ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE TOPLUM KAYNAKLARINI KULLANMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE İŞİTSEL TEKNOLOJİ DESTEĞİYLE SUNULAN VİDEOYLA MODEL OLMANIN ETKİLİLİĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Esra ORUM ÇATTIK

Eskişehir, 2016

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE TOPLUM KAYNAKLARINI KULLANMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE İŞİTSEL TEKNOLOJİ DESTEĞİYLE SUNULAN VİDEOYLA MODEL OLMANIN ETKİLİLİĞİ

Esra ORUM ÇATTIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran, 2016

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Esra ORUM ÇATTIK'ın "Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretiminde İşitsel Teknoloji Desteğiyle Sunulan Videoyla Model Olmanın Etkililiği"başlıklı tezi 20.06.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	**İmza**
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON	.....
Üye	: Prof.Dr. E.Sema BATU	.....
Üye	: Doç.Dr. Arzu ÖZEN	.....
Üye	: Doç.Dr. A.Tuba TUNCER	.....
Üye	: Yard.Doç.Dr. Özlem KAYA	.....

Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE TOPLUM KAYNAKLARINI KULLANMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE İŞİTSEL TEKNOLOJİ DESTEĞİYLE SUNULAN VİDEOYLA MODEL OLMANIN ETKİLİLİĞİ

Esra ORUM ÇATTIK

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2016

Danışman: Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

Bu araştırmada işitsel teknoloji desteği (Bug-in-Ear, BIE) ile sunulan videoyla model olma uygulamasının zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplum kaynaklarını kullanma becerilerini öğrenmeleri, sürdürmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırmanın katılımcılarının, katılımcıların ailelerinin ve uygulamanın gerçekleştirildiği ortamda çalışan personelin araştırmanın sonuçlarına ve seçilen becerilerin işlevselliğine ilişkin görüşleri alınarak, yapılan çalışmanın sosyal geçerliği belirlenmiştir.

Bu amaçla, 15-17 yaş aralığındaki hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç bireye BIE ile videoyla model olma uygulaması birlikte kullanılarak elektrik faturası ödeme, tramvaya binme ve restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi öğretilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular tüm katılımcıların kendileri için belirlenen toplum kaynaklarını kullanma becerilerini kazandıklarını, kazandıkları bu becerileri uygulama tamamlandıktan bir, üç, beş hafta sonra da sürdürdüklerini ve bu becerileri farklı ortamlara, durumlara ve araç-gereçlere genelleyebildiklerini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulguları da araştırma sonuçlarının katılımcılar, katılımcıların aileleri ve uygulamanın gerçekleştirildiği toplumsal ortamda çalışan personel açısından memnun edici olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel yetersizliği olan bireyler, Yetişkinliğe geçiş, Toplum kaynaklarını kullanma becerileri, İşitsel teknoloji desteği (BIE), Videoyla model olma.

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF VIDEO MODELING PRESENTED WITH BUG IN EAR (BIE) TO TEACH USING COMMUNITY RESOURCES SKILLS TO INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Esra ORUM CATTIK

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June 2016

Supervisor: Assoc. Prof. Yasemin ERGENEKON

The purpose of the study was to investigate the effectiveness of implementation of video modeling presented with auditory technology support (Bug-in-Ear, BIE) on teaching, maintenance and generalization of using community resources skills to individuals with intellectual disability. Besides, social validity of the study was determined by receving opinions of participants, families of participants and employees in the setting in where the study took place related to results of the study and functionality of the skills chosen.

In accordance with this purpose, paying electric bill, taking the tram and ordering meal and/or bevarage skills were taught with video modeling presented with BIE to three individuals with mild to moderate intellectual disability whose age range is 15-17. Multiple probe design with probe trials across subjects which is one of the single subject research models was used in the study.

The findings of the study show that all of the participants have acquired the community resources skills chosen for themselves, have maintained the performance during 1th, 3rd, 5th weeks after instruction sessions and generalized with different settings, situtations and materials. Social validity findings of the study show that participants, families of participants and employees in the setting where the study took place was pleased with the results of the study.

Key Words: Individuals with intellectual disability, Transition to adulthood,o using community resources skills, Bug-in-ear (BIE), Video modeling.

ÖNSÖZ

Lisans eğitimimden bu yana öğrencisi olmakla gurur duyduğum, kendisinden hem akademik hem de insani değerler anlamında pek çok şey öğrendiğim, tez çalışmam süresince kendisini sorularımla bunalttığım, tezimle ilgili her eksiğimi tamamlayan tez danışmanım, saygıdeğer hocam Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'a benim için harcadığı mesai saatleri ve tüm emekleri için minnettarım.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde pek çok kişinin katkısı, desteği ve yardımı oldu. Çalışmamın gerçekleştirilmesini sağlayan değerli katılımcılarıma ve uygulamanın aksamaması için her türlü anlayışı ve özveriyi gösteren kıymetli anne-babalarına sonsuz teşekkür ederim. Onlar olmasaydı bu çalışma gerçekleşmezdi.

Tez çalışmam sırasında beceri analizlerimi ve videolarımı inceleyip değerli görüşlerini benimle paylaşarak çalışmama çok önemli katkı sağlayan hocalarım Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR, Prof. Dr. E. Sema BATU, Doç. Dr. Arzu ÖZEN, Yrd. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK, Yrd. Doç. Dr. Özlem KAYA, Öğr. Gör. Dr. Çimen ACAR ve Öğr. Gör. Dr. Nuray ÖNCÜL'e teşekkürü borç bilirim.

Uygulamamı gerçekleştirebilmem için gerekli izinleri almamı sağlayan Osmangazi Elektrik Perakende Satış Anonim Şirketi (OEPSAŞ) Bölge Müdürü Mustafa AKINCI ve İnsan Kaynakları Yöneticisi Gökhan HIZARCI'ya, Eskişehir Hafif Raylı Sistem İşletmesi (ESTRAM) Eğitim sorumluları Mustafa ERTEM ve Yiğit ÇAM'a, Satı Annenin Mutfağı Restoran işletmecisi Vildan TANRIVERDİ'ye ve uygulamamın gerçekleşmesi için bana destek vererek, gerektiğinde işlerini benim çalışmama göre düzenleyen tüm çalışanlara anlayışları, destekleri ve katkıları için teşekkür ederim.

Araştırmamın başından beri beni dinleyen, destekleyen, her sıkıştığımda yardımını benden esirgemeyen, çalışmamın güvenirlik verilerini toplayan, fedakâr arkadaşım Dilay AKGÜN GİRAY'a, tez uygulaması sırasında kullanılan tüm videoların çekiminde gönüllü olarak model olan benim için zaman ve emek harcayan sevgili öğrencim Emre SALDIR'a, katılımcıları seçmemi ve becerileri eşlememi sağlayan ve tezimin uygulanması için her türlü yardımı ve dostluğu benden esirgemeyen zihin engelliler sınıf öğretmeni çok değerli arkadaşım Çağrı GİRAY'a ve aynı sınıfın öğretmeni Dilek TURAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez çalışmamın bütün çekimlerini olağanüstü bir sabırla gerçekleştiren, kendisini tanıdığım günden beri her zorluğu benimle birlikte üstlenen, bütün sorumluluklarımı paylaşan, her sıkıldığımda beni cesaretlendirerek motive eden, hakkını ödeyemeyeceğim canım eşim, yol arkadaşım Melih'e, bazen çalışmalarıma gelmek zorunda kalan, sabırla çalışmamın bitmesini bekleyen, onunla geçiremediğim zamanlar için yaşından beklenmeyecek bir olgunluk gösteren biricik kızım Duru'ya ve doğumunu heyecanla beklediğimiz ailemizin en küçük üyesine bu süreçteki destekleri için sonsuz teşekkür ederim.

Esra ORUM ÇATTIK

Haziran, 2016

20/06/2016

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Esra ORUM ÇATTIK



İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI……. i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ……. İi

ÖZET…… iii

ABSTRACT……. İv

ÖNSÖZ……. v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ……..... vii

İÇİNDEKİLER…… viii

TABLOLAR DİZİNİ……... xiii

ŞEKİLLER DİZİNİ……. xiv

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ……. xv

1.GİRİŞ …… 1

1.1.Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ……. 1

1.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerde Bağımsız Yaşam ve Yaşam Kalitesi……. 3

1.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplumsal Yaşama Geçişi..... 5

1.4. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerileri ……... 6

1.5.Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerileri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar ……... 9

1.6. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Önemi …… 17

1.7. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler……. 17

1.8.Toplum Temelli Öğretim…….. 19

1.9. Videoyla Model Olma …….. 24

Sayfa

1.10. Videoyla Model Olma Kullanılarak Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretiminin Yapıldığı Araştırmalar…… 27
1.11. İşitsel Teknoloji Desteği (Bug-in-Ear) …….. 35
1.12. İşitsel Teknoloji Desteği (Bug-in-Ear) Kullanılarak Yapılmış Araştırmalar ……... 37
1.13. Araştırma Gereksinimi ……. 41
1.14. Araştırma Amacı ……... 44
1.15. Araştırmanın Önemi ……. 45
2.YÖNTEM …….. 47
2.1.Katılımcılar ……... 47
2.1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler …… 47
2.1.2. Araştırmacı …… 49
2.1.3. Araştırmacı Yardımcısı ……. 50
2.1.4. Akran Model…… 50
2.1.5. Gözlemci …….. 51
2.2. Ortam ……... 51
2.3. Araç-Gereçler …….. 51
2.4. Araştırma Modeli …… 53
2.5. İç ve Dış Geçerliği Etkileyen Etmenlerin Kontrol Altına Alınması.. 54
2.6. Bağımlı Değişken ……. 55
2.7. Bağımsız Değişken ……... 55
2.8. Deney Sürecine Hazırlık ……. 55
2.8.1. Öğretimi Yapılacak Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Belirlenmesi ……... 56
2.8.2. Resmi İzinlerin Alınması ……. 56
2.8.3. Beceri Analizlerinin Oluşturulması …… 57
2.8.4. Örnek Video Kayıtlarının Hazırlanması …… 57
2.8.5. Katılımcıların Belirlenmesi ve Becerilerle Eşlenmesi …… 58
2.8.6. Önkoşul Becerilerin Değerlendirilmesi …… 59
2.8.7. Pekiştireç Tercihlerinin Belirlenmesi …… 61

Sayfa

2.8.8. Sosyal Geçerlik Formlarının Hazırlanması…… 62
2.8.9. Kullanılacak Araç-Gereçlerin Belirlenmesi ve Hazırlanması... 63
2.9. Deney Süreci …… 63
2.9.1. Pilot Uygulama Süreci …….. 63
2.9.2. Uygulama Süreci ……... 63
2.9.2.1. Yoklama Oturumları ……. 64
2.9.2.1.1. Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları 64
2.9.2.1.2. Günlük Yoklama Oturumları 66
2.9.3. Öğretim Oturumları ……. 66
2.10. İzleme ve Genelleme Oturumları ……. 68
2.10.1. İzleme Oturumları …….. 68
2.10.2. Genelleme Oturumları ……... 69
2.11. Verilerin Toplanması ve Analizi …….. 70
2.11.1. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi…… 70
2.11.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi ……. 71
2.11.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi …….. 71
2.11.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması ve Analizi…….. 72
2.11.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi 72
3. BULGULAR …… 74
3.1.İşitsel Teknoloji Desteği Kullanılarak Sunulan Videoyla Model Olma Uygulamasının Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Kazanılmasına İlişkin Etkililik Bulguları …… 74
3.1.1.İşitsel Teknoloji Desteği Kullanılarak Sunulan Videoyla Model Olmanın Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerini Öğrenme ve Sürdürmelerine İlişkin Elde Edilen Bulgular…… 76

Sayfa

3.1.1.1. Emre'nin işitsel teknoloji desteği kullanılarak sunulan videoyla model olmanın elektrik faturası ödeme becerisini öğrenmesi ve sürdürmesine ilişkin elde edilen bulgular …….. 76

3.1.1.2. Can'ın işitsel teknoloji desteği kullanılarak sunulan videoyla model olmanın tramvaya binme becerisini öğrenmesi ve sürdürmesine ilişkin elde edilen bulgular……. 77

3.1.1.3.Efe'nin işitsel teknoloji desteği kullanılarak sunulan videoyla model olmanın restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisini öğrenmesi ve sürdürmesine ilişkin elde edilen bulgular…… 78

3.2.İşitsel Teknoloji Desteği Kullanılarak Sunulan Videoyla Model Olmanın Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerini Genelleme Bulguları 79

3.3.İşitsel Teknoloji Desteği Kullanılarak Sunulan Videoyla Model Olmanın Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerine İlişkin Güvenirlik Bulguları…… 81

3.3.1.İşitsel Teknoloji Desteği Kullanılarak Sunulan Videoyla Model Olmanın Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerine İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları…… 81

3.3.2.İşitsel Teknoloji Desteği Kullanılarak Sunulan Videoyla Model Olmanın Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerine İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları …….. 82

3.4. Sosyal Geçerlik Bulguları…… 82

3.4.1. Katılımcılardan Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları 83

3.4.2. Katılımcıların Anne-Babalarından Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları……. 84

Sayfa

3.4.3. Öğretimi Gerçekleştirilen Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Uygulandığı Ortamlarda Çalışan Personelden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları …….. 85

4. TARTIŞMA ……. 88

4.1.Sınırlılıklar ……... 93

4.2.Öneriler ……. 94

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler …….. 94

KAYNAKÇA ……... 96

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Yapılmış Araştırmalar……... **10**

Tablo 2. Toplum Temelli Öğretim Uygulaması Kullanılarak Gerçekleştirilen Araştırmalar …… **21**

Tablo 3. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Videoyla Model Olma Uygulaması ile Öğretildiği Araştırmalar ……. **29**

Tablo 4. İşitsel Teknoloji Desteği (Bug-in-Ear) Kullanılarak Yapılmış Araştırmalar……..... **38**

Tablo 5. Katılımcıların Kod İsimleri, Yaşları, Tanıları ve Kendileri İle Çalışılan Hedef Davranışlar …….. **49**

Tablo 6. Restorandan Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme Becerisi İle Kendin Al Hizmeti Veren Restorandan Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme Becerisine İlişkin Beceri Analizleri ……. **80**

Tablo 7. İşitsel Teknoloji Desteği Kullanılarak Sunulan Videoyla Model Olmanın Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretilmesine İlişkin Tüm Katılımcılar İçin Elde Edilen Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları ..…… **81**

Tablo 8. İşitsel Teknoloji Desteği Kullanılarak Sunulan Videoyla Model Olmanın Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerine İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları **82**

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. Emre (Elektrik Faturası Ödeme), Can (Tramvaya Binme) ve Efe'nin (Restoranda Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme) toplum kaynaklarını kullanma becerilerindeki başlama düzeyi (BD), yoklama (Y) ve izleme (İ) oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri **75**

Şekil 2. Emre (Elektrik Faturası Ödeme), Can (Tramvaya Binme) ve Efe'nin (Restoranda Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme) toplum kaynaklarını kullanma becerilerindeki genelleme ön-test, son-test ve genelleme öğretimi sonrası son-test verileri ……... **79**

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AAIDD : American Association on Intellectual Developmental Disabilities (Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlik Birliği)

ATM : Otomatik Para Çekme Makinesi

BIE : Bug-In-Ear (İşitsel Teknoloji Desteği)

NAC : National Autism Center (Ulusal Otizm Merkezi)

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

OEPSAŞ : Osmangazi Elektrik Perakende Satış Anonim Şirketi

ESTRAM : Eskişehir Hafif Raylı Sistem İşletmesi

1. GİRİŞ

Toplumdaki tüm bireyler ilk bakışta aynı özelliklere sahipmiş gibi görünseler de her bireyi birbirinden ayıran bireysel farklılıklar vardır. Bireysel farklılık terimi, bireyin bir ya da birden çok özelliği ile toplumdaki bireylerden farklılaşması olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, bireylerin çeşitli alanlardaki gereksinimlerinin de farklı olmasına neden olmaktadır (Eripek, 2003, s. 156; Heward, 2009, s. 22).

