “... bulamıyorum yardım eder misin?” de, (d) “... buldum teşekkür ederim.” de, (e) “Vedalaş” basamaklarını bağımsız olarak takip edip, bu basamaklardaki davranışları ve basamaklar arasındaki geçişi 5 – 10 saniye içinde doğru bir şekilde gerçekleştirirse artı (+), 5 – 10 saniye içinde tepkisiz kalması, yanlış tepki verilmesi ya da yanlış yapması durumunda eksi (-) olarak veri formuna kaydedilir. Yaşam koçu davranışla ilişkilendirilmiş övgü vermez, ödüllendirme yapmaz Veriler doğru tepki sayısı olarak grafiğe aktarılır. Grafikte telefon ile yardım talep etme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisi içi dolu yuvarlak işareti ile gösterilir. Başlama düzeyinde ard arda üç kararlı veri alındığında yoklama oturumu alınır.

Yoklama oturumu, Murat hedef beceride bağımsız olarak üç basamak gerçekleştiğinde Pınar için birinci yoklama oturumu düzenlenir. Yoklama oturumu başlama düzeyinde planlandığı gibi uygulanır ve veriler alınır. Grafikte içi dolu yuvarlak olarak gösterilir.

Uygulama: Yaşam koçu veri formunda yazan nesneyi yine formda yazan ilgili karmaşık yönergenin belirttiği yere Pınar'ın görmeyeceği şekilde saklar. Ardından çizelgeyi alarak Pınar'ın yanına giderek ya da yanına çağırarak kahve pişirme becerisiyle ilgili yönerge verir ya da soru sorar (ör: “Canım kahve istedi yapmaya ne dersin?). Pınar'dan olumlu yanıt alınca elindeki çizelgeyi uzatarak hedef beceriye ait yönerge (ör: “Bir sorunla karşılaşırsan bunu kullanabilirsin.) verir. Yönergeler ve sorular Pınar'ın dil düzeyine göre değişiklik gösterebilir. Yaşam koçu telefonla konuşmak için Pınar'ın görmeyeceği ve bulamayacağı alana gider.

Pınar çizelgeyi alıp meşgul olacağı beceriye yönelip yapmaya başladığında öğretim yapacak yaşam koçu arkadan takip eder ve gözlemlemeye başlar. Yaşam koçu asla sözel bir iletişime geçmez. Pınar kahve pişirme becerisine ait bir nesne bulamadığında araması için en fazla bir dakika fırsat verilir. Pınar modüldeki diğer yaşam koçlarından yardım isterse bilmediklerine dair etkileşime girebilirler. Pınar verilen süre içinde nesneyi bulamadığında, yaşam koçu arkadan elle yönlendirme yaparak davranış tanımında yazan hedef beceriye ait basamakların öğretimini yapar. Pınar beceride ustalaştıkça yaşam koçu uzamsal geri çekme, aşamalı yardım, gölge olma ya da mesafeyi arttırma ile ipuçlarını geri çekerek öğretimi gerçekleştirir. Pınar hedef becerinin beşinci basamağını (“Vedalaş”) gerçekleştirir gerçekleştirmez telefonda yaşam koçu davranışla ilişki övgü (“Harika bir iş çıkardın”, “Fincanları bulmana çok sevindim.” vb.) ile birlikte müzik dinleme ödülünü kazandığını söyler

ve telefonu kapatır. Pınar meşgul olduğu beceriye ara vererek ödülüne gider.

Pınar bağımsız olarak yardım çizelgesine yönelir ve 5 – 10 saniye içinde bütün basamaklardaki davranış ve basamak geçişlerini yapıp nesneyi bulursa veri formuna doğru (+) olarak işaret konulur. Eğer tepkisiz kalır, yanlış yapar ya da yaşam koçu tarafından öğretim yapılırsa veri formuna yanlış (-) olarak kaydedilir. Beceri basamakları çok fırsat ile değerlendirilir. Yani Pınar yapabildiği basamakta her hangi bir ipucu verilmez beceri basamağı doğru kabul edilir, yanlış yapma durumunda yaşam koçu ilgili basamağın öğretimini yapar ve yanlış olarak veri formuna kaydedilir. Veriler doğru tepki sayısı olarak grafiğe aktarılır. Uygulamada ölçüt 5/5 düzeyinde ve üç oturum üst üste alındıktan sonra bir oturum da yardım çizelgesi kullanılmadan alınır. Grafikte çizelge kullanılan veriler içi dolu yuvarlak, çizelge kullanılmadan alınan son veri içi dolu kare olarak grafikte gösterilir.

Genelleme: Pınar'ın genelleme oturumları ev ortamında nakış işleme becerisinin yaparken uygulanır. Nakış işleme becerisine ait belirlenen beş nesne ve bu nesnelerin saklanacağı yerler ev ortamındaki alanlar ve eşyalar kullanılarak planlandı. Her bir nesne ile ilgili dörder karmaşık yönergeler Pınar'ın bulamayacağı yerler düşünülerek dil düzeyine ve ön koşul becerilerine göre hazırlandı ve veri formlarına yazıldı.

Genellemenin uygulaması toplam üç oturum olarak başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi gerçekleşir. Genelleme verilerinin birincisi başlama düzeyinden önce ön-test diğer iki oturum uygulamadan sonra son-test olarak alınır. Son-testte ilk oturum çizelge ile ikinci oturumda çizelge olmadan veri alınır. Çizelge kullanılarak alınan veriler içi boş üçgen, çizelge kullanılmadığında içi dolu üçgen olarak grafikte gösterilir.

İzleme: Pınar öğretim bittikten sonra hedef beceriyi devam ettirip ettirmediği ile ilgili dört oturum veri alınır. İzleme oturumları başlama düzeyinde olduğu gibi uygulanır ve veriler öğretimden sonra 1. ve 2. hafta çizelge kullanılarak, 4. ve 5. hafta çizelge kullanılmadan alınır. Çizelge kullanılan veriler içi boş yuvarlak çizelge kullanılmayan veriler içi boş kare ile grafikte gösterilir.

Ek-8 Kadir'in Telefon Aracılığı ile Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Takip Etme Becerisine Ait Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP)

Öğrenci Ad-Soyad:	Başlama Tarihi: / /
Uygulamacı Ad-Soyad:	Bitiş Tarihi: / /
Hedef Davranış: Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme	
Davranışın Tanımı: Kadir her hangi bir beceriyle meşgulken yardıma ihtiyacı olduğunda bağımsız bir şekilde (a) yaşam koçunu ararsa, (b) selamlaşır, (c) "... bulamıyorum yardım eder misin?" derse, (d) "... buldum teşekkür ederim." derse, (e) vedalaşır, davranış doğru kabul edilir. Kadir bütün basamaklardaki davranışları ve bir basamaktan başka bir basamağı geçişi 5 – 10 saniye içinde yapmalıdır. Davranış tanımında yer alan beceri basamakları aşağıda yer almaktadır; Kadir bir beceriyle meşgulken ilgili bir nesneyi arayıp bulamadığında yardım çizelgesini kullanarak 5 – 10 saniye içinde, (g) Yaşam koçunu ara: Kadir çizelgedeki ilk basamağı okur ardından telefonu yanında, cebinde, sınıfta vb. ise eline alır ve yaşam koçunu rehberde bulup arar, karşı tarafın açmasını bekler. (h) Selamlaş: Yaşam koçu telefonu açar açmaz Kadir çizelgenin ikinci sırasında yazan "Selamlaş." basamağını takip ederek yaşam koçu ile konuşur (ör; "Merhaba öğretmenim.", "Merhaba Müzeyyen öğretmenim nasılsın?" vb.). 1- "... bulamıyorum yardım eder misin?" de: Kadir telefondaki yaşam koçuna ihtiyacı olan nesneyi bulamayıp yardım istediğini (ör; "Cam sili bulamıyorum yardım eder misin?", "Çek çeki bulamıyorum yardım eder misin?" vb.) söyler hemen ardından yaşam koçunun telefondaki verdiği karmaşık yönergeyi (ör: "Aktivite atölyesinde ayakkabı dolabının üstünde.") dinler. 5. "... buldum teşekkür ederim" de": Kadir telefonda verilen karmaşık yönerge doğrultusunda ihtiyacı olan nesneyi bulur ve bulduğunun bilgisini eğitimcisine telefonda verir. 6. "Vedalaş": Kadir telefonda yardım yaşam koçu ile vedalaşır (ör: "İyi günler.", "Görüşürüz." vb.) ardından telefonu kapatır ve meşgul olduğu beceriye geri döner. Kadir her bir basamaktaki davranışları da 5 – 10 saniye içinde gerçekleştirir.	
Davranışın Ölçümü: Beceri analizi kaydı kullanılır. Hedef becerinin tüm oturumları video kamerayla çekilir ve veriler oturum bittikten hemen sonra izlenerek veri formuna işaretlenir.	
Araç-Gereçler: Telefon, yardım çizelgesi, öğrencinin ve eğitimcisinin telefonu, cam silme kahve pişirme becerisine ait malzemeler, bu becerilere ait hazırlanan ilgili	

karmaşık yönergeler, eğitim alınan modülde ve ev ortamında saklanılan alanlar ve eşyalar, veri formu, kalemler, video kamera, aypet

Başlama Düzeyi ve Yoklama: Yaşam koçu veri formunda yazan nesneyi yine formda yazan ilgili karmaşık yönergenin belirttiği yere Kadir'in görmeyeceği şekilde saklar. Ardından çizelgeyi alarak Kadir'in yanına giderek ya da yanına çağırarak cam silme becerisiyle ilgili yönerge verir ya da soru sorar (ör: "Kadir bu camlar çok kirli siler misin?). Kadir'den olumlu yanıt alınca elindeki çizelgeyi uzatarak hedef beceriye ait yönerge (ör: "Bir sorunla karşılaşırsan bunu kullanabilirsin.) verir. Yönergeler ve sorular Kadir'in dil düzeyine göre değişiklik gösterebilir. Yaşam koçu telefonla konuşmak için Kadir'in görmeyeceği ve bulamayacağı alana gider.

Kadir cam silme becerisi ile meşgulken ilgili bir nesneyi bulamadığında yaşam koçunun ona verdiği yardım çizelgesindeki (a) "Yaşam koçunu ara", (b) "Selamlaş", (c) "... bulamıyorum yardım eder misin?" de, (d) "... buldum teşekkür ederim." de, (e) "Vedalaş" basamaklarını bağımsız olarak takip edip, bu basamaklardaki davranışları ve basamaklar arasındaki geçişi 5 – 10 saniye içinde doğru bir şekilde gerçekleştirirse artı (+), 5 – 10 saniye içinde tepkisiz kalması, yanlış tepki verilmesi ya da yanlış yapması durumunda eksi (-) olarak veri formuna kaydedilir. Yaşam koçu davranışla ilişkilendirilmiş övgü vermez, ödüllendirme yapmaz. Veriler doğru tepki sayısı olarak grafiğe aktarılır. Grafikte telefon ile yardım talep etme ve karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisi içi dolu yuvarlak işareti ile gösterilir. Başlama düzeyinde ard arda üç kararlı veri alındığında yoklama oturumu alınır.