Bireysel farklılıklar bazen bireylerin diğerlerine göre daha hızlı, başarılı ya da pratik olmalarını sağlarken, bazen de onların belirli alanlarda akranlarından daha geride kalmalarına neden olabilir (Heward, 2009, s. 23). Bu durum, kimi zaman onların farklı eğitsel düzenlemelerle desteklenmelerini gerektirebilir. Zihinsel yetersizliği olan bireyler de sahip oldukları bireysel farklılıklar nedeniyle çeşitli öğretimsel uyarlamalarla desteklenmesi gereken yetersizlik grupları arasında yer almaktadır (Eripek, 2003, s. 156).

1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler

Gelişimsel yetersizlik şemsiyesi altında yer alan zihinsel yetersizlik, yetersizlik grupları içerisinde en sık rastlanan gruptur (Beirne-Smith, Ittenbach ve Patton, 2002, s. 73). Zihinsel yetersizliği olan bireyler, çoğunlukla homojen bir grup olarak düşünülse de doğuştan getirdikleri genetik özelliklerine, kendilerine sağlanan tıbbi desteklere ve sahip oldukları eğitim ve çevre olanaklarına bağlı olarak bireysel farklılıklar gösterirler. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaklaşık olarak %90'ı hafif düzeyde, yaklaşık %10'u ise orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahiptir (Eripek, 2003, s. 158).

Zihinsel yetersizlik konusunda bilimsel bir otorite olarak görülen Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlik Birliği (American Association on Intellectual Developmental Disabilities-AAIDD) tarafından yapılan zihinsel yetersizlik tanımı günümüzde en yaygın kabul gören tanımdır. AAIDD'nin 2002'de yaptığı son tanıma göre zihinsel yetersizlik, *"Zihinsel işlevlerde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışlarda anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar."* şeklinde tanımlanmıştır (AAIDD, 2010).

Türkiye'de ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde zihinsel yetersizlik, *"Zihinsel yetersizliği olan birey, zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi ifade eder."* biçiminde tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012, s. 3).

Tanımlarda yer alan zihinsel işlevlerdeki anlamlı derecede sınırlılık durumu, geçerliği ve güvenirliği olan zekâ testleriyle belirlenmektedir. Kavramsal, sosyal ve pratik becerilerden oluşan uyumsal davranışlar ise bireyin günlük yaşamında gereksinim duyduğu kişisel ve sosyal yeterlikler olarak tanımlanabilir. Uyumsal davranışların belirlenmesinde uyumsal davranış ölçeklerinden yararlanılır (Sparrow, Cicchetti ve Balla, 2005, s. 7).

Tanımların ortak noktalarına bakıldığında, zihinsel yetersizliği olan bireylerin, farklı gelişim alanlarında ve uyumsal davranışlarda anlamlı derecede sınırlılık gösterdiği, bu durumun 18 yaşından önce ortaya çıktığı ve bu bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile aralarındaki farkın ortadan kaldırılması için özel eğitim hizmetlerine gereksinim duydukları görülmektedir (AAIDD, 2010; Eripek, 2003, s.155; Schalock vd., 2002, s. 92; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012, s. 3). Yetersizliği olan tüm bireyler gibi zihinsel yetersizliği olan bireylerin de eğitsel gereksinimlerinin karşılanması ve normal gelişim gösteren akranlarının sosyal çevreleri içerisinde kendiliğinden öğrendikleri davranış ve becerileri kazanmaları, ancak sistematik olarak hazırlanmış bir öğretim süreci ile mümkündür (Nelson, Cumming ve Boltman, 1991, s. 13).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde nihai hedef olan başkalarına ihtiyaç duymadan bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri, ebeveynlerinin desteği olmadan toplumsal yaşamda var olabilmeleri ve bir işte çalışabilmeleri onlara verilen bağımsız yaşam becerilerinin ve eğitim hizmetlerinin kalitesi ile yakından ilgilidir (Coşgun-Başar, 2010, s. 18; Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007, s. 64; Karabulut ve Yıkmış, 2010, s. 104). Bu bireylerin toplumsal yaşama sorunsuz bir şekilde geçiş yapabilmeleri için onlara bağımsız yaşam ve toplumsal yaşam becerilerinin bağımsız yaşama geçmeden önce

kazandırılması son derece önemlidir (Collins, 2007, s. 29; Sitlington, Neubert ve Clark, 2010, s. 19, 77; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007, s. 207).

1.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerde Bağımsız Yaşam ve Yaşam Kalitesi

Zihinsel yetersizliği olan bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin amacı, onlara nitelikli eğitim hizmetleri sunarak daha bağımsız ve kaliteli bir yaşam sürmelerini sağlamaktır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitelerinin artırılması, onlara günlük yaşam, toplumsal yaşam ve toplumsal yaşama geçiş için gerekli olan becerilerinin öğretilmesi ve bu becerilerin günlük yaşamda kullanılması ile mümkündür. Bu bireylerin kaliteli bir yaşam sürmeleri, onların ne kadar bağımsız oldukları ile yakından ilgilidir (McLaughlin ve Bjornson, 1998, s. 436; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007, s. 210).

Son 30 yıldır zihinsel yetersizliği olan bireylerde de sıklıkla incelenen bir konu olan yaşam kalitesi, bireyin normal olarak adlandırılan koşullara ne derece yakın bir yaşam sürdüğü ve yaşamından ne derece doyum sağladığıyla ilgili bir kavramdır (Schalock vd., 2002, s. 79). Yaşam kalitesi kavramının içinde yer alan kalite sözcüğü; mutluluk, başarı, zenginlik, sağlık ve yaşamdan memnuniyet gibi insani değerlerin bireylerin yaşamındaki oranını açıklamaktadır. Alanyazın incelendiğinde, yaşam kalitesi kavramının üç temel kaynaktan beslendiği ifade edilmektedir. Bunlar; (a) bireyin yaşam kalitesini etkileyen kişisel, ailesel, toplumsal ve çevresel durumlar, (b) bireyin toplum hizmetlerine erişiminin sağlanması ve (c) bireyin kendi yaşamına ilişkin planlama yapma ve kendini düzenlemesi sonucunda elde ettiği başarı olarak sıralanmaktadır (Felce ve Perry, 1995, s. 54; Schalock vd., 2002, s. 80 ; Wehmeyer ve Schwartz, 1998, s. 77).

Yaşam kalitesi, aynı zamanda bireyin kişisel özellikleri ve çevresinden gelen olumlu ya da olumsuz etkilerle değişebilen bir kavramdır (Felce ve Perry, 1995; s.52; Mogotsi, Kaminer ve Stein, 2000, s. 274). Yaşam kalitesini etkileyen kişisel özellikler, bireyin fiziksel, duygusal ve sosyal olarak işlevde bulunma düzeyleri olarak sıralanırken (Wallander, Schmitt ve Koot, 2001, s. 573), doğrudan etki eden çevresel değişkenler ise yaşam şartları, istihdam ya da eğitim yaşamındaki başarı ve sosyal ilişkiler olarak sıralanmaktadır (Avcı ve Pala, 2004; s. 82; Mogotsi, Kaminer ve Stein, 2000, s. 274; Wehmeyer ve Schwartz, 1998, s. 77). Snell ve Brown (2000) ise yaşam kalitesi göstergelerini; (a) nitelikli sosyal ilişkiler kurma, (b) kişisel durumundan hoşnut olma, (c)

yaşamını sürdürecek düzeyde bir işte çalışıyor olma, (d) kendi yaşam sorumluluğunu alarak yaşamı için önemli kararlar alabilme, (e) boş zaman etkinlikleri gerçekleştirme, (f) yaşadığı toplum içerisinde kişisel olarak yeterli olma, toplum kaynaklarını kullanma, (g) barınma, (h) kişisel gelişimine katkıda bulunabilecek etkinlikler gerçekleştirme, (ı) yaşadığı toplum tarafından sosyal olarak kabul edilerek bir statü elde etme ve (j) vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme olarak betimlemişlerdir.

Sıralanan bu yaşam kalitesi göstergelerine bakıldığında, zihinsel yetersizliği olan bireyler için en önemli yaşam kalitesi göstergelerinden birinin "kendi yaşam sorumluluğunu alma" becerisi olduğu söylenebilir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitesini artırmanın yolu ise onlara kendi yaşam sorumluluğunu almayı öğretmekle mümkün olacaktır (Browder, 2001, s. 71). Yaşam sorumluluğunu alma, kişinin kendi yaşamına ilişkin önemli kararları herhangi bir dışsal değişkenin etkisinden bağımsız bir şekilde alabilmesi biçiminde açıklanabilir (Cummins, 1997, s. 117; Wehmeyer, 1998, s. 7). Wehmeyer, Yeager, Bolding, Agran ve Hughes'e (2003) göre, bireyin yaşam sorumluluğunu almasında dört temel ölçütten söz edilebilir. Bu ölçütler; (a) bağımsız olarak işlevde bulunma, (b) psikolojik bakımdan güçlü olma, (c) kendini gerçekleştirme ve (d) kendini düzenleme şeklinde ifade edilmektedir.

Bağımsız olarak işlevde bulunma, bireyin yaşamını herhangi bir etki altında olmadan kendi istekleri doğrultusunda sürdürmesidir. *Psikolojik bakımdan güçlü olma,* bireyin özdenetim, özyeterlik ve motivasyon düzeyinin yüksek olmasıdır. Psikolojik bakımdan güçlü olan bireyler, yaşamlarında yer alan önemli olay ve durumlar üzerinde birinci derecede söz sahibidirler. *Kendini gerçekleştirme,* bireyin kendi güçlü ve zayıf yanlarının farkında olarak karşılaştığı problem durumlarında kişisel yeterliklerine uygun biçimde hareket etmesidir. *Kendini düzenleme,* bireyin toplumsal ortamlarda karşılaştığı durumlarda nasıl davranışlar sergileyeceğine ilişkin karar vermesi, davranışlarının sonuçlarının toplumsal normlara uygun olup olmadığını değerlendirerek doğrulaması ve gerekli durumlarda davranışlarını gözden geçirerek uyarlamalar yapmasına olanak sağlayan bir kavramdır (Wehmeyer ve Garner, 2003, s. 256).

Zihinsel yetersizlik, bireyin kendi yaşam sorumluluğunu alması için gerekli olan bağımsız olarak işlevde bulunma, psikolojik bakımdan güçlü olma, kendini gerçekleştirme ve kendini düzenleme becerilerini yakından etkileyen bir durumdur

(Wehmeyer ve Schwartz, 1998, s.76; Wehmeyer ve Garner, 2003, s. 257). Bu nedenle, zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitesinin benzer yaştaki akranlarına oranla daha düşük olduğu gözlenmektedir (Snell ve Brown, 2000, s. 552; Wehmeyer ve Schwartz, 1998, s. 76). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin içinde bulundukları toplumsal ortamlarda kendilerinden beklenen becerileri öğrenmeleri ve doğal ortamlarda bağımsız bir biçimde gerçekleştirmeleri onların normal gelişim gösteren bireyler gibi kendi yaşamlarına ilişkin sorumluluk almalarını sağlayacaktır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin kendi yaşamlarına ilişkin sorumluluk almaları, onların yaşamlarından doyum sağlamalarına ve kendilerine yeten bireyler olmalarına, dolayısıyla da yaşam kalitelerinin artmasına olanak sağlayacaktır (Wehmeyer, 1993, s.6). Yaşam kalitesi yüksek olan bireylerin toplum içinde sosyal kabulü artmakta, toplumsal yaşama geçişleri kolaylaşmaktadır (Cummins, 1997, s. 118; Felce ve Perry, 1995, s. 53; Schalock vd., 2010, s. 79). Birey toplumsal yaşamın gerektirdiği birtakım becerileri yerine getirdiğinde, kendini toplumun bir parçası gibi hissederek kendine güvenen, mutlu ve sosyal ilişkileri gelişmiş bir birey haline gelecektir. Bu nedenle, zihinsel yetersizliği olan bireylere toplumsal yaşama geçiş becerilerinin kazandırılması onların yaşam kalitesinin artmasına doğrudan etki edecektir (Eggleton vd., 1999, s. 96).

1.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplumsal Yaşama Geçişi

Toplumsal yaşama ve yetişkinliğe geçiş sürecinde genç bireylerin bağımsızlıklarının arttırılabilmesi, onlara bir dizi önemli becerinin kazandırılmasını gerektirmektedir (Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007, s. 209). Zihinsel yetersizliği olan bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin en temel amacı, bireylerin olabildiğince bağımsız ve kaliteli bir yaşam sürmeleridir. Yetersizliği olan bireylerin toplumda yaşayan tüm bireyler gibi toplumsal yaşama katılma ve toplum içerisinde bağımsız olarak yaşamaya hakları ve gereksinimleri vardır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin sorunsuz biçimde toplumsal yaşama katılımları çoğunlukla etkili bir geçiş süreci ile mümkün olmaktadır (Ergenekon, 2012, s. 158; 2015, s. 267).

Araştırma bulguları, zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal ve bağımsız yaşam becerilerindeki yetersizliklerinin, ailelerin aşırı koruyucu davranışlarının, toplum tarafından kabul edilmede yaşadıkları sorunların, verilen eğitim hizmetlerindeki yetersizliklerin ve sınırlı yasal düzenlemelerin onların toplumsal yaşama geçişlerinde

engel olduğunu göstermektedir (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010, s. 220; Winn ve Hay, 2009, s. 104).