Kadir'in yoklama oturumu iki oturum olarak planlamıştır. Birinci oturum Murat hedef beceride bağımsız olarak üç basamak gerçekleştiğinde, ikinci oturum Pınar hedef beceride bağımsız olarak üç basamak gerçekleştiğinde düzenlenir. Başlama düzeyinde planlandığı gibi uygulanır ve veriler alınır. Grafikte içi dolu yuvarlak olarak gösterilir.

Uygulama: Yaşam koçu veri formunda yazan nesneyi yine formda yazan ilgili karmaşık yönergenin belirttiği yere Kadir'in görmeyeceği şekilde saklar. Ardından çizelgeyi alarak Kadir'in yanına giderek ya da yanına çağırarak cam silme becerisiyle ilgili yönerge verir ya da soru sorar (ör: "Bak bu camlar çok kirli hadi temizle). Kadir'den olumlu yanıt alınca elindeki çizelgeyi uzatarak hedef beceriye ait yönerge (ör: "Bir sorunla karşılaşırsan bunu kullanabilirsin.) verir. Yönergeler ve sorular Kadir'in dil düzeyine göre değişiklik gösterebilir. Yaşam koçu telefonla konuşmak için Kadir'in görmeyeceği ve bulamayacağı alana gider.

Kadir çizelgeyi alıp meşgul olacağı beceriye yönelip yapmaya başladığında öğretim yapacak yaşam koçu arkadan takip eder ve gözlemlemeye başlar. Yaşam koçu asla sözel bir iletişime geçmez. Kadir cam silme becerisine ait bir nesne bulamadığında araması için en fazla bir dakika fırsat verilir. Kadir modüldeki diğer yaşam koçlarından yardım isterse bilmediklerine dair etkileşime girebilirler. Kadir verilen süre içinde nesneyi bulamadığında, yaşam koçu arkadan elle yönlendirme yaparak davranış tanımında yazan hedef beceriye ait basamakların öğretimini yapar. Kadir beceride ustalaştıkça yaşam koçu uzamsal geri çekme, aşamalı yardım, gölge olma ya da mesafeyi arttırma ile ipuçlarını geri çekerek öğretimi gerçekleştirir. Kadir hedef becerinin beşinci basamağını ("Vedalaş") gerçekleştirir gerçekleştirmez telefondaki yaşam koçu davranışla ilişki övgü ("Harika bir iş çıkardın", "Cam sili bulmana çok sevindim." vb.) ile birlikte playstationda araba yarışı ödülünü

kazandığını söyler ve telefonu kapatır. Kadir meşgul olduğu beceriye ara vererek ödülüne gider. Eğer Kadir yukarıdaki uygulama sürecinde hedef becerinin beşinci basamağı hariç her hangi bir zamanında problem davranış gösterirse araştırma oturumları sonlandırılır. Eğitim kurumunun Kadir için planladığı davranış azaltma prosedürleri uygulanır. Kadir olumlu davranışlar sergilemeye başladığında araştırma oturumlarına yeniden başlanılır. Araştırmanın beşinci basamağında problem davranış sergilerse planlanan nesne ve ilgili karmaşık yönerge değiştirildikten sonra oturuma başlanılır.

Kadir bağımsız olarak yardım çizelgesine yönelir ve 5 – 10 saniye içinde bütün basamaklardaki davranış ve basamak geçişlerini yapıp nesneyi bulursa veri formuna doğru (+) olarak işaret konulur. Eğer tepkisiz kalır, yanlış yapar ya da yaşam koçu tarafından öğretim yapılırsa veri formuna yanlış (-) olarak kaydedilir. Beceri basamakları çok fırsat ile değerlendirilir. Yani Kadir yapabildiği basamakta her hangi bir ipucu verilmez beceri basamağı doğru kabul edilir, yanlış yapma durumunda yaşam koçu ilgili basamağın öğretimini yapar ve yanlış olarak veri formuna kaydedilir. Veriler doğru tepki sayısı olarak grafiğe aktarılır. Uygulamada ölçüt 5/5 düzeyinde ve üç oturum üst üste alındıktan sonra bir oturum da yardım çizelgesi kullanılmadan alınır. Grafikte çizelge kullanılan veriler içi dolu yuvarlak, çizelge kullanılmadan alınan son veri içi dolu kare olarak grafikte gösterilir.

Genelleme: Kadir'in genelleme oturumları ev ortamında kahve pişirme becerisinin yaparken uygulanır. Kahve pişirme becerisine ait belirlenen beş nesne ve bu nesnelerin saklanacağı yerler ev ortamındaki alanlar ve eşyalar kullanılarak planlandı. Her bir nesne ile ilgili dörder karmaşık yönergeler Kadir'in bulamayacağı yerler düşünülerek dil düzeyine ve ön koşul becerilerine göre hazırlandı ve veri formlarına yazıldı.