Okuldan toplumsal yaşama geçiş süreci, bireyin yaşamındaki önemli dönüm noktalarından biridir (Browder ve Bambara, 2000, s. 545). Zihinsel yetersizliği olan bireyler de tüm bireyler gibi toplumsal yaşamın birer üyesi oldukları için toplumsal yaşama geçiş sürecinde gerekli olan pek çok beceriye gereksinim duyarlar (Karabulut ve Yıkmış, 2009, s. 104; Wehman, 2006, s. 96). Zihinsel yetersizliği olan bireylere toplumsal yaşama geçiş becerilerinin kazandırılması, onların toplum içerisinde bağımsız bireyler olarak yaşamlarını sürdürmeleri açısından son derece önemlidir. Toplumsal yaşama geçiş için gerekli olan beceriler alanyazında ev yönetimi, zaman yönetimi, sağlık ve güvenlikle ilgili beceriler, ulaşım ve toplumsal hizmetler, kıyafet seçimi ve bakımı, kişisel bakım ve hijyen, sosyalleşme, kendini savunma, boş zaman etkinlikleri, toplumsal kaynakların farkında olma ve toplum kaynaklarını kullanma becerileri olarak sıralanmaktadır (Ergenekon, 2015, s. 268; Snell ve Brown, 2000, s. 561; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007, s. 207). Toplumsal yaşama geçiş için gerekli olan bu beceriler, normal gelişim gösteren bireyler tarafından çevrelerindeki bireyleri gözleyerek kendiliğinden öğrenilirken, zihinsel yetersizliği olan bireyler için bu becerilerin öğrenilmesi çoğu zaman sistematik öğretim süreçlerini gerektirmektedir (Flexer vd., 2012, s. 342; Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007, s. 64). Bu araştırmada toplumsal yaşama geçiş becerilerinden biri olan toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretimi üzerinde durulacaktır.

1.4. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerileri

Toplumsal ortamlarda kazanılması gereken beceriler, hem normal gelişim gösteren hem de zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkin yaşamına geçişlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu beceriler; güvenlik, ulaşım, banka, mağaza, hastane, kütüphane ve restoran gibi toplum kaynaklarını kullanmayı gerektiren becerilerdir (Browder ve Bambara, 2000, s. 544). Alanyazına bakıldığında, toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin çeşitli biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Toplum kaynakları kullanma becerileri, çoğunlukla günlük yaşam becerileri ve toplumsal yaşam becerileri altında sınıflandırılan becerilerdir. Snell (2000) toplumsal beceriler başlığı altında yer verdiği toplum kaynaklarını kullanma becerilerini; alışveriş yapma, dışarda yemek yeme,

banka kullanma, seyahat etme ve toplumsal ortamlarda gerçekleştirilen boş zaman etkinlikleri olarak sınıflandırmıştır.

Alışveriş yapma becerisi, zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde günden güne popülerliği artan ve yetersizliği olan bireylerin bağımsızlığını artıran bir öğretim alanıdır (Browder ve Bambara, 2000, s. 544). Alışveriş yapma, bireyin alışveriş yapmayı öğrenmesinin yanı sıra, ihtiyaçları belirleme ve sınıflama, alışveriş listesi oluşturma, hangi malzemeleri nasıl ve nereden temin edeceğine karar verme gibi becerileri de kapsamaktadır. Bu nedenle, alışveriş yapma becerisi öğretilirken, bireye sıralanan bu becerileri de içerecek biçimde bir öğretim paketinin sunulması önemlidir. Bu noktada, öğretimi yapılacak olan becerilerin önceden belirlenmesi eğitimcilerin işini kolaylaştıracaktır (Browder ve Bambara, 2000, s. 545). Alanyazında geçmişten bu yana alışveriş yapma becerisinin öğretiminin gerçekleştirildiği pek çok araştırmanın yapıldığı ve bu araştırmaların alışveriş yapma becerisinin öğretiminde etkili olduğu görülmektedir. İlgili araştırmalara bakıldığında, alışveriş becerisinin öğretiminde çoğunlukla bakkal ya da marketten alışveriş yapma becerilerinin (Aeschleman ve Schladenhauffen, 1984, s. 245; Alcantara, 1994, s. 40; Ayres vd., 2006, s. 253; Denny ve Test, 1995, s. 422; Frank ve Wacker, 1986, s. 469; Fredrick-Dugan, Test ve Varn, 1991, s. 381; Gaule, Nietupski ve Certo, 1985, s. 53; Haring vd., 1995, s. 29; Haring vd., 1987, s. 89; Marholin vd., 1979, s. 236; Matson ve Long, 1986, s. 178; McDonnell ve Horner, 1985, s. 323; Mechling, Gast ve Barthold, 2003, s. 239; Morse ve Schuster, 2000, s. 273; Nietupski, Welch ve Wacker, 1983, s. 279; Tekin-İftar, 2008, s. 249; Test vd., 1993, s. 232; Wissick, Lloyd ve Kinzie, 1992, s. 207) çalışıldığı araştırmalara rastlanmaktadır.

Dışarda yemek yeme becerisi, bir diğer toplum kaynaklarını kullanma becerisidir. Dışarıda yemek yeme becerisi bir makineden yiyecek alma, restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme ya da kendin al ile (self servis) yiyecek alma becerilerini içerir. Dışarıda yemek yeme becerilerinin öğretildiği araştırmalar incelendiğinde, yiyecek otomatını kullanma (Browder, Snell, Wildonger, 1988, s. 175; Cooper, Browder 2001, s. 2; Gardill ve Browder, 1995, s. 255; Nietupski, Cluncy ve Christiansen, 1984, s. 91; Sprague ve Horner, 1984, s. 273; Storey, Bates ve Hanson, 1984, s. 178) ve restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme (McDonnell ve Ferguson, 1988, s. 116; McDonell ve Laughlin, 1989, s. 230; Pol, Iwata, Ivancic, Page, Neef ve Whitley, 1981 s. 61) becerilerinin çalışıldığı görülmektedir.

Banka kullanma becerisi, yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşamın gerektirdiği bankamatikten para çekme, para yatırma, fatura ödemesi yapma vb. pek çok davranışı gerçekleştirebilmesini sağlaması açısından önemlidir. Banka kullanma becerisini öğrenmek için yetersizliği olan bireyin para kullanma ve parayı yönetme becerilerini kazanmış olması gerekir. Banka kullanma becerilerinin öğretildiği araştırmalar incelendiğinde, bankamatik kullanma (Kurtoğlu, 2015, s. 1; McDonnell ve Ferguson, 1988, s. 116), banka hesabına para yatırma (Shafer, Inge ve Hill, 1986, s. 265), temel banka becerileri ve genellenmesi (Aeschleman ve Gedig, 1985, s. 449; Bourbeau, Sowers, Close, 1986, s. 98) konularında çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Seyahat etme becerisi, şehir içi ve şehirlerarası ulaşımda toplu taşıma araçlarını, taksiyi kullanma ve yaya becerilerini içerir. Seyahat etme becerilerinin öğretimi en etkili biçimde kişinin doğal çevresinde, bireysel özellikleri ve ulaşım ihtiyaçları dikkate alınarak çevresel değerlendirmelerle gerçekleştirilmektedir (West, Wittig ve Barret, 2012, s. 23). Alanyazında seyahat etme becerileriyle ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde, yaya becerileri (Barton ve Schwebel, 2007, s. 517; Batu vd., 2004, s. 147; Matson,1980, s. 99; Page, Iwata ve Neef, 1976, s. 433; Rivara vd., 1991,s. 770; Steinborn ve Knapp, 1982, s. 347; Thomson vd., 2005, s. 175; Whitebread ve Neilson, 2000, s. 539; Yeaton ve Bailey, 1978, s. 315) ve toplu taşıma araçlarını kullanma (Fischer ve Sullivan, 2002, s. 194; Fragala-Pinkham, Haley ve Goodgold, 2006, s. 159; Mechling, O'Brien, 2010, s. 230) becerilerinin çalışıldığı görülmektedir.

Toplumsal ortamlarda gerçekleştirilen boş zaman etkinlikleri, bireyin gereksinimlerine göre değişiklik gösteren konser, tiyatro ya da sinemaya gitme, toplumsal bir ortamda spor yapma gibi becerilerdir. Boş zaman etkinlikleri öğretilirken bireyin kişisel tercihlerine saygı gösterilmelidir. Alanyazında toplumsal ortamlarda boş zaman etkinliklerinin öğretiminin yapıldığı araştırmalarda fotoğraf çekme ve CD player kullanarak müzik dinleme (Kurt ve Tekin-İftar, 2008, s. 53), fiziksel aktivite yapma (McKenzie vd., 2000, s. 70), yaşıtlarıyla dart, golf, basketbol, frizbee, bowling ve bilardo oyunları oynama (Tekin-İftar vd., 2001, s. 337) gibi boş zaman becerilerinin öğretildiği görülmektedir.

Araştırmalar etkili ve verimli öğretim yöntemleri kullanıldığında, zihinsel yetersizliği olan bireylerin alışveriş yapmadan, seyahat etmeye, banka kullanmadan, toplumsal ortamlarda gerçekleştirilen boş zaman etkinliklerine kadar çok sayıda toplum

kaynaklarını kullanma becerisini kazandığını göstermektedir. İzleyen bölümde toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiş araştırmalar yer almaktadır.

1.5. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerileri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, çeşitli öğretim uygulamaları kullanılarak toplum kaynaklarını kullama becerilerinin öğretimine ilişkin çok sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda yaya ve yaya güvenlik becerileri (Batu vd., 2004, s. 147; Kaya ve Ergenekon, 2016, s. 1; Yeaton ve Bailey, 1978, s. 315), yiyecek-içecek otomatından alışveriş yapma (Browder, Snell ve Wildonger, 1988, s. 175; Gardill ve Browder, 1995, s. 254; Nietupski, Clancy ve Christiansen, 1984, s. 91; Schlein, Certo ve Muccino, 1984, s. 297; Sprague ve Horner, 1984, s. 273), restorandan yiyecek ve/veya içecek sipariş etme (McDonnell ve Ferguson, 1988, s. 116; McDonell ve Laughlin, 1989, s. 230; Pol vd., 1981, s. 61), alışveriş yapma (Cooper ve Browder, 2001, s. 1; Deny ve Test, 1995, s. 422; DiPipi-Hoy ve Jitendre, 2004, s. 144; Fredrick-Dugan, Test ve Varn, 1991, s. 381; Haring vd., 1995, s. 29; Haring vd., 1987, s. 89; McDonnell, Horner ve Williams, 1984, s. 323; McDonnell ve Laughlin, 1989, s. 230; Mechling, Gast ve Barthold, 2003, s. 239; Morse ve Schuster, 2000, s. 273; Storey, Bates ve Hansın, 1984, s. 178; Tekin-İftar, 2008, s. 249; Test, Howell, Burkhard ve Broth, 1993, s. 232), banka becerileri (Cooper ve Browder, 2001, s. 1; DiPipi-Hoy ve Jitendre, 2004, s. 144; Kurtoğlu, 2015, s. 1; Mechling, Gast ve Barthold, 2003, s. 239) ve boş zaman becerileri (Kurt ve Tekin-İftar, 2008, s. 53; Tekin-İftar vd., 2001, s. 337) gibi pek çok toplum kaynaklarını kullanma becerisinin öğretimine yer verildiği görülmektedir. Toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretimine ilişkin alanyazında yapılmış araştırmalar geçmişten günümüze tarih sıralamasıyla **Tablo 1**'de yer almaktadır.

Tablo.1. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretimi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuçlar	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Yeaton ve Bailey, 1978	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	12/Tipik gelişim/5-9 yaş	Yaya güvenlik becerileri	Canlı model olma	Etkili	(+)	(+)	(+)
Pol, Iwata, Ivancic, Page, Neef ve Whitley, 1981	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	3/Hafif ve orta düzeyde gelişimsel yetersizlik/17-20 yaş	Restoran becerileri	Model olma ve rol oynama	Etkili	(+)	(+)	(+)
Sprague ve Horner, 1984	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	3/Orta ve ağır düzeyde gelişimsel yetersizlik/15-19 yaş	Yiyecek-içecek otomatından alışveriş yapma	İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim	Etkili	(+)	(-)	(-)
Storey, Bates ve Hansın, 1984	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	6/Ağır düzeyde gelişimsel yetersizlik/25-74 yaş	Alışveriş becerisi	İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim	Etkili	(+)	(+)	(+)

Tablo.1. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretimi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuçlar	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Nietupski, Clancy ve Christiansen, 1984	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	4/Orta düzeyde gelişimsel yetersizlik/7-10 yaş	Yiyecek-içecek otomatından alışveriş yapma	Model olma ve görsel ipuçları	Etkili	(-)	(+)	(+)
Schlein, Certo ve Muccino, 1984	Tek denekli Davranışlar arası çoklu başlama modeli	1/Ağır düzeyde gelişimsel yetersizlik/16 yaş	Yiyecek-içecek otomatından alışveriş yapma	Sözel ipucu ve geri bildirim sunma	Etkili	(+)	(-)	(+)
Bourbeau, Sowers ve Close, 1986	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	3/Orta düzeyde zihinsel yetersizlik/17-19 yaş	Banka becerileri	Simulasyon eğitimi	Etkili	(+)	(+)	(-)

Tablo.1. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretimi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuçlar	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Shafer, Inge ve Hill, 1986	Tek denekli Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	1/Orta düzeyde zihinsel yetersizlik ve Down Sendromu/25 yaş	Banka ATM becerileri	Simulasyon eğitimi	Etkili	(+)	(+)	(-)
Haring, Kennedy, Adams ve Pitts-Conway, 1987	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	3/Otizm spektrum bozukluğu/18-20 yaş	Alışveriş becerisi	İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim	Etkili	(+)	(+)	(+)
McDonnel l, 1987	Tek denekli Dönüşümlü uygulamalar modeli	4/Ağır düzeyde gelişimsel yetersizlik/16-18 yaş	Alışveriş becerisi	İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim	Etkili	(-)	(-)	(-)
Browder, Snell ve Wildonge, 1988	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	2/Orta ve ağır düzeyde gelişimsel yetersizlik/9-12 yaş	Yiyecek-içecek otomatından alışveriş yapma	Sabit bekleme süreli öğretim	Etkili	(+)	(+)	(+)
McDonnel l, 1988	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	6/Orta ve ağır düzeyde gelişimsel yetersizlik/11-14 yaş	Alışveriş becerisi	Canlı model olma	Etkili	(+)	(-)	(-)

Tablo.1. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretimi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuçlar	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
McDonnell, 1989	Tek denekli Dönüşümlü uygulamalar modeli	4/Ağır düzeyde zihinsel yetersizlik/26-43 yaş	Alışveriş becerisi	İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim ve geriye zincirleme	Etkili	(-)	(+)	(-)
Fredrick-Dugan, Test ve Varn, 1991	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	2/Orta ve ağır düzeyde gelişimsel yetersizlik/18-20 yaş	Alışveriş becerisi	Artan bekleme süreli öğretim	Etkili	(+)	(+)	(+)
Test, Howell, Burkhard ve Broth, 1993	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	5/Orta ve ağır düzeyde gelişimsel yetersizlik/16-24 yaş	Alışveriş becerisi	Model olma	Etkili	(+)	(+)	(-)
Deny ve Test, 1995	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	3/Hafif düzeyde gelişimsel yetersizlik/17 yaş	Alışveriş becerisi	Model olma	Etkili	(-)	(+)	(-)

Tablo.1. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretimi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuçlar	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Gardill ve Browder, 1995	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	3/Davranış sorunu olan çocuklar/12-13 yaş	Yiyecek/içecek otomatından alışveriş yapma	Bekleme süreli öğretim	Etkili	(-)	(-)	(-)
Morse ve Schuster, 2000	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	10/Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik/ 6-12 yaş	Marketten alışveriş yapma	Resimli hikâye tahtası ile benzetim ve sabit bekleme süreli öğretimle canlı model olmayı içeren öğretim paketi	Etkili	(+)	(+)	(+)
Tekin-İftar, Kırcaali-İftar, Birkan, Uysal, Yıldırım ve Kurt, 2001	Tek denekli Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	7/Gelişimsel yetersizlik/6-13 yaş	Boş zaman becerileri	Sabit bekleme süreli öğretim	Etkili	(+)	(+)	(+)

Tablo.1. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretimi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuçlar	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Cooper ve Browder, 2001	Tek denekli Davranışlar arası çoklu başlama modeli	8/Gelişimsel yetersizlik/46-61 yaş	Katılımcıların alışveriş becerisi ve eğitim sunanların ipucu sunma oranları	Çok bileşenli öğretim paketi öğretimi	Etkili	(+)	(+)	(+)
Mechling, Gast ve Barthold, 2003	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	3/Orta düzeyde zihinsel yetersizlik/ 16-18 yaş	Bankamatik kartı kullanarak alışveriş yapma	Bilgisayar temelli multimedya eğitim programı	Etkili	(+)	(+)	(-)
DiPipi-Hoy ve Jitendre, 2004	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	3 anne 3 çocuk/Gelişimsel yetersizlik/Annelerin yaşları 45 ile 48 yaş arasında-çocukların yaşları verilmemiş ilköğretim çağındalar	Alışveriş becerisi	Ebeveynlerin sunduğu sabit bekleme süreli öğretim	Etkili	(+)	(+)	(+)

Tablo.1. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretimi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuçlar	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Batu, Ergenekon, Erbaş ve Akmanoğlu, 2004	Tek denekli Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	5/Gelişimsel yetersizlik/7-15 yaş	Yaya becerileri	İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim	Etkili	(+)	(+)	(+)
Tekin-İftar, 2008	Tek denekli Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli	4/Gelişimsel yetersizlik/7-12 yaş	Alışveriş becerisi	Ebeveynlerin sunduğu toplum temelli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim	Etkili	(+)	(+)	(+)
Kurt ve Tekin-İftar, 2008	Tek denekli Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	4/Otizm spektrum bozukluğu/6-8 yaş	Boş zaman becerileri	Sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim	Uygulamalar arasında anlamlı derecede fark yok.	(+)	(+)	(+)
Kurtoğlu, 2015	Tek denekli Katılımcılar arası yoklma evreli çoklu yoklama modeli	3/Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik/16 yaş	Bankamatikten Para Çekme	Bilgisayar Destekli Video Öğretimi	Etkili	(+)	(+)	(+)

1.6. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Önemi

Normal gelişim gösteren her birey gibi zihinsel yetersizliği olan bireyler de toplumda eşit ve aktif biçimde yaşamını sürdürme hakkına sahiptir. Zihinsel yetersizliği olan bireyler için son derece önemli olan bağımsızlık kavramı, beraberinde bu bireylerin toplumda var olabilmek için kullanmaları gereken becerilerin önemini de getirmiştir (Snell ve Brown, 2000, s. 347). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama geçiş sürecinde diğer bireylerle eşit koşullara sahip olmaması, yaşadıkları çevresel ve bireysel etmenler onların toplumsal yaşama katılımını oldukça zorlaştırmaktadır. Bunun yanı sıra, tüm bireyler için geçerli olan yaşam kalitesi göstergelerinden ‘‘yaşadığı toplum içerisinde kişisel olarak yeterli olma ve toplum kaynaklarını kullanma’’ maddesi zihinsel yetersizliği olan bireyler için de geçerlidir. Bu nedenle, yaşadığı toplumun gereklerini yerine tam olarak getiremeyerek, toplum kaynaklarını işlevsel bir biçimde kullanamayan bu bireyler yaşamları boyunca tam olarak bağımsız olamamakta; bu nedenle, hem kendilerinin hem de ailelerinin yaşam kalitesi düşmektedir (Seltzer ve Wyngaarden-Krauss, 2001, s. 107; Schalock, Gardner ve Bradley, 2007, s. 11).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal ortamlara sorunsuz geçiş yapmaları ve tam bağımsız bireyler olabilmeleri için bu becerilerin bireyler toplumsal yaşama geçmeden önce ona kazandırılması gerekmektedir (Collins, 2007, s. 29; Sitlington, Neubert, Clark, 2010, s. 220; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007, s. 207). Pek çok toplumsal yaşam becerisi normal gelişim gösteren bireyler tarafından doğal yaşantı ve informal deneyimlerle öğrenilebilirken, zihinsel yetersizliği olan bireyler sahip oldukları sınırlılıklar nedeniyle bu becerileri öğrenmede sorun yaşarlar (Westling ve Fox, 2004, s. 97). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin daha bağımsız ve nitelikli bir yaşam sürmeleri ve normal gelişim gösteren bireylerle etkileşimde bulunmaları için fırsatlar yaratılması açısından toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin onlara öğretilmesi son derece önemlidir (Varol, 2005, s. 125; Westling ve Fox, 2004, s. 97).

1.7. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler

Günümüzde zihinsel yetersizliği olan bireylere zincirleme becerilerin öğretiminde kullanılan pek çok stratejien söz edilmektedir. Bu stratejilerin kanıt temelli olması, yetersizliği olan bireylere verilen eğitim hizmetlerinin etkililiğini ve verimliliğini

artırmaktadır (Acar ve Diken, 2010, s. 2719; NAC, 2009). Toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde de kanıt temelli uygulamalara yer verilmesi son derece önemlidir.

Alanyazında zihinsel yetersizliği olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretildiği araştırmalara bakıldığında, canlı model olma (Denny ve Test, 1995, s. 422; Haring vd., 1995, s. 89; McDonnell, Horner ve Williams, 1984, s. 123; McDonnell ve Ferguson, 1988, s. 323; Marholin vd., s. 236; Matson ve Long, 1986, s. 178; Nietupski, Welch ve Wacker, 1983, s. 279; Pol vd., 1981, s. 61; Test vd., 1993, s. 232; Wissick, Lloyd ve Kinzie, 1992, s. 207), model olma ve görsel ipuçları (Nietupski, Ckuncy ve Christiansen, 1984, s. 91), videoyla model olma (Alcantara, 1994, s. 40; Cooper, Browder 2001, s. 1; Mechling, Gast ve Barthold, 2003, s. 239) pekiştirme (Matson ve Long, 1986, s. 178; Pol vd., 1981, s. 61), ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim (Batu vd., 2004, s. 147; McDonnell ve Laughlin, 1989, s. 230), sözel ipucu ve geribildirim (Schlein, Certo ve Muccino, 1984, s. 345), doğal öğretim yöntemleri (Aeschleman ve Schladenhauffen, 1984, s. 245; Kurt ve Tekin-İftar, 2008, s. 53; McDonnell, Horner ve Williams, 1984, s. 123) resimli hikâye tahtası ile benzetim (simülasyon) ve sabit bekleme süreli öğretim (Morse ve Schuster, 2000, s. 323), eşzamanlı ipucuyla öğretim ve sabit bekleme süreli öğretimin karşılaştırılması (Kurt ve Tekin-İftar, 2008, s. 53), ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim (Storey, Bates ve Hanson, 1984, s. 178), bekleme süreli öğretim (Gardill ve Browder, 1995, s. 254), eşzamanlı ipucuyla öğretim (Tekin-İftar, 2008, s. 249), sabit bekleme süreli öğretim (Browder, Snell, Willdonger, 1988, s.175) ve artan bekleme süreli öğretimin (Fredrick-Dugan, Test ve Varn, 1991, s. 381) kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmalara bakıldığında, zihinsel yetersizliği olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde; eşzamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim gibi yanlışsız öğretim yöntemleri, canlı model olma, videoyla model olma, doğal öğretim yöntemleri, pekiştirme, ipucu gibi yöntem ve tekniklerin zaman zaman tek başına (Batu vd., 2004, s. 147; Tekin-İftar, 2008, s. 249; Wissick, Lloyd ve Kinzie, 1992, s. 207) zaman zaman da bir ya da birkaçının birleştirilerek bir arada (Akmanoğlu, 2008, s. 40) kullanıldığı görülmektedir. Ancak yine de videoyla model olma uygulamasının başka uygulamalarla bir arada kullanıldığı araştırmaların sayısının sınırlı olduğu ve bu konuda

yeni araştırmalara gereksinim olduğu belirtilmektedir (Dalgın-Eyiip, 2011, s. 34; Değirmenci, 2010, s. 24). Bunun yanı sıra, toplum kaynaklarını kullanma becerileri, benzetim ortamlarında öğretilebildiği (Cooper ve Browder, 2001, s. 1; Morse ve Schuster, 2000, s. 273) gibi toplum temelli öğretim (Haring vd., 1995, s. 29, Kurtoğlu, 2015, s. 1) kullanılarak da öğretilebilmektedir.

1.8. Toplum Temelli Öğretim

Toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin doğal ortamlarda öğretilmesi, hem becerinin kalıcılığı ve genellenmesi hem de yetersizliği olan bireyin motive olması açısından önem taşır. Doğal ortamında sergilenen beceri, bireyin öğretimin anlamını ve sonucunu görmesine ve ortamdan doğal yollarla pekiştireç kazanmasına olanak sağlar. Bu nedenle, eğitimcilerin bu becerileri, doğal ortamlarda ve doğal ipuçlarını kullanarak öğretmeleri önerilmektedir (Browder ve Bambara, 2000, s. 545).

Toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin doğal ortamlarda öğretilmesini destekleyen ve zihinsel yetersizliği olan yetişkinliğe geçiş dönemindeki bireylerle çalışan uygulamacılar tarafından kabul gören stratejilerden biri de toplum temelli öğretim uygulamalarıdır (Browder ve Bambara, 2000, s. 545; Kluth, 2000, s. 19; Kurtoğlu, 2015, s. 3). Toplum temelli öğretim uygulamaları, zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal, günlük yaşam ve kişisel bakım gibi zincirleme becerileri, becerinin gerçekleştirildiği doğal ortamında öğretilmesine olanak sağlar. Böylece, yetersizliği olan birey kendisine öğretilen beceriyi neden gerçekleştirdiğini ve sonucunda ne olduğunu doğal ortamında anında görebilmekte ve beceriyi kolaylıkla diğer ortamlara genelleyebilmektedir (Browder ve Bambara, 2000, s. 544; Hamill, 2002, s. 235; Kluth, 2000, s. 19).

Zihinsel yetersizliği olan bireylere toplum temelli öğretim uygulamalarının bazı becerilerin öğretilmesinde kullanılmasının bazı yararlarından söz edilebilir (Hamill, 2002, s. 235; Kluth, 2000, s. 20; Kurtoğlu, 2015, s. 3; Mechling ve Ortega-Hurndon, 2007, s. 24). Toplum temelli öğretim uygulamaları: (a) Karmaşık zincirleme becerilerin daha kolay öğrenilmesine olanak tanır (Mechling ve Ortega-Hurndon, 2007, s. 25). (b) Uyaran kontrolü doğal ortamda gerçekleştirilir (Browder ve Bambara, 2000, s. 544). (c) Zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama geçişini kolaylaştırarak onları mesleki ve yetişkin yaşama hazırlar (Browder ve Bambara, 2000, s. 544; Kluth, 2000, s. 20). (d)

Okulda öğrenilen becerilerin gerçek ortamına genellenmesini sağlar (Kluth, 2000, s. 20). (e) Doğal ortamında öğretilen becerilerin başka doğal ortamlara da genellenebilmesini kolaylaştırır (Browder ve Bambara, 2000, s. 545). (f) Zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitesinin artmasına yardımcı olur (Mechling ve Ortega-Hurndon, 2007, s. 25). Ancak sosyal çevresi normal gelişim gösteren bireyler kadar geniş olmayan zihinsel yetersizliği olan bireyler için becerilerin doğal ortamlarda gerçekleştirilmesi belirli sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Bu sınırlılıklar toplumsal uyum problemleri, zihinsel yetersizliği olan bireyleri doğal öğretim ortamlarına götürmede ulaşım sıkıntısı, uygulamacıların bu sorumluluğu almak istememeleri ve becerilerin öğretimi sırasındaki harcamaların fazla olması toplum temelli öğretim uygulamalarının hem uygulamacılar hem de bireyler tarafından daha az tercih edilmesine ve becerilerin öğretiminin benzetim ortamlarında gerçekleştirilmesine neden olmaktadır (Ayres vd., 2006, s. 253; Browder ve Bambara, 2000, s. 544; Haring vd., 1987, s. 89; Kurtoğlu, 2015, s. 3).

Ulusal ve uluslararası alanyazında toplum temelli öğretim uygulaması ile becerinin gerçekleştirildiği doğal ortamlarda toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminin gerçekleştirildiği araştırmalara bakıldığında, alışveriş yapma (Haring vd., 1987, s. 89; Haring vd., 1995, s. 29; Morse ve Schuster, 2000, s. 273; Nietupski, Clancy ve Christiansen, 1984, s. 91; Sprague ve Horner, 1984, s. 273), dışarıda yemek yeme (Pol vd., 1981, s. 61), bankamatikten para çekme (Kurtoğlu, 2015, s. 1) ve seyahat etme becerilerinin (Batu vd., 2004, s. 147; Kaya ve Ergenekon, 2016, s. 1; Yeaton ve Bailey, 1978, s. 315) çalışıldığı görülmektedir.