Genellenenin uygulaması toplam üç oturum olarak başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi gerçekleşir. Genelleme verilerinin birincisi başlama düzeyinden önce ön-test diğer iki oturum uygulamadan sonra son-test olarak alınır. Son-testte ilk oturum çizelge ile ikinci oturumda çizelge olmadan veri alınır. Çizelge kullanılarak alınan veriler içi boş üçgen, çizelge kullanılmadığında içi dolu üçgen olarak grafikte gösterilir.

İzleme: Kadir öğretim bittikten sonra hedef beceriyi devam ettirip ettirmediği ile ilgili dört oturum veri alınır. İzleme oturumları başlama düzeyinde olduğu gibi uygulanır ve veriler öğretimden sonra 1. ve 2. Hafta çizelge kullanılarak, 4. ve 5. hafta çizelge kullanılmadan alınır. Çizelge kullanılan veriler içi boş yuvarlak çizelge kullanılmayan veriler içi boş kare ile grafikte gösterilir.

Ek-9 Murat'ın Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisine Ait Başlama Düzeyi, Yoklama, Uygulama, İzleme İçin Hazırlanan Nesnelere ve Yönergeler

Hedef Beceri: Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisi		
Meşgul Olunan Beceri: Muffin Kek Yapma		
No	Nesneler	Yönergeler
1.	Muffin paketi	<ol style="list-style-type: none">1. Dinlenme odasında, soldaki dolabın dördüncü rafında2. Sınıftaki yiyecek dolabının birinci rafında3. Girişteki askılıkta, alış-veriş çantasının içinde4. Aktivite atölyesinde, Ali İhsan'ın dolabının içinde
2.	Kalıplar	<ol style="list-style-type: none">1. Formatör odasında, soldaki dolabın beşinci rafında2. Aktivite odasında, televizyonun altındaki birinci çekmece3. Mutfakta lavabonun üstündeki dolabın, üst rafında4. Fırının altındaki çekmece, saklama kutusunun içinde
3.	Karıştırma Kabı	<ol style="list-style-type: none">1. Çamaşır makinesinin üstündeki dolabın, ikinci rafında2. Mutfakta çöpün yanındaki, küçük dolabın içinde3. Sınıfta yiyecek dolabının, altındaki dolabın içinde4. Girişteki yazıcının yanında, büyük çekmece
4.	Çırpıcı	<ol style="list-style-type: none">1- Çamaşır makinesinin üstündeki dolabın, birinci rafında2- Buzdolabının solundaki alt dolapta, tencerenin içinde3- Bulaşık makinesinin üstündeki, cam dolabın üst rafında4- Baharatların solundaki, raflı dolabın en üstünde
5.	Fırın tepsi	<ol style="list-style-type: none">1. Girişteki masanın arkasında, orta dolabın içinde2. Aktivite odasında, giysi dolabının üstündeki poşette3. Toplantı odasında, masanın üstündeki karton kutuda4. Dinlenme odasında, sağdaki dolabın en üst rafında

Ek-10 Pınar'ın Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisine Ait Başlama Düzeyi, Yoklama, Uygulama, İzleme İçin Hazırlanan Nesnelere ve Yönergeler

Hedef Beceri: Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisi		
Meşgul Olunan Beceri: Kahve pişirme		
No	Nesneler	Yönergeler
1.	Fincan	1- Çöpün yanında, küçük dolabın üstündeki sepette 2- Fırının altındaki çekmece, kutunun içinde 3- Sınıfta yiyecek dolabının, altındaki dolabın içinde 4- Girişteki masanın üçüncü çekmecesinin içinde
2.	Kahve makinesi	1- Girişteki askılıkta, alış-veriş çantasının içinde 2- Formatör odasında, soldaki dolabın en alt rafında 3- Aktivite odasında, Ozan'ın dolabının içinde 4- Çöpün yanındaki büyük dolabın, üçüncü rafında
3.	Kahve kaşığı	1- Tezgahın üstündeki baharatlığın, sağ çekmecesinde 2- Lavabonun üstündeki dolabın, üçüncü rafında kasede 3- Bulaşık makinesinin üstündeki dolabın, alt rafında 4- Baharatlığın solunda, dördüncü raftaki pembe sepette
4.	Kahve	1- Bulaşık makinesinin üstündeki dolabın, üst rafında 2- Sınıftaki gömme dolabın, en alt rafında 3- Girişteki masanın arkasında, ortadaki dolabın içinde 4- Dinlenme odasında, soldaki dolabın ikinci rafında
5.	Şeker	1- Yatak odasındaki komidinin, birinci çekmecesinde 2- Baharatlığın solundaki dolabın, en üst rafında 3- Sınıfta büyük camın yanındaki, raflı dolabın içinde 4- Aktivite odasındaki, televizyonun altında birinci çekmece

Ek-11 Kadir'in Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisine Ait Başlama Düzeyi, Yoklama, Uygulama, İzleme İçin Hazırlanan Nesnelere ve Yönergeler