Alanyazında toplum temelli öğretim uygulaması kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalarda canlı model olma (Pol vd., 1981, s. 61; Yeaton ve Bailey, 1978, s. 315), model olma ve görsel ipuçları (Nietupski, Clancy ve Christiansen, 1984, s. 91), ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim (Sprague ve Horner, 1984, s. 273), ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim (Haring vd., 1987, s. 89; Haring vd., 1995, s. 29), sözel ipucu ve geribildirim sunma (Schlein, Certo ve Muccino, 1984, s. 297), resimli hikâye tahtası ile benzetim ve sabit bekleme süreli öğretimle canlı model olmayı içeren öğretim paketi (Morse ve Schuster, 2000, s. 273), bilgisayar destekli video öğretimi (Kurtoğlu, 2015, s. 1) ve videoyla model olmanın (Kaya ve Ergenekon, 2016, s. 1) kullanıldığı araştırmalara rastlanmıştır. Toplum temelli öğretim uygulaması kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalar **Tablo 2.**'de yer almaktadır.

Tablo 2. Toplum Temelli Öğretim Uygulaması Kullanılarak Gerçekleştirilen Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuçlar	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Yeaton ve Bailey, 1978	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	12/Tipik gelişim/5-9 yaş	Yaya güvenlik becerileri	Canlı model olma	Etkili	(+)	(+)	(+)
Pol, Iwata, Ivancic, Page, Neef ve Whitley, 1981	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	3/Hafif ve orta düzeyde gelişimsel yetersizlik/17-20 yaş	Restoran becerileri	Model olma ve rol oynama	Etkili	(+)	(+)	(+)
Nietupski, Clancy ve Christiansen, 1984	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	4/Orta düzeyde gelişimsel yetersizlik/7-10 yaş	Yiyecek-içecek otomatından alışveriş yapma	Model olma ve görsel ipuçları	Etkili	(-)	(+)	(+)
Sprague ve Horner, 1984	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	3/Orta ve ağır düzeyde gelişimsel yetersizlik/15-19 yaş	Yiyecek-içecek otomatından alışveriş yapma	İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim	Etkili	(+)	(-)	(-)

Tablo 2. Toplum Temelli Öğretim Uygulaması Kullanılarak Gerçekleştirilen Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuçlar	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Schlein, Certo ve Muccino, 1984	Tek denekli Davranışlar arası çoklu başlama modeli	1/Ağır düzeyde gelişimsel yetersizlik/16 yaş	Yiyecek-içecek otomatından alışveriş yapma	Sözel ipucu ve geri bildirim sunma	Etkili	(+)	(-)	(+)
Haring, Kennedy, Adams ve Pitts-Conway, 1987	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	3/Otizm spektrum bozukluğu/18-20 yaş	Alışveriş becerisi	İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim	Etkili	(+)	(+)	(+)
McDonnell, 1988	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	6/Orta ve ağır düzeyde gelişimsel yetersizlik/11-14 yaş	Alışveriş becerisi	Canlı model olma	Etkili	(+)	(-)	(-)
Haring, Breen, Winer, Kennedy ve Bednersh, 1995	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	3/Otizm spektrum bozukluğu/18-20 yaş	Alışveriş becerisi	İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim	Etkili	(+)	(+)	(+)

Tablo 2. Toplum Temelli Öğretim Uygulaması Kullanılarak Gerçekleştirilen Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuçlar	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Morse ve Schuster, 2000	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	10/Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik/ 6-12 yaş	Marketten alışveriş yapma	Resimli hikâye tahtası ile benzetim ve sabit bekleme süreli öğretimle canlı model olmayı içeren öğretim paketi	Etkili	(+)	(+)	(+)
Kurtoğlu, 2015	Tek denekli Katılımcılar arası yoklma evreli çoklu yoklama modeli	3/Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik/16 yaş	Bankamatikten Para Çekme	Bilgisayar Destekli Video Öğretimi	Etkili	(+)	(+)	(+)

1.9. Videoyla Model Olma

Son yıllarda her alanda yaygın biçimde kullanılan ve bireylerin yaşamlarını önemli ölçüde kolaylaştıran teknoloji, eğitim alanında da sıklıkla kullanılmaktadır. Yetersizliği olan bireylere verilen eğitim hizmetlerinde de teknolojinin kullanılmasına son yıllarda ağırlık verildiği görülmektedir (Woodward ve Reith, 1997, s. 504). Bu uygulamalardan biri de yetersizliği olan bireylerin eğitiminde hem eğitimcilerin hem de araştırmacıların sıklıkla kullandığı video teknolojileridir (Mechling, 2005, s. 25).

Model olma, genellikle ipucu verme ve pekiştirme gibi sistemlerle bir arada kullanılan, hedef davranışın basamaklarının bir model tarafından gerçekleştirilerek gösterilmesi sonrasında, öğrenen bireyin gördüğü modeli taklit ederek hedef davranışı öğrenmesi sürecidir (Wong vd., 2014, s. 65). Model olma; iletişim becerileri, toplumsal ve sosyal beceriler, oyun becerileri, üst bilişsel beceriler gibi becerilerin öğretiminde ve problem davranışların azaltılarak davranışların kontrol edilmesinde kullanılan etkili bir uygulamadır. Model olma uygulaması, canlı model ve videoyla model olma şeklinde iki biçimde gerçekleştirilmektedir (Acar ve Diken, 2012, s. 2719; NAC, 2009).

Canlı model olma uygulaması, davranışı gözleyen kişinin kendisi, bir akranı ya da bir yetişkin tarafından gerçekleştirilen davranışın, gözleyen kişi tarafından gerçekleştirilmesidir. Videoyla model olma uygulaması ise hedef davranışın videoda yer alan kişinin izlenmesi ile gerçekleştirilmesidir (Nikopoulos ve Keenan, 2003, s. 89). Videoyla model olma, hedeflenen beceri ya da davranışın kullanılan video kayıtları aracılığıyla görsel modelin oluşturulmasına dayalı bir uygulamadır. Bu model öğrenen bireye izlediği davranış ya da beceriyi hemen sonrasında ya da daha sonraki bir zaman diliminde gerçekleştirme fırsatı sağlar (Quigley ve Nyquist, 1992, s. 325). Videoyla model olma, video teknolojisi kullanılarak sunulan öğretim uygulamalarından biridir. Video teknolojisi kullanılarak sunulan öğretim uygulamaları, uygulama türüne göre kendi içerisinde; (a) videoyla model olma (video modeling), (b) video aracılığıyla geribildirim (video feedback), (c) kişisel görüş açısı (subjective point of view), (d) video ipucu (video prompting), (e) bilgisayar destekli video öğretimi (computer-based video instruction) ve (f) video ile kendine model olma (video self modeling) şeklinde sıralanmaktadır (Akmanoğlu, 2008, s. 17; Mechling,

2005, s. 25; Olçay-Gül ve Vuran, 2010, s. 249; Öncül ve Yücesoy-Özkan, 2010, s. 145; Wong vd., 2014, s. 101).

Videoyla model olma (video modeling), kanıt temelli öğretim uygulamaları arasında yer alan, gözleyerek öğrenme kuramına dayanan ve yeni davranışların öğrenilmesi veya var olan davranışların değiştirilmesi amacıyla kullanılan bir uygulamadır. Videoyla model olmada videoda yer alan modelin sergilediği davranış ya da becerinin gözlemci tarafından yapılması esastır (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000, s. 539; Delano, 2007, s. 34; Nikopoulos ve Keenan, 2007, s. 679). Bir başka deyişle, videoyla model olma sürecinde öğrenen birey videoda yer alan modelin sergilediği davranış ya da beceriyi önce izleyerek algılar daha sonra davranış ya da becerinin basamaklarını doğal ortamlarda gerçekleştirir. Bu durum, öğrenilen davranışın genellenmesi ve kalıcığının yüksek olmasına hizmet eder (Bidwell ve Rehfelt, 2004, s. 265; Halisküçük ve Çiftçi-Tekinarslan, 2007, s. 114). Videoyla model olma, okulöncesi eğitime devam eden ve tipik gelişim gösteren çocuklara sosyal etkileşim ve sosyal oyunlara katılma becerilerinin öğretiminden (Ballard ve Crooks, 1984, s. 96), ileri derecede zihinsel yetersizliği olan yetişkin bireylere iş ve meslekle ilgili becerilerin (Morgan ve Salzberg, 1992, s. 366) öğretimine kadar pek çok farklı becerilerin, farklı yaş gruplarındaki bireylere kazandırıldığı bir öğretim uygulamasıdır (Wong vd., 2014, s. 101).

Geleneksel yöntemlerle kıyaslandığında videoyla model olma uygulamasının hem uygulamacılar hem de yetersizliği olan bireyler için pek çok yararından söz edilmektedir (Acar ve Diken, 2012, s. 2721; Ergenekon, 2012, s. 2740; Olçay-Gül ve Vuran, 2010, s. 251). Bu yararlar aşağıda yer alan biçimde sıralanabilir:

1. Videoyla model olma, zincirleme becerilerin öğretiminde etkili bir biçimde kullanılan ve uygulamacılar tarafından tercih edilen bir uygulamadır (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000, s. 539; 2000, s. 539; Ergenekon, 2012, s. 2740).
2. Videoyla model olma, öğretilmesi hedeflenen karmaşık beceri ve davranışların tüm basamaklarını somut bir biçimde gösterdiği için uygulamacıların beceri ve davranışların sonuçlarına ilişkin güvenilir ölçümler yapmalarına olanak tanır

(Ergenekon, 2012, s. 2740; Ergenekon, Tekin-İftar, Kapan ve Akmanoğlu, 2014, s. 202; Mechling, 2005, s. 25; NAC, 2009).

3. Videoyla model olma, uygulamacıları fazla zaman (NAC, 2009) ve maliyet yükünden kurtarmaktadır (Bidwell ve Rehfeldt, 2004, s. 265; Bellini, Akullian ve Hopf, 2007, s. 82). Canlı modele yer vermek uygulamacılar için her zaman ve her ortamda mümkün olmayabilir. Bu gibi durumlarda video aracılığıyla modelin sergilediği davranışın tekrar izletilebilmesi, uygulamacının öğretim için ayırdığı zamanı azaltır. Bunun yanı sıra, her öğretim sürecinde materyal kullanılması yerine, yalnızca video kaydının hazırlandığı sırada araç-gereç kullanarak defalarca aynı videonun izletilmesi sağlanabilir. Bu durum, öğretim için ayrı bir maliyeti gerektirmez (Ergenekon vd,, 2014, s. 202; NAC, 2009).
4. Video kayıtları oluşturulurken, zaman zaman yaşanacak aksaklıklar ya da becerinin yerine getirilmesi sırasında eksiklik ya da yanlışlık meydana gelmesi durumunda uygulamacı kolaylıkla uyarlama yapabilir. Bu durum, uygulamacının öğretim sırasında daha fazla kontrole sahip olmasını ve esnek davranabilmesini sağlar (Shipley-Benamou, Lutzker ve Taubman, 2002, s. 167).
5. Videoyla model olma, bireylere öğretilmesi hedeflenen beceri ve davranışların sergilenmesi gereken doğal ortamlarda gerçekleştirilmesine olanak tanır (Haring vd., 1987, s. 91).
6. Videoyla model olma, orta ve ileri derecede zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşadıkları genelleme problemlerine ilişkin oldukça etkili fırsatlar sağlar (Shipley-Benamou, Lutzker ve Taubman, 2002, s. 167).
7. Video ile model olma, gözlemciler tarafından kolaylıkla ve objektif bir biçimde izlenebilmesi, iç ve dış geçerliği etkileyen birçok etmeni kontrol altına alabilmesi nedeniyle veri toplama sırasında güvenirliğin yüksek olduğu bir uygulamadır (Nikopoulos ve Keenan, 2007, s. 679).
8. Zihinsel yetersizliği olan bireyler için çoğu zaman görsel materyallerin doğal pekiştireç özelliği göstermesi ve motivasyonlarını artırması, öğrenme açısından bu bireylere kolaylık sağlayabilir (Bidwell ve Rehfeldt, 2004, s. 265; Carlop-Christy vd., 2000, s, 539; Ergenekon, 2012, s. 2740; Shipley-Benamou vd., 2002, s. 168).

9. Yalnızca hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip olanlar için değil, orta ve ağır derecede zihinsel yetersizliği olan bireylerin de işlevsel ve günlük yaşam becerilerini kazanmalarında etkili bir uygulamadır (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000, s. 539; Öncül ve Yücesoy-Özkan, 2010, s. 145).
10. Videoyla model olma, aynı anda birden fazla bireye öğretim sunma imkânı sağlaması bakımından verimli bir uygulamadır (Ergenekon vd., 2014, s. 202; NAC, 2009).
11. Canlı modelin her defasında hedef beceri veya davranışı aynı şekilde gerçekleştirememe olasılığına karşılık videoyla model olma uygulamasında böyle bir risk yoktur (Bidwell ve Rehfeldt, 2004, s. 265).
12. Videoyla model olmada aynı görüntünün birden çok kez izlenmesi, bireyin tekrar tekrar gözlem yapmasına olanak verir (Bidwell ve Rehfeldt, 2004, s. 265). Ayrıca, öğretimi yapılacak olan beceri basamaklarının oldukça açık bir biçimde görülmesi ve ayırd edilebilmesi, video kayıtlarının becerilerin gerçekleştirildiği doğal ortamlarda hazırlanması (Mechling 2005, s. 27), genelleme ve kalıcılık oranının artmasına da katkı sağlar (Akmanoğlu, 2008; s. 16; Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000, s. 539, s. 539; Olçay-Gül ve Vuran, 2010, s. 251).
13. Videoyla model olma, pek çok öğretim yöntemi ya da teknik ile birlikte kullanılmaya olanak verir (Bernard-Ripoll, 2007, s. 101)
14. Videoyla model olma uygulamasında bir kez hazırlanan bir video kaydı defalarca kullanılabilir (Bidwell ve Rehfeldt, 2004, s. 265)

Yukarıda sıralanan yararlar gözetildiğinde, videoyla model olmanın tek basamaklı ve zincirleme davranışların öğretiminde etkili ve verimli bir uygulama olduğu söylenebilir. Bu araştırmada hedef davranışların öğretiminde, video teknolojisi kullanılarak sunulan öğretim uygulamalarından videoyla model olma uygulamasına yer verilecektir.

1.10. Videoyla Model Olma Kullanılarak Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretiminin Yapıldığı Araştırmalar

Videoyla model olma, son yıllarda zihinsel yetersizliği olan bireylere pek çok davranış ve becerinin öğretiminde etkili ve verimli bir uygulama olarak kullanılmaktadır (Acar ve Diken, 2008, s. 2721; Mechling, 2005, s. 27). Alanyazında yetersizliği olan

bireylerin eğitiminde videoyla model olma aracılığıyla pek çok becerinin öğretildiği araştırmalara rastlanmaktadır (Nikopoulos ve Keenan, 2007, s. 678). Bu araştırmalara bakıldığında videoyla model olma uygulaması ile yiyecek-içecek pişirme ve hazırlama (Halisküçük ve Tekinarslan, 2007, s. 113; Rehfeldt vd., 2003, s. 209), servis yapma ve kahve hazırlama (Bidwell ve Rehfeldt, 2004, s. 263), günlük yaşam ve oyun becerileri (Ergenekon vd., s. 200), yangın söndürme (Mechling, Gast ve Gustafson, 2009, s. 239), etkinlikler arası geçiş becerileri (Cihak, Fahrenkrog, Ayres ve Smith, 2009, s. 1), kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınma (Akmanoğlu, 2008, s. 16), tuvalet becerileri (Keen, Branningan ve Cuskelly, 2007, s. 291), iletişim becerilerinden ricada bulunma (Charlop-Christy vd., 2000, s. 537), günlük yaşam becerileri (Öncül ve Yücesoy-Özkan, 2010, s. 145), ilkyardım becerileri (Ergenekon, 2012, s. 2739; Yücesoy-Özkan, 2013, s. 88) gibi pek çok farklı becerinin öğretiminin gerçekleştirildiği görülmektedir.

Videoyla model olma uygulaması kullanılarak toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretildiği araştırmalara bakıldığında ise alışveriş yapma (Alcantara, 1994, s. 40; Ayres ve Langone, 2005, s. 253; Cihak, Alberto, Taber-Doghty ve Gama, 2006, s. 1; Haring vd., 1987, s. 89; Mechling, Pridgen ve Cronin, 2005, s. 47; Mechling, Gast ve Barthold, 2003, s. 239; Wissick, Lloyd ve Kinzie, 1992, s. 207), bankamatikten para çekme (Alberto, Cihak ve Gama, 2005, s. 327; Cihak vd., 2006, s. 1; Kurtoğlu, 2015, s. 1) ve fast food yiyecek sipariş etme (Mechling, Pridgen ve Cronin, 2005, s. 47) becerilerinin çalışıldığı görülmektedir. Videoyla model olma uygulaması kullanılarak toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretildiği araştırmalar **Tablo 3**'de yer almaktadır.

Tablo.3. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Videoyla Model Olma Uygulaması ile Öğretildiği Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuçlar	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Haring, Kennedy, Adams ve Pitts-Conway, 1987	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	3/OSB/20 yaş	Alışveriş yapma becerisi	Video modelle öğretim	Etkili	(+)	(+)	(-)
Wissick, Lloyd ve Kinzie, 1992	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	3/Orta ve ağır düzeyde gelişimsel yetersizlik/12-17 yaş	Alışveriş yapma becerisi	Bilgisayar temelli video ile model olma	Etkili	(+)	(+)	(+)
Alcantara, 1994	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	3/Orta düzeyde gelişimsel yetersizlik/8-9 yaş	Alışveriş yapma becerisi	Video modelle öğretim, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim	Etkili	(-)	(+)	(-)
Mechling, Gast ve Barthold, 2003	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	3/Orta düzeyde zihinsel yetersizlik/ 16-18 yaş	Bankamatik kartı kullanarak alışveriş yapma becerisi	Bilgisayar temelli multimedya eğitim programı	Etkili	(+)	(+)	(-)

Tablo.3. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Video İle Model Olma Uygulaması ile Kullanıldığı Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuçlar	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Ayres ve Langone, 2005	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	4/Zihinsel yetersizlik/9-12 yaş	Alışveriş yapma becerisi	Bilgisayar ve video teknolojileri	Etkili	(+)	(+)	(-)
Mechling, Pridgen ve Cronin, 2005	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	3/Orta ve ileri düzey zihinsel yetersizlik/17-20 yaş	Fast-food alışverişi yapma	Bilgisayar temelli video öğretimi	Etkili	(+)	(+)	(-)
Alberto, Cihak ve Gama, 2005	Tek denekli Dönüşümlü uygulamalar modeli	3/Orta düzeyde zihinsel yetersizlik/ 16-18 yaş	Bankamatikten para çekme ve alışveriş yapma	Video modelle öğretim	Etkili	(+)	(+)	(-)
Canella-Malone, Sigafoos, Cruz, Chaturi, Edrisinha ve Lancion, 2006	Tek denekli Dönüşümlü uygulamalar modeli	6/Gelişimsel yetersizlik/25 yaş	Alışveriş yapma becerisi	Video ipucu ile videoyla model olmanın karşılaştırılması	Etkili	(+)	(-)	(-)

Tablo.3. Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Video İle Model Olma Uygulaması ile Kullanıldığı Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuçlar	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Cihak, Alberto, Taber-Doghty ve Gama, 2006	Tek denekli Dönüşümlü uygulamalar modeli	3/Orta düzeyde zihinsel yetersizlik/ Yaş belirtilmemiş	Alışveriş yapma ve banka becerileri	Resim ve video ipucu	Etkili	(+)	(+)	(-)
Kurtoğlu, 2015	Tek denekli Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	3/hafif düzey zihinsel yetersizlik/16 yaş	Bankamatikten para çekme becerisi	Bilgisayar destekli video öğretimi	Etkili	(+)	(+)	(+)

İlerleyen bölümde, geçmişten günümüze alanyazında toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin videoyla model olma kullanılarak öğretildiği ve aynı zamanda Tablo 3'te yer alan araştırmaların özetleri yer almaktadır.

Haring, Kennedy, Adams ve Pitts-Conway (1987) 20 yaşındaki otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan üç katılımcıya videoyla model olmayı kullanarak alışveriş yapma becerisini öğretmişlerdir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modelinin kullanıldığı araştırmada videoyla model olmanın katılımcıların alışveriş becerilerini öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar öğretim sona erdikten sonra da öğrendikleri beceriyi sürdürmüşlerdir. Becerinin genellemesi farklı ortamlarda yapılırken, sosyal geçerlik verisine ilişkin bir bilgi yoktur.

Wissick, Lloyd ve Kinzie (1992) çalışmalarında yaşları 12 ile 17 arasında değişen ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenciye alışveriş yapma becerilerini öğretmeyi amaçlamışlardır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın katılımcılarına alışveriş yapma becerilerinin öğretilmesi için benzetim ortamında video temelli öğretim gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda tüm katılımcıların hedef beceriler için belirlenen ölçütlere ulaştıkları ve kazandıkları bu becerileri doğal ortamlara genelledikleri belirlenmiştir.

Alcantara (1994) çalışmasında OSB olan sekiz-dokuz yaş aralığındaki çocuklara alışveriş yapma becerilerinin öğretiminde video modelle öğretim paketinin (video kayıtlarını izleme, anında ipucu ve pekiştirme) etkililiğini değerlendirmiştir. Çalışmada, OSB olan üç çocuğa uygulanan öğretim programının etkililiğini değerlendirmek için ortamlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmada becerilerin kazanımı hızlı bir şekilde gerçekleşmiş ve katılımcılar bu kazanımları diğer ortamlara etkili bir şekilde genelleyebilmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, video modelle öğretim paketinin toplumsal yaşam becerilerinin öğretiminde etkili bir araç olduğu belirlenmiştir.

Mechling, Gast ve Barthold (2003) çalışmalarında geliştirdikleri multimedia programının orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç çocuğun bankamatik kartı kullanarak alışveriş yapma ve ATM kullanma becerilerinin öğretimi üzerindeki

etkiliğini değerlendirmişlerdir. Multimedya programının etkililiğini değerlendirmek için tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Tüm öğretim oturumlarında, video örnekleri ve fotoğrafların yer aldığı benzetim ortamları kullanılmıştır. Genelleme oturumlarında, katılımcıların toplumsal ortamda bulunan marketlerde alışveriş yapma beceri düzeyleri değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, multimedya programının ATM kullanımı ve bankamatik kartı kullanarak alışveriş yapma becerilerinin öğretimi ve genellemesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Ayres ve Langone (2005) çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan çocuklara toplumsal ortamlarda yer alan marketlerden alışveriş yapmayı öğretmek üzere bilgisayar ve video teknolojilerini kullanmışlardır. Çalışmanın katılımcılarını ortaokulda eğitim gören zihinsel yetersizlik tanısı olan, 9-12 yaş aralığındaki dört birey oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan öğretim yönteminin etkiliğini değerlendirmek için tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çalışmanın dört katılımcısından üçünün hedef beceri için belirlenen ölçüte ulaştıklarını, aynı zamanda kazandıkları becerileri doğal ortamlara genelleyebildiklerini göstermiştir.

Mechling, Pridgen ve Cronin (2005) zihinsel yetersizliği olan bireylere bilgisayar temelli video öğretimi ile sorulan sorulara yanıt vermeyi ve fast food restoranından alışveriş yapmayı öğretmeyi amaçlamışlardır. Bilgisayar temelli video öğretiminin etkililiğini değerlendirmek için katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Öğretim oturumları, üç ayrı fast food restoranında gerçekleştirilmiştir. Öğretimde video örnekleri, fotoğraflar ve ses kayıtlarının yer aldığı benzetim ortamı kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, orta ve ileri düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere fast food restoranlarında alışveriş yapma becerilerinin öğretiminde bilgisayar temelli video öğretimi sürecinin etkili olduğunu göstermiştir.

Alberto, Cihak ve Gama (2005) çalışmalarında durağan resim ipuçları ile video modelle öğretimi içeren sınıf içi benzetim tekniklerinin ATM kullanma ve banka kartıyla alışveriş yapma becerilerinin öğretimindeki etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Süreçte orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere ATM kullanma ve banka kartıyla alışveriş yapma becerileri öğretilmiştir.

Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, belirlenen becerilerin öğretilmesinde her iki benzetim tekniğinin de etkili ve verimli olduğu belirlenmiştir. İki benzetim tekniği arasında becerinin kazanılması için gerçekleştirilen denemeler, hata sayıları ve öğretim oturumları açısından işlevsel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Canella-Malone, Sigafoos, Cruz, Chaturi, Edrisinha ve Lancion (2006) gelişimsel yetersizliği olan altı yetişkine alışveriş yapma becerilerini öğretmede video ipucu ile videoyla model olma uygulamasının etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Video ipucu süreci, beceri analizi basamaklarının her birini gösteren 10 ayrı video klipten oluşmaktadır. Videoyla model olma süreci ise beceri analizinin başından sonuna kadar olan toplam 10 basamağı da içinde barındıran tek bir video kaydından oluşmaktadır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, video ipucunun beceri ediniminde daha hızlı sonuç verdiğini göstermiştir.

Cihak, Alberto, Taber-Doghty ve Gama (2006) çalışmalarında orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere alışveriş yapma ve banka kullanma becerilerini kazandırmada durağan resim ve video ipucuyla gerçekleştirilen benzetim yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırmayı hedeflemişlerdir. Çalışmanın katılımcılarının alışveriş yapma ve banka kullanma becerilerindeki beceri kazanımları ve izleme aşamasındaki performanslarını karşılaştırmak üzere tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, iki yöntemin de alışveriş yapma ve banka kullanma becerilerinin öğretiminde eşit derecede etkili ve verimli olduğunu göstermiştir.

Kurtoğlu (2015) bilgisayar destekli video öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 16 yaşındaki üç bireye bankamatikten para çekme becerisinin öğretimindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelini kullanmış ve öğretim oturumları doğal ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, bilgisayar destekli video öğretiminin zihinsel yetersizliği olan bireylere bankamatikten para çekme becerisini kazandırmada etkili olduğunu, zihinsel yetersizliği olan bireylerin öğretim sona erdikten sonra da öğrendikleri beceriyi sürdürdüklerini

göstermektedir. Ayrıca, bireyler öğrendikleri beceriyi farklı para çekme makinelerine, farklı banka kartlarına ve farklı miktarlarda para çekme becerilerine genelleyebilmişlerdir.

Toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin videoyla model olma ile öğretildiği araştırmalara bakıldığında, genel olarak alışveriş yapma, banka kullanma ve dışarıda yemek yeme becerilerine odaklanıldığı görülmektedir. Alanyazında toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin videoyla model olma uygulamasıyla öğretildiği çalışmalar olmakla birlikte, videoyla model olmanın başka uygulamalarla bir arada kullanıldığı araştırmaların sayısının sınırlı olduğu ve bu konuda yeni araştırmalara gereksinim olduğu belirtilmektedir (Dalgın-Eyiip, 2011, s. 34). Bu gereksinimden hareketle, bu araştırmada toplum kaynaklarını kullanma becerileri öğretilirken, videoyla model olma uygulaması işitsel teknoloji desteği (Bug-in-Ear, BIE) ile birlikte kullanılacaktır.

1.11. İşitsel Teknoloji Desteği (Bug-in-Ear, BIE)

Eğitimcilerin yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kanıt temelli uygulamaları kullanmaları istendik bir durumdur. Kanıt temelli uygulamaların pek çoğunda yetersizliği olan bireyin tepkisine uygun ve anında geribildirim verilmesi esastır (Scheeler, Macluckie ve Albright, 2010, s. 78). Anında geribildirim, davranış gerçekleştikten sonraki üç saniye içerisinde sunulan geribildirim türüdür (Scheeler ve Lee, 2002, s. 233). Anında geribildirimin avantajı, öğrenen bireye davranışı ya da beceriyi gerçekleştirdiği sırada sunulan geribildirim sayesinde hatalarını görebilme ve davranışlarını değiştirme fırsatı sunmasıdır (Coulter ve Grossen, 1997, s. 22).

Anında geribildirimin etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayan kablosuz teknolojiler, bireylerin taktıkları kulaklıklar aracılığıyla sözel ve doğrulayıcı geribildirimler almalarına olanak tanır. Çoğu zaman işitsel teknoloji desteği (Bug-in-Ear, BIE) olarak adlandırılan kablosuz kulaklık teknolojisi, son zamanlarda eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılan bir uygulama haline gelmiştir (Scheeler, McKinnon ve Stout, 2011, s. 1). BIE teknolojisi, yaklaşık 60 yıldan bu yana hem normal gelişim gösteren hem de yetersizliği olan bireylere beceri öğretiminde kullanılan bir teknolojidir (Scheeler ve Lee, 2002, s. 233; Scheeler, Macluckie ve Albright, 2010, s. 78). BIE, eğitimcilerin iletişim koçluğu yapmalarına olanak tanıyan, küçük, kablosuz ve tek yönlü bir iletişim

materyalidir. BIE için kullanılan materyaller, mikrofon ve kulaklık gibi hem ekonomik hem de kullanımı kolay malzemelerdir (Kogan ve Gordon, 1975, s. 190; Scheeler, Ruhl ve McAfe, 2004, s. 398).