Hedef Beceri: Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisi		
Meşgul Olunan Beceri: Cam silme		
No	Nesneler	Yönergeler
1.	Deterjan	1- Kızlar tuvaletinde köşedeki dolabın içinde 2- Girişte masanın arkasındaki dolapta 3- Mutfakta çöpün yanındaki küçük dolapta 4- Dinlenme odasında, soldaki dolabın içinde
2.	Çek çek	2- Formatör odasında soldaki dolabın içinde 3- Aktivite atölyesinde ayakkabı dolabının üstünde 4- Yatak odasında soldaki pencerenin köşesinde 5- Toplantı odasında köşedeki sandalyenin üstünde
3.	Cam sil	1- Kızlar tuvaletinde lavabonun altındaki dolapta 2- Sınıftaki gömme dolabın üçüncü rafında 3- Yatak odasında camlı dolabın içinde 4- Girişte masanın sağ tarafındaki dolapta
4.	Kurulama bezi	1- Girişte yazıcının yanındaki üst çekmece 2- Sınıfta yiyecek dolabının altındaki dolapta 3- Aktivite atölyesinde Ceyda'nın dolabının içinde 4- Aktivite atölyesinde televizyonun altındaki çekmece
5.	Cam süngeri	1- Erkekler tuvaletinde lavabonun altındaki dolapta 2- Yatak odasında rafın üzerindeki kutuda 3- Yatak odasında komidinin üst çekmesinde 4- Sınıfta büyük pencerenin yanındaki dolapta

Ek-12 Murat'ın Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisine Ait Genelleme İçin Hazırlanan Nesnelere ve Yönergeler

Hedef Beceri: Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisi		
Meşgul Olunan Beceri: Serbest Zaman Etkinlikleri		
No	Araç gereçler	Yönergeler
1.	Oyun konsolu	1- Küçük odada yatağın altındaki ranzanın içinde 2- Salonda mavi koltuktaki pembe yastığın arkasında 3- Giysi odasında sağdaki birinci dolabın içinde 4- Yatak odandaki giysi çekmecesinin en altında
2.	Oyun cd'si	1- Girişteki askılıkta okul çantasının içinde 2- Küçük odada masanın üstündeki cd çantasında 3- Salonda yazıcının yanındaki kutunun içinde 4- Salonda televizyonun üstündeki sol rafta
3.	Kumanda	1- Salonda televizyonun altındaki sol çekmece 2- Yatak odanda çalışma masasının rafındaki kutuda 3- Salonda şifonyerin üstündeki yazıcının yanında 4- Giysi odasında kapının arkasındaki üst çekmece
4.	Boyama şablonu	3. Salonda yemek masasının sağındaki orta dolapta 4. Salonda televizyonun üstündeki orta dolabın içinde 5. Giysi odasında köşedeki dolabının üçüncü rafında 6. Yatak odanda masanın altındaki çantanın içinde
5.	Jenga	1- Salonda yemek masasının solundaki dolabın içinde 2- Giysi odasında camın yanındaki dolabın en altında 3- Girişteki ayakkabılığın üstündeki dolabın içinde 4- Salonda televizyonun altındaki sağ çekmece

Ek-13 Pınar'ın Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisine Ait Genelleme İçin Hazırlanan Nesnelere ve Yönergeler

Hedef Beceri: Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisi

Meşgul Olunan Beceri: Nakış İşleme

No	Araç gereçler	Yönergeler
1.	Goblen	1- Arka odadaki balkonda masanın üzerinde 2- Salonda kitaplığın altındaki sağ dolabın içinde 3- Arka odadaki çalışma masanın altındaki rafta 4- Yatak odasındaki giysi dolabının sağ bölümünde
2.	Goblen Modeli	1- Salonda çalışma masasındaki sandalyenin üstünde 2- Arka odada çalışma masanın üzerindeki rafta 3- Küçük odadaki kitaplığın en alt rafında 4- Yatak odasındaki giysi dolabının ikinci çekmecesinde
3.	İpler	1- Küçük odada çalışma masasının ikinci çekmecesinde 2- Salonda kitaplığın altındaki sol dolabın içinde 3- Salonda kitaplığın altındaki, ikinci çekmecedeki 4- Küçük odada kitaplığın üstten ikinci rafında
4.	İğne	1- Salonda kitaplığın altındaki birinci çekmecedeki 2- Salondaki kitaplığın camlı dolabının birinci rafında 3- Arka odadaki kitaplıkta kırmızı çantanın içinde 4- Küçük odada masanın üzerindeki kutunun içinde
5.	Makas	1- Salondaki kitaplığın camlı dolabının ikinci rafında 2- Küçük odada masanın altındaki üst çekmecedeki 3- Arka odada bilgisayarın yanındaki küçük rafta 4- Küçük odada kitaplığın üçüncü rafındaki sepette

Ek-14 Kadir'in Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisine Ait Genelleme İçin Hazırlanan Nesnelere ve Yönergeler

Hedef Beceri: Telefon Aracılığı İle Yardım İsteme ve Telefonda Sunulan Karmaşık Yönergeleri Yerine Getirme Becerisi

Meşgul Olunan Beceri: Kahve Pişirme

No	Araç gereçler	Yönergeler
1.	Kahve makinesi	1- Salonda ayakkabılığın üstündeki dolabın içinde 2- Buzdolabının hemen üstündeki karton kutuda 3- Mutfakta ocağın altındaki dolabın içinde 4- Salonda dolabın sağındaki birinci rafta
2.	Kahve	1- Buzdolabının üzerindeki dolabın içinde 2- Ocağın altındaki ikinci çekmecenin içinde 3- Salondaki dolabın sağında üçüncü rafta 4- Mutfak camının önündeki mavi kavanozda
3.	Şeker	1. Salonda çalışma masasının üzerindeki kasede 2. Mutfakta ocağın altındaki dördüncü çekmecedeki 3. Buzdolabının üstündeki alış-veriş çantasının içinde 4. Mutfak camının yanındaki alt dolabın içinde
4.	Fincan	1. Ocağın üstündeki dolabın birinci rafında 2. Mutfak camının yanındaki üst dolabın içinde 3. Salonda dolabın sağındaki birinci rafta 4. Salonda televizyonun altındaki dolabın içinde
5.	Kahve kaşığı	1. Mutfakta mikrodalganın üstündeki sepetin içinde 2. Salonda yemek masasının üzerindeki kasede 3. Mutfakta ocağın altındaki üçüncü çekmecedeki 4. Salonda dolabın altındaki birinci çekmecedeki