Teknolojik ilerlemeler ile birlikte BIE'de kullanılan araç-gereçlere; bilgisayarlar, Skype gibi iletişim platformları, web kameraları içeren tabletler ve bluetooth araçları eklenmiştir (Scheeler, McKinnon ve Stout, 2011, s. 1). BIE kullanılarak yapılan ilk çalışma klinik psikoloji alanında yer almaktadır. Korner ve Brown (1952) çalışmalarında, mekanik bir kulaklık aracılığla sunulan geribildirimin, davranış değişikliği üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. 1980'li yılların sonlarında BIE teknolojisi ile ilgili ilk gözden geçirme (review) çalışması yapılmıştır. Gallant ve Thyer (1989) çeşitli disiplin alanlarında yapılmış 13 tane BIE çalışmasını gözden geçirmişler ve BIE'nin etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçları, BIE'de kullanılan kulaklığın katılımcılar tarafından kolay uyum sağlanabilir olduğunu ve BIE kullanılarak yapılan koçluk sürecinin başarılı olduğunu göstermiştir (Rock vd., 2009, s. 12).

BIE eğitim alanında ilk kez Educational Technology dergisinde yayımlanan Herold, Ramirez ve Newkirk'in (1971) çalışmalarıyla yer almıştır. Bu çalışmanın sonuçları, BIE aracılığı ile sunulan koçluğun, geleneksel koçluk yöntemlerine göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Sonraki yıllarda BIE teknolojisinin ilköğretim (Bowles ve Nelson, 1976, s. 15), özel eğitim (Scheeler ve Lee, 2002, s. 231; Scheeler, McAfee, Ruhl ve Lee, 2006, s. 12) ve erken çocukluk eğitimi (Thomson vd., 1978, s. 1) ortamlarında kullanıldığı çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmaların sonuçları, BIE'nin eğitimcilerin eğitim ortamlarında kullanabileceği etkili bir geribildirim sistemi olduğunu göstermiştir.

BIE'nin iki farklı türünden söz edilebilir. İlk tür olan geleneksel BIE'de öğrenen kişi kulaklığa bir alıcı kulaklık takar ve öğreten veya eğitici de bu kulaklığa mikrofon sayesinde radyo frekansları aracılığıyla geribildirim gönderir (Herold, Ramirez ve Newkirk, 1978, s. 31; Rock vd., 2014, s. 162; Scheeler ve Lee, 2002, s. 231; Scheeler, McKinnon ve Stout, 2011, s.1). Son yıllarda mobil ve web tabanlı teknolojilerin gelişmesiyle birlikte e-koçluğa (online olarak verilen koçluk hizmeti) olanak tanıyan online BIE ortaya çıkmıştır. Online BIE de üç araçtan söz edilmektedir. Bunlar;

kulaklık, geniş açılı web kamerası ve bluetooth adaptörüdür (Rock vd., 2009, s. 12; Rock vd. 2014, s. 1). Bu araştırmada video ile model olma uygulaması ile birlikte geleneksel BIE teknolojisi kullanılacaktır. Bu amaçla öğretim, eğitimcinin mikrofon aracılığıyla kulaklık takan zihinsel yetersizliği olan bireye öğretilecek olan becerilere ilişkin geribildirim sunması ile gerçekleştirilecektir.

1.12. İşitsel Teknoloji Desteği (Bug-in-Ear) Kullanılarak Yapılmış Araştırmalar

Alanyazında BIE kullanılarak yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalara bakıldığında, BIE kullanılarak öğretmenlerin etkili öğretim sunmaları (Goodman vd., 2008, s. 207; Ottley ve Hanline, 2014, s. 90; Scheeler, McKinnon ve Stout, 2011, s. 1), öğretmen davranışlarını düzenleme (Scheeler, Congdon ve Stansbery, 2010, s. 5) ve iş ve meslek becerileri (Bennett vd., 2010, s. 173; Bennett, Ramasamy ve Honsberger, 2012, s. 585) gibi becerilerin çalışıldığı görülmektedir. BIE kullanılarak yapılmış araştırmalar **Tablo 4**'te yer almaktadır.

Tablo.4. İşitsel Teknoloji Desteği (Bug-in-Ear, BIE) Kullanılarak Yapılmış Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuçlar	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Goodman, Brady, Duffy, Scott ve Pollard, 2008	Tek denekli Davranışlar arası çoklu başlama modeli	3 özel eğitim öğretmeni	Etkili öğretim sunma	Anında geribildirim, BIE koçluğu	Etkili	(-)	(+)	(-)
Scheeler, Congdon ve Stansbery, 2010	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	6 yardımcı öğretmen	Öğretmen davranışları	Anında geribildirim, BIE koçluğu	Etkili	(+)	(+)	(+)
Bennett, Brady, Scott, Dukes ve Frain, 2010	Tek denekli Katılımcılar arası ve davranışlar arası çoklu başlama modelleri	3 öğretmen	Etkili geribildirim	BIE koçluğu	Etkili	(+)	(+)	(-)

Tablo.4. İşitsel Teknoloji Desteği (Bug-in-Ear) Kullanılarak Yapılmış Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuçlar	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Scheeler, McKinnon ve Stout, 2011	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	5 okul öncesi öğretmeni	Öğretmenlerin etkili öğretim sunmaları	Web kamerası ve BIE teknolojisiyle sunulan anında geribildirim	Etkili	(+)	(+)	(+)
Bennett, Ramasamy ve Honsberger, 2012	Tek denekli Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	3/OSB/yaş	Fotokopi çekme becerisi	BIE koçluğu	Etkili	(-)	(+)	(-)
Ottley ve Hanline, 2014	Tek denekli Davranışlar arası çoklu başlama modeli	4 öğretmen, gelişimsel yetersizliği olan 8 öğrenci/24-35 ay aralığında	Öğretmenlerin etkili öğretim sunmaları ve çocuklarıyla iletişimleri	BIE koçluğu	Etkili	(+)	(+)	(+)

İzleyen bölümde, geçmişten günümüze alanyazında BIE uygulaması kullanılarak gerçekleştirilen ve Tablo 4'te yer alan araştırmaların özetleri yer almaktadır.

Goodman ve diğerleri (2008) özel eğitim öğretmenlerinin öğrenme üniteleri danışmanlığı ve koçluk stratejilerini kullanırken, anında geribildirim sunmalarının, öğretimlerinin etkililiğini arttıracağını düşünerek BIE öğretimi yapmışlardır. Öğretim sürecinde öğretmenlere etkili öğretim sunmaları için BIE teknolojisi kullanarak geribildirim sağlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları, sınıflarında OSB, duygusal bozukluk, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve gelişimsel yetersizliğe sahip öğrenciler olan üç öğretmen olarak belirlenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, BIE kullanımının, öğretmenlerin etkili öğretme becerilerinin oranı ve doğruluğu üzerinde artış sağladığını göstermiştir. Araştırmanın izleme verileri okul süresinin bitmesi nedeniyle yalnızca bir öğretmenden toplanmıştır. Genelleme ve sosyal geçerlik verileri ile ilgili araştırmada bilgi verilmemiştir.

Scheeler ve diğerleri (2010) öğretmenlerin ders içerisinde daha etkili bir öğretim gerçekleştirmeleri için gerekli olan değişikliklerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada BIE kullanılarak sunulan anında geribildirim sürecini içeren akran koçluğunun öğretmenlerin öğretme becerileri üzerindeki etkililiğini belirlemek üzere katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya beş kadın ve bir erkekten oluşan üç öğretmen çifti katılmıştır. Çalışmanın sonunda, katılımcı öğretmenlerin tümü ölçütü %90 ve üzerinde karşılamışlar, akran koçları yanlarında olmadan farklı ortamlarda da kazandıkları becerileri gerçekleştirmişler ve yüksek düzeyde öğretim sonrası kalıcılık oranlarına ulaşmışlardır. Ayrıca, öğretmenler BIE kullanılarak yapılan öğretimi yararlı bulmuşlar ve diğer kişilere de kullanmaları için önermişlerdir.

Bennett ve diğerleri (2010) BIE kullanarak anında geribildirimin çalışanlar üzerindeki etkilerini değerlendirmişlerdir. Öğretimin etkililiğini değerlendirmek için tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası ve davranışlar arası çoklu başlama modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların iş performanslarının arttığı ve bu artışı öğretim bittikten dört ile beş hafta sonra da devam ettirdikleri belirlenmiştir.

Scheeler ve diğerleri (2011) araştırmalarında web kameresı ve BIE aracılığıyla sunulan anında geribildirim kullanmışlar ve bu uygulamanın öğretmenlerin öğretme becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, çalışmaya katılan beş öğretmenin öğretme becerileri üzerinde BIE teknolojisiyle sunulan anında geribildirim uygulamasının etkili olduğunu göstermiştir.

Bennett ve diğerleri (2012) OSB olan bireylere BIE kullanarak fotokopi çekme becerisini öğretmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinde katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, BIE kullanımının OSB olan katılımcıların fotokopi çekme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların ölçütü dört-beş oturumda sağladıkları, öğretimi izleyen haftalarda da kazanılan becerilerin kalıcılığının sürdüğü görülmüştür.

Ottley ve Hanline (2014) BIE uygulaması ile okulöncesi öğretmenlerinin çocukların ifade edici dil becerilerini geliştirmesini sağlayacak iletişim stratejilerini etkili bir biçimde kullanmaları arasındaki işlevsel ilişkiyi değerlendirdikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, BIE kullanımının okulöncesi öğretmenlerinin iletişim stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ve bununla bağlantılı olarak öğrencilerin ifade edici dil becerilerinde de olumlu gelişmeler olduğunu göstermiştir.

1.13.Araştırma Gereksinimi

Normal gelişim gösteren bireyler gibi zihinsel yetersizliği olan bireyler de eğitimlerini tamamladıktan sonra toplumsal ortamlara geçiş yapmaktadırlar (Değirmenci, 2010, s. 24; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 190). Bu geçiş süreci, hele de gerekli düzenlemeler yapılmadığında, zihinsel yetersizliği olan bireyler için çoğunlukla sancılı olmakta ve pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir (Wehman, 2006, s. 97). Bu sorunlar genellikle toplumsal yaşama geçiş için gerekli olan ev, zaman yönetimi, sağlık ve güvenlikle ilgili beceriler, ulaşım ve toplumsal hizmetler, kıyafet seçimi ve bakımı, kişisel bakım ve hijyen, sosyalleşme, kendini savunma, boş zaman etkinlikleri, toplumsal kaynakların farkında olma ve toplum

kaynaklarını kullanma gibi alanlarda bireylerin gerçekleştirdiği bir ya da birden fazla zincirleme becerideki yetersizliklerden kaynaklanmaktadır (Branham, Collins ve Schuster, 1999, s. 171; Collins, 2007, s. 123; Ergenekon, 2015, s. 268; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007, s. 105). Bu durum, zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumla bütünleşmelerini engelleyebilmekte ve yaşam kalitelerini düşürebilmektedir (Schalock, Gardner ve Bradley, 2007, s. 11).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama sorunsuz biçimde geçiş yapmaları onların toplumun bir parçası olmalarını sağlayacak beceri ve davranışları kazanmaları ile mümkündür. Bu nedenle, zihinsel yetersizliği olan bireylere verilecek olan eğitim hizmetlerinde temel amaç, onların daha kaliteli ve bağımsız bir yaşam sürmeleri için ihtiyaçları olan davranış ve/veya becerileri onlara öğretmek olmalıdır (Ergenekon, 2012, s. 2740; 2015, s. 268; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007, s. 97).

Alanyazında yapılan araştırmalara ve eğitim müfredatlarına bakıldığında, zihinsel yetersizliği olan bireylerle daha çok akademik becerilerin öğretimine odaklanıldığı, buna karşılık AAIDD'nin zihinsel yetersizlik tanımında da vurgulanan uyumsal becerileri de kapsayan toplumsal yaşama geçişte bağımsızlık için önkoşul olarak görülen becerilerin öğretimine yönelik yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Varol, 2005, s. 125; Westling ve Fox, 2004, s. 97). Oysa toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretilmesi, bireylerin toplumsal yaşama geçişleri için önemli bir basamak olarak kabul edilmektedir (Coşgun-Başar, 2010, s. 18; Westling ve Fox, 2004, s. 97).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin, sistematik öğretim süreçleri ile etkili ve verimli uygulamalar kullanıldığında pek çok beceriyi yerine getirdikleri ve farklı ortam, kişi ya da durumlara genelleyebildikleri çok sayıda araştırma bulgusuyla ortaya konmuştur (Flexer vd., 2012, s. 342; Mechling ve Ortega-Hurndon, 2007, s. 24). Araştırmalara bakıldığında, toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin kazandırılmasında pek çok farklı ve kanıt temelli uygulamalara yer verildiği görülmektedir (Morse ve Schuster, 2000, s. 273). Bu uygulamalardan biri de videoyla model olma uygulamasıdır.

Teknolojik gelişmelerle birlikte zihinsel yetersizliği olan bireylere beceri ve davranışların kazandırılmasında teknoloji kullanımı giderek yaygınlaşmaya

başlanmıştır (Öncül ve Yücesoy-Özkan, 2010, s. 143; Woodward ve Reith, 1997, s. 503). Teknolojinin etkili ve verimli olarak eğitim-öğretim süreçlerinde kullanıldığı bir uygulama türü olan videoyla model olma uygulaması da bunlardan biridir (Cooper ve Browder, 2001, s. 1; Mechling, Gast ve Barthold, 2003, s. 239). Alanyazında videoyla model olma uygulamasının zihinsel yetersizliği olan bireylere pek çok beceri ve davranışın öğretilmesinde etkili ve verimli bir uygulama olduğunu gösteren araştırmalar (Acar ve Diken, 2012, s. 2719; Olçay-Gül ve Vuran, 2010, s. 249; Wong vd., 2014, s. 101) olmasına karşın, toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin videoyla model olma uygulaması ile öğretildiği araştırmaların en son 90'lı yıllarda olduğu görülmektedir (Alcantara, 1994, s. 40; Haring vd., 1987, s. 89; Wissick vd., 1992, s. 207).