Ek-15 Murat'ın Başlama Düzeyi, Yoklama, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Yansız Atama Sonucu Kullanılan Nesnelere ve Karmaşık Yönergelerin Sıralaması

Evreler	Oturum sayısı	Nesneler	Yönergeler
Öntest Öğretim	1.	Kalıplar	Formatör odasında soldaki dolabın beşinci rafında
Öntest Genelleme	1.	Boyama şablonu	Giysi odasında köşedeki dolabının üçüncü rafında
Başlama Düzeyi	1.	Karıştırma kabı	Mutfakta çöpün yanındaki küçük dolabın içinde
	2.	Muffin paketi	Girişteki askılıkta alışveriş çantasının içinde
	3.	Çırpıcı	Çamaşır makinesinin üstündeki dolabın birinci rafında
Uygulama	4.	Fırın tepsisi	Girişteki masanın arkasında orta dolabın içinde
	5.	Karıştırma kabı	Çamaşır makinesinin üstündeki dolabın birinci rafında
	6.	Fırın tepsisi	Toplantı odasında masanın üstündeki kutunun içinde
	7.	Çırpıcı	Buzdolabının solundaki alt dolapta tencerenin içinde
	8.	Muffin paketi	Aktivite atölyesinde Ali İhsan'ın dolabının içinde
	9.	Kalıplar	Fırının altındaki çekmece kutunun içinde
	10.	Fırın tepsisi	Aktivite odasında giysi dolabının üstündeki poşette
	11.	Muffin paketi	Dinlenme odasında soldaki dolabın dördüncü rafında
	12.	Karıştırma kabı	Sınıfta yiyecek dolabının altındaki dolabın içinde
	13.	Çırpıcı	Bulaşık makinesinin üstündeki cam dolabın üst

			rafında
	14.	Kalıplar	Mutfakta lavabonun üstündeki dolabın üst rafında
	15.	Muffin paketi	Çöpün yanındaki küçük dolabın üstündeki sepette
Sontest Genelme Çizelgesi	1.	Oyun cd'si	Girişteki askılıkta okul çantanın içinde
Genelleme Çizelgesi	2.	Jenga	Salonda televizyonun altındaki sağ çekmece
İzleme	1.	Karıştırma kabı	Çamaşır makinesinin üstündeki dolabın ikinci rafında
	2.	Fırın tepsisi	Dinlenme odasında sağdaki dolabın en üst rafında
	3.	Çırpıcı	Baharatların solundaki raflı dolabın en üstünde
	4.	Kalıplar	Aktivite odasında televizyonun altındaki birinci çekmece

Ek-16: Pınar'ın Başlama Düzeyi, Yoklama, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Yansız Atama Sonucu Kullanılan Nesnelere ve Karmaşık Yönergelerin Sıralaması

Evreler	Oturum sayısı	Nesneler	Yönergeler
Öntest Öğretim	1.	Fincan	Çöpün yanındaki küçük dolabın üstündeki sepette
Öntest Genelleme	1.	Goblen	Yatak odasındaki giysi dolabının ikinci çekmecesinde
Başlama	1.	Kahve makinesi	Girişte askılıktaki alışveriş sepetinin içinde
	2.	Kahve kaşığı	Tezgahın üstündeki baharatlığın sağ çekmecesinde
	3.	Kahve	Bulaşık makinesinin üstündeki dolabın üst rafında
Yoklama	1.	Şeker	Sınıfta büyük camın yanındaki raflı dolabın içinde
Uygulama	1.	Kahve makinesi	Formatör odasında soldaki dolabın en üst rafında
	2.	Kahve	Sınıftaki gömme dolabın en alt rafında
	3.	Kahve kaşığı	Lavabonun üstündeki dolabın üçüncü rafında
	4.	Fincan	Fırının altındaki çekmecedeki kutunun içinde
	5.	Şeker	Baharatlığın solundaki dolabın en üst rafında
	6.	Kahve	Girişteki masanın arkasında ortada bulunan dolapta
	7.	Kahve makinesi	Aktivite odasında Ozan'ın dolabının içinde
	8.	Fincan	Sınıftaki yiyecek dolabının altındaki dolabın içinde
Genelleme	1.	Goblen	Arka odadaki balkonda masanın üzerinde
Genelleme	2.	İpler	Küçük odada çalışma masasının ikinci

			çekmecesinde
İzleme	1.	Kahve kaşığı	Bulaşık makinesinin üstündeki dolabın en üst rafında
	2.	Şeker	Sınıfta camın yanındaki sağ dolabın dördüncü rafında
	3.	Kahve	Dinlenme odasında soldaki dolabın ikinci rafında
	4.	Kahve kaşığı	Baharatlığın solunda dördüncü raftaki pembe sepetin içinde



Ek-17 Kadir'in Başlama Düzeyi, Yoklama, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumlarında Yansız Atama Sonucu Kullanılan Nesnelere ve Karmaşık Yönergelerin Sıralaması

Evreler	Oturum sayısı	Nesneler	Yönergeler
Öntest Öğretim	1.	Deterjan	Kızlar tuvaletinde, köşedeki dolabın içinde
Öntest Genelleme	1.	Kahve makinesi	Mutfakta ocağın altındaki dolabın içinde
Başlama	1.	Çek çek	Aktivite atölyesinde, ayakkabı dolabının üstünde
	2.	Cam sil	Girişte masanın sağ tarafındaki dolapta
	3.	Kurulama bezi	Sınıfta, yiyecek dolabının altındaki dolapta
Yoklama	1.	Cam sünger	Yatak odasında rafın üzerindeki kutuda
Yoklama	2.	Çek çek	Formatör odasında soldaki dolabın içinde
Uygulama	1.	Cam sil	Sınıftaki gömme dolabın üçüncü rafında
	2.	Kurulama bezi	Girişte yazıcının yanındaki üst çekmecede
	3.	Deterjan	Dinlenme odasında soldaki dolabın içinde
	4.	Cam sünger	Erkekler tuvaletinde lavabonun altındaki dolapta
	5.	Deterjan	Mutfakta çöpün yanındaki küçük dolapta
	6.	Çek çek	Toplantı odasında köşedeki sandalyenin üstünde
	7.	Kurulama bezi	Aktivite atölyesinde Ceyda'nın dolabının içinde
	8.	Cam sünger	Yatak odasında komidinin üst çekmecesinde
	9.	Cam sil	Yatak odasında camlı dolabın içinde
	10.	Deterjan	Girişte masanın arkasındaki dolapta

	11.	Kurulama bezi	Aktivite atölyesinde televizyonun altındaki çekmece
	12.	Çek çek	Yatak odasında soldaki pencerenin köşesinde
	13.	Cam sünger	Sınıfta büyük pencerenin yanındaki dolapta
	14.	Cam sil	Kızlar tuvaletinde lavabonun altındaki dolapta
Sontest Genelme	1.	Kahve kaşığı	Salonda dolabın altındaki birinci çekmece
Genelleme	2.	Fincan	Salonda televizyonun altındaki dolabın içinde
İzleme	1.	Cam sil	Girişte masanın sağ tarafındaki dolapta
	2.	Deterjan	Dinlenme odasında soldaki dolabın içinde
	3.	Çek çek	Yatak odasında soldaki pencerenin köşesinde
	4.	Cam sünger	Erkekler tuvaletinde lavabonun altındaki dolapta

Ek-18 Uygulama Güvenilirliği Veri Formu

Oturum Sayısı:

Evre:

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Tarih: / /

Uygulamacının Adı-Soyadı:

	Sıra	UYGULAMACI DAVRANIŞLARI	+ / -	Açıklama
UYGULAMA ÖNCESİ HAZIRLIK	1.	Telefonları ve video çekilecek araçları kontrol eder.		
	2.	Öğrencinin bireysel öğretim programını okur.		
	3.	Veri formundaki nesneyi yönergeye uygun yere saklar. Saklanan nesneye alternatif olanları uygulama ortamından kaldırır.		
	4.	Hedef beceriye ait yazılı etkinlik çizelgesini kullanmak üzere hazırlar.		
	5.	Karmaşık yönergeleri verecek eğitimci telefonla konuşacağı alana geçer.		
UYGULAMA	6.	Yazılı etkinlik çizelgesini eline alır.		
	7.	Katılımcıya uygulamada meşgul olacağı beceriye yönelik yönergeyi ya da soruyu sorar.		
	8.	Çizelgeyi öğrenciye uzatarak hedef beceriye yönelik yönergeyi verir.		
	9.	Öğrenciye eksik olan malzemeyle karşılaştığında araması için fırsat verir.		
	10.	Öğrenciye ihtiyaç olan basamaklarda öğretimi yapar, ihtiyacı olmayan basamaklarda öğretim yapmaz (Elle yönlendirme, aşamalı yardım, uzamsal geri çekme, gölge olma, mesafeyi arttırma).		
	11.	Beceri basamaklarındaki davranışlarda ve basamak geçişlerinde öğrenciye tepki fırsatı (maksimum 5 saniye) verir.		
	12.	Ödüllandirme yapar / yapmaz.		

EK-19 Hedef Beceri Basamaklarını Belirlemek İçin Normal Gelişim Gösteren Beş Ergenin Telefon Görüşmeleri

Araştırmacının Açıklaması: Sevgili gençler öncelikle bana yardım etmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Sizlerin beş dakikasını alıp küçük bir senaryo oluşturacağız. Bu senaryonun konusu herhangi bir nesne, konu vb durumlarla ilgili yardıma ihtiyacınız var ailenizden yardım almanız gerekiyor. Ama aileniz yanınızda yok siz yalnızsınız ve sadece telefonunuz var. En çok hangi konuda yardıma ihtiyacınız olur bu durumu düşünüp ailenizden bu konuda yardım almak için rol play yapmanızı istiyorum.

1. Ergen	“Alo baba ne yapıyorsun? Ben de iyiyim. İşte ders çalışıyorum da gözlüğümü kaybettim bulamıyorum. Bakıyorum buldum baba. Yok sağol görüşürüz.”
2. Ergen	“Alo anne selam, Benim kulaklığım nerde? Ha oraya baktım da orda yok işte. Salona mı koydun. Tamam bakıyorum, buradaymış görüşürüz.”
3. Ergen	“Alo anne, Siyah ayakkabılarımı gördün mü benim ya? he sen onları balkona mı kaldırdın tamam. Ben de onları arıyordum, görüşürüz.”
4. Ergen	“Alo babaanne, ya hani ben geçen ay bir tane ördek almıştım, oyuncak hatta işte erkiş falan diyordum. Ben bir türlü bulamıyorum nerde? Oraya baktım orda yok. Rafın üstüne a tamam bakacağım dur. Tamam buldum, öptüm bay”
5. Ergen	“Alo anne neredesin sen, iki saattir kapının önündeyim zile basıyorum kimse açmıyor kapıyı. Anahtarım da yok bende orda mı tamam amcamlara gidip alıyorum. Çabuk gelin.”

EK-20 Sosyal Geçerlik Ebeveyn Görüşme Soruları

Değerli Veli,

Bu form çocuğunuzun etkinlik çizelgesi kullanarak telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisinin öğrenmesi ile ilgili görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar ileride yapılacak çalışmaların planlanmasında yardımcı olacaktır. Aşağıdaki soruları yanıtlarken lütfen samimi bir şekilde cevaplayınız. Formda hazırlanan evet, hayır ve kararsızım seçenekli soruları işaretledikten sonra bir kaç cümle açıklama yaparsanız sevinirim.

1. Çocuğunuza bu becerinin öğretilmesinde memnun kaldınız mı?

() Evet () Hayır () Kararsızım

.....
.....
.....
.....

2. Çocuğunuza öğretilen becerinin onu için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır () Kararsızım

.....
.....
.....
.....

3. Çocuğunuzun bu beceriyi öğrenmesinin günlük yaşantısına katkısı olacağını düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır () Kararsızım

.....
.....
.....
.....

4. Çocuğunuzun öğrendiğı bu becerinin iletişim becerilerine katkısı olacağını düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır () Kararsızım

.....
.....
.....
.....
.....

5. Çocuğunuzun bu beceriyi başka toplumsal alanlarda (ör; İş ortamında, alış-veriş yaparken, toplu taşıma araçları kullanırken vb.) kullanabilmesini ister misiniz?

() Evet () Hayır () Kararsızım

.....
.....
.....
.....
.....

6. Çocuğunuzun bu beceriyi öğrenmesi hayatını kolaylaştırır mı?

() Evet () Hayır () Kararsızım

.....
.....
.....
.....
.....

EK-21 Sosyal Geçerlik Uygulamacı Görüşme Soruları

Değerli Öğretmenler,

Bu form öğrencinizin etkinlik çizelgesi kullanarak telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerisinin öğrenmesi ile ilgili görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar ileride yapılacak çalışmaların planlanmasında yardımcı olacaktır. Aşağıdaki soruları yanıtlarken lütfen samimi bir şekilde cevaplayınız. Formda hazırlanan evet, hayır ve kararsızım seçenekli soruları işaretledikten sonra bir kaç cümle açıklama yaparsanız sevinirim.

1. Öğrencinizin bu beceriyi öğrenmiş olduğuna memnun kaldınız mı?

() Evet () Hayır () Kararsızım

2. Öğrettiğiniz becerinin sizin için yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır () Kararsızım

3. Öğrettiğiniz bu becerinin öğrencinizin günlük yaşantısına katkısı olacağını düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır () Kararsızım

4. Öğrencinize bu beceriyi başka toplumsal alanlarda (ör; İş ortamında, alış-veriş yaparken, toplu taşıma araçları kullanırken vb.) kullanabilmesini öğretir misiniz?

() Evet () Hayır () Kararsızım

5. Diğer öğrencilerinize bu beceriyi öğretmek ister misiniz?

() Evet () Hayır () Kararsızım

6. Bu alanda çalışan diğer öğretmenlere bu beceriyi öğrencilerine öğretmesini tavsiye eder misiniz?

() Evet () Hayır () Kararsızım

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad-Ad: Meral, Müzeyyen

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 30 Nisan 1979, İstanbul

Medeni Durumu: Bekar

Telefon: 0536 583 15 75

Email: muzeyyenmeral Hotmail.com.tr.

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lise	Maltepe Kız Meslek Lisesi	1996
Üniversite	Anadolu Üniversitesi	2008

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
1999-2004	Özel Yeşeren Umutlar Öze Eğitim Okulu	Eğitimci
2004-2008	Özel Tohum Otizm Vakfı Özel Özel Eğitim Okulu	Eğitimci
2008-2013	Özel Tohum Otizm Vakfı Özel Özel Eğitim Okulu	Formatör Eğitimci
2016-2017	Güneş Otizm Derneği	Koordinatör
2017	Nova Özel Eğitim Rehabilitasyon ve Danışmanlık Merkezi	Danışman

YABANCI DİL

İngilizce (Orta Düzey)

SERTİFİKALAR

Özel eğitim semirleri, Dil ve konuşma bozuklukları uygulamalı eğitim, Hiperaktif çocukların eğitimi ve ilaç kullanımı, Kavram eğitimi ve beceri öğretimi, Özel eğitim çocuklarına Cinsel Eğitim, Otizmli çocukların değerlendirilmesi, gelişim çeklistlerinin yapılması ve eğitim oturumlarının planlanması, BEP, öğrenci çalışmalarının takibi, Özel Tohum Vakfı Özel Eğitim İ.Ö.O P.C.D.I programının uygulanması, yöntem ve teknikler, hizmet içi eğitim semirleri vb.

HOBİLER

Kitap Okuma, Resim, El sanatları, Müzik, Film, Tiyatro, Konser, Ritm aletleri kullanma, Bisiklet, Motor