Teknolojinin etkili ve işlevsel bir biçimde kullanıldığı bir diğer uygulama ise BIE teknolojisidir. BIE yetersizliği olan bireye anında geribildirim vermeyi sağlaması ve aynı zamanda beceri ya da davranışın gerçekleştiği sırada bireyin yanında olmayı gerektirmediğinden zihinsel yetersizliği olan bireylerin bağımsızlığını artırması açısından avantajlı bir uygulama olarak görülmektedir (Coulter ve Grossen, 1997, s. 21; Scheeler, McKinnon ve Stout, 2011, s. 1). Uluslararası alanyazın incelendiğinde, BIE ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle özel ve genel eğitim öğretmenlerinin etkili öğretim sunma becerileri üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Goodman vd., 2008, s. 207; Scheeler, McKinnon ve Stout, 2011, s. 1). Bunun yanı sıra, BIE'nin yetersizliği olan bireylere çeşitli beceri ve davranışların öğretiminde kullanıldığı sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Bennett vd., 2013, s. 585). Ülkemiz alanyazınına bakıldığında ise kulaklık teknolojilerinin zihinsel yetersizliği olan bireyler ile yapılandırılmış ortamlarda kullanıldığı oldukça sınırlı sayıda çalışma (Acungil, 2014, s. 13) olmakla birlikte, BIE teknolojileri gibi tek yönlü ve bireyin bağımsızlaşmasına doğrudan katkıda bulunacak uygulamalar kullanılarak yapılmış ve doğal öğretim ortamlarında gerçekleştirilmiş bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra, bu çalışma videoyla model olma ile birlikte BIE desteğinden yararlanma açısından bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Bu nedenle, yetersizliği olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinden restoranda yiyecek / içecek sipariş etme, fatura yatırma ve toplu taşıma araçlarını kullanma becerilerinin öğretiminde, BIE ve videoyla model olma uygulamasının etkililiğinin incelenmesinin, bu bireylerin toplumsal yaşama

geçişlerini kolaylaştıracağı, toplum kaynaklarını bir yetişkin desteğine ihtiyaç duymaksızın doğrudan becerilerin gerçekleştirildiği toplumsal ortamlarda bağımsız bir biçimde kullanmalarına olanak sağlayacağı, dolayısıyla yaşam kalitelerinin olumlu yönde artacağı düşünülmektedir.

1.14.Araştırma Amacı

Bu araştırmanın amacı, zihinsel yetersizliği olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın etkililiğini incelemek ve araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylerin, ailelerinin ve araştırmanın gerçekleştirildiği ortamlarda çalışan personelin öğretim süreci hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır:

1. BIE kullanılarak sunulan videoyla model olma zihinsel yetersizliği olan bireylerin restoranda yiyecek / içecek sipariş etme, elektrik faturası ödeme ve tramvaya binme becerisini öğrenmelerinde etkili midir?
2. Zihinsel yetersizliği olan bireylere BIE kullanılarak sunulan videoyla model olma ile restoranda yiyecek / içecek sipariş etme, elektrik faturası ödeme ve tramvaya binme becerisi kazandırılabilirse zihinsel yetersizliği olan bireyler kendilerine kazandırılan bu becerileri öğretim sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra da sürdürebilirler mi?
3. Zihinsel yetersizliği olan bireylere BIE kullanılarak sunulan videoyla model olma ile restoranda yiyecek / içecek sipariş etme, elektrik faturası ödeme ve tramvaya binme becerisi kazandırılabilirse zihinsel yetersizliği olan bireyler kendilerine kazandırılan bu becerileri farklı ortamlara ve farklı araç-gereçlere genelleyebilirler mi?
4. Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylerin, ailelerinin ve araştırmanın gerçekleştirildiği toplumsal ortamlarda (elektrik idaresinde, tramvayda ve restoranda) çalışan personelin BIE kullanılarak sunulan videoyla model olma uygulamasının öğretim sürecine ve öğretilmesi hedeflenen becerilerilere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.15. Araştırmanın Önemi

Zihinsel yetersizliği olan bireyler toplumun bir parçası olmalarına rağmen, toplumsal yaşama geçiş sürecinde yetersizliklerinden kaynaklanan gereksinimleri nedeniyle diğer bireylerle eşit koşullara sahip olamamaktadırlar (Snell ve Brown, 2000, s. 345; Seltzer ve Wyngaarden-Krauss, 2001, s. 107). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama geçişte sorun yaşamamaları, bağımsız bireyler olarak yaşamlarını sürdürmeleri ve toplumda aktif rol almaları için toplum kaynaklarını kullanma becerilerini yetişkinlik dönemine geçmeden öğrenmeleri oldukça önemlidir (Collins, 2007, s. 34). Ulusal ve uluslararası alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılan toplum kaynaklarını kullanma becerileri genel olarak günlük yaşam ya da toplumsal yaşam becerileri başlığı altında yer almakta ve alışveriş yapma, dışarıda yemek yeme, banka kullanma, seyahat etme ve toplumsal ortamlarda gerçekleştirilen boş zaman etkinlikleri olarak sınıflanmaktadır (Snell ve Brown, 2000, s. 256; Varol, 2005, s. 124).

Uluslararası alanyazında toplum kaynaklarını kullanma becerilerinden alışveriş yapma en çok çalışılan becerilerden biriyken, boş zaman ve seyahat etme en az çalışılan beceriler arasında yer almaktadır. Ulusal alanyazına bakıldığında ise toplum kaynaklarını kullanma becerileri arasında yer alan seyahat etme becerilerinden olan yaya güvenliği becerileri (Batu vd., 2004, s. 147; Kaya ve Ergenekon, 2016, s. 1), alışveriş becerisi (Tekin-İftar, 2008, s. 249), ATM'den para çekme (Kurtoğlu, 2015, s. 1) ve boş zaman becerilerinin (Tekin-İftar vd., 2001, s. 337) öğretiminin gerçekleştirildiği araştırmalara rastlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında, geçiş dönemleri arasında en kritik öneme sahip geçişlerden biri olarak kabul edilen toplumsal yaşama geçişte (Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007, s. 96) en sık kullanılan becerilerden olan toplum kaynaklarını kullanma becerilerine ilişkin daha fazla sayıda araştırma yapılmasına gereksinim olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, yaşam kalitesi göstergelerinden, "yaşadığı toplum içerisinde kişisel olarak yeterli olma ve toplum kaynaklarını kullanabilme" (Snell ve Brown, 2000, s. 546) ölçütünü de karşılayarak zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitelerini artırmaya yönelik destek sağlanması, yine bu bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretilmesi ile mümkün olacaktır. Bu bilgiler ışığında alanyazında toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretimine ilişkin

araştırmalar yer almış olsa da bu becerilerin öğretiminde toplum temelli öğretim uygulamalarının tercih edilmesinin, bu ortamlarda bireyin karşılaşabileceği her türlü duruma karşı tepkilerini uyarlayabilmesi ve öğrendiği karmaşık zincirleme becerileri başka doğal ortamlara daha kolay genelleyebilmesi bakımından bir örnek oluşturabileceği hem de etkili ve verimli uygulamalara yer veren çalışmaların alanyazını genişleterek katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1.Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını zihinsel yetersizliği olan bireyler, araştırmacı, araştırmacı yardımcısı, akran model ve gözlemci oluşturmaktadır.

2.1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler

Araştırmaya pilot çalışmada bir ve uygulama sürecinde dört olmak üzere zihinsel yetersizliği olan toplam beş birey ile başlanmıştır. Katılımcılardan birinin ailesi çalışma başladıktan sonra araştırmaya katılmak istemediklerini belirtmiştir. Bu nedenle, araştırma biri pilot çalışma, üçü uygulama süreci olmak üzere toplam dört zihinsel yetersizliği olan birey ile tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylere kod isim verilmiştir. Aşağıda araştırmaya katılan bireylerin performans özellikleri yer almaktadır.

Pilot çalışmada yer alan Ela 15 yaşında, bir üniversite hastanesinden hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış, zihinsel yetersizliği olan bireylere hizmet sunan bir ortaokulda sekizinci sınıfa devam eden bir öğrencidir. Ela aynı zamanda bir rehabilitasyon merkezine devam etmekte ve bu merkezden haftada dört saat eğitim almaktadır. Ela'nın fiziksel herhangi bir yetersizliği yoktur. Büyük ve küçük kas becerilerini bağımsız olarak yerine getirir. İletişim başlatır. Tanıdıkları ile selamlaşır. Kendisi, yakın çevresi ve etrafında olup biten olaylara ilişkin sorulan sorulara bağlama uygun olarak yanıt verir. Kendisine verilen en az beş kelimelik ardışık yönergeleri anlar ve yerine getirir. Bağımsız olarak evinin yakınındaki bakkal, market gibi yerlerden alışveriş yapar. Kendisine dikte edilmeden ve hecelemeden bağımsız olarak okur. Okuduğu metne ilişkin sorulan sorulara yazılı ve sözlü olarak yanıt verir. Kendisine okunan ya da kendisinin okuduğu bir metni yine dikte edilmeden bağımsız olarak yazar. Ela ile bu araştırmanın pilot uygulama sürecinde elektrik faturası ödeme becerisi çalışılmıştır.

Emre 16 yaşında, bir üniversite hastanesinden hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış, zihinsel yetersizliği olan bireylere hizmet sunan bir ortaokulda sekizinci sınıfa devam eden bir öğrencidir. Emre aynı zamanda bir rehabilitasyon merkezine devam etmekte ve bu merkezden haftada dört saat eğitim almaktadır. Emre herhangi bir fiziksel yetersizliğe sahip değildir. Büyük ve küçük kas becerilerini bağımsız olarak yerine getirir. Emre tanıdığı kimselerle iletişim başlatır ve

selamlaşır. Kendisinden istenen üç ve daha fazla kelimeden oluşan ardışık yönergeleri anlar ve yerine getirir. Bağımsız olarak alışveriş yapar. Evini bağımsız olarak tarif eder, anne-babasının iletişim bilgilerini söyler ve yazar. Heceleyerek okuma ve kendisine dikte edildiğinde yazma becerilerine sahiptir. Kendisine okunan ya da kendisinin okuduğu metinle ilgili soruları sözlü ve yazılı olarak yanıtlar. Emre ile bu araştırmanın uygulama sürecinde elektrik faturası ödeme becerisinin öğretimi ve genellemesi çalışılmıştır.

Can 15 yaşında, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış, zihinsel yetersizliği olan bireylere hizmet sunan bir ortaokulda sekizinci sınıfta öğrenim gören bir öğrencidir. Can aynı zamanda bir rehabilitasyon merkezine devam etmekte ve bu merkezden haftada dört saat eğitim almaktadır. Can'ın herhangi bir fiziksel yetersizliği yoktur. Büyük ve küçük kas becerilerini bağımsız olarak yerine getirir. Kendisine söylenen üç ve daha fazla kelimeden oluşan ardışık yönergeleri anlar ve yerine getirir. Yakın çevresi ve yakın zamanda olan olaylara ilişkin sorulan sorulara bağımsız olarak yanıt verir. Anne-babasının iletişim bilgilerini söyler ve yazar. Bağımsız olarak cep telefonu kullanır ve gerektiğinde yakınlarını arar. Tanıdığı kişilerle selamlaşarak iletişim başlatır. Okuma ve yazma becerilerine sahiptir. Evinin yakınındaki bakkal, market gibi yerlerden bağımsız olarak alışveriş yapar. Kendisine okunan ya da kendisinin okuduğu bir metinle ilgili soruları sözlü ve yazılı olarak yanıtlar. Can ile bu araştırmanın uygulama sürecinde tramvaya binme becerisinin öğretimi ve genellemesi çalışılmıştır.

Efe 15 yaşında ve bir üniversite hastanesinden orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış, zihinsel yetersizliği olan bireylere hizmet sunan bir ortaokulda sekizinci sınıfta öğrenim gören bir öğrencidir. Efe gözlük kullanır. Büyük ve küçük kas becerilerini bağımsız olarak yerine getirir. Kendisinden istenen üç ve daha fazla kelimeden oluşan ardışık yönergeleri anlar ve yerine getirir. Bağımsız olarak alışveriş yapma, para üstü alma becerilerine sahiptir. Efe iletişim başlatır. Tanıdığı kimselerle selamlaşarak, yakın çevresinde gerçekleşen olaylar ve kişiler hakkında sohbet eder. Heceleyerek okur ve kendisine dikte edildiğinde yazar. Kendisine okunan ya da kendisinin okuduğu bir metinle ilgili soruları sözlü ve yazılı olarak yanıtlar. Efe ile bu araştırmanın uygulama sürecinde restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisinin öğretimi ve genellemesi çalışılmıştır.

Katılımcıların önkoşul özelliklerinin nasıl belirlendiği 'Deney Sürecine Hazırlık' başlığının altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Tablo.5'te araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo.5. *Katılımcıların kod isimleri, yaşları, tanıları ve kendileri ile çalışılan hedef davranışlar.*

Kod İsim	Yaş	Tanı	Hedef Davranış
Emre	16	Hafif Düzey ZY	Elektrik Faturası Ödeme
Can	15	Hafif Düzey ZY	Tramvaya Binme
Efe	15	Orta Düzey ZY	Restoranda Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme

2.1.2. Araştırmacı

Araştırmacı, lisans eğitimini özel eğitim zihin engellilerin eğitimi alanında tamamlamıştır. Lisansüstü eğitimini de yine özel eğitim zihin engellilerin eğitimi alanında sürdürmektedir. Özel eğitim alanında beş yıl öğretmen olarak görev yapmıştır. Halen Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Araştırmacının araştırma süreci içerisindeki rolleri aşağıda yer alan biçimde belirlenmiştir: (a) Araştırma öncesinde zihinsel yetersizliği olan bireylerin performans özelliklerini ve bireylerin çalışmaya katılmak için uygun önkoşul becerilere sahip olup olmadıklarını değerlendirerek, çalışmaya katılacak zihinsel yetersizliği olan bireyleri belirleme, (b) araştırmaya katılan bireyleri ve ailelerini çalışma ve öğretimi yapılacak beceriler hakkında bilgilendirme, (c) pekiştireç belirleme formu kullanarak, araştırmaya katılan bireyler için uygun pekiştireçleri belirleme, (d) araştırma sırasında zihinsel yetersizliği olan bireylere BIE kullanılarak sunulan videoyla model olma ile toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretimini gerçekleştirme, (e) öğretim sırasında yetersizliği olan bireylere geribildirim sunma, (f) araştırmanın başlama düzeyi, uygulama, yoklama, izleme ve genelleme evrelerinde verileri veri kayıt formlarına kayıt etme, (g)

başlama düzeyi, uygulama, yoklama, izleme ve genelleme evrelerinde toplanan verileri grafiksel olarak analiz etme ve yorumlayarak çalışmanın etkililiğini ortaya koyma ve (h) araştırmanın sosyal geçerlik verilerini toplama ve yorumlama.

2.1.3. Araştırmacı Yardımcısı

Araştırmacı yardımcısı, araştırmanın pilot uygulama, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları boyunca hedef becerileri gerçekleştirirken zihinsel yetersizliği olan bireyi kameraya kaydetmiştir. Araştırmacı yardımcısı, araştırmanın deney sürecinde sadece kamera çekimlerini yapmış, bu çekimler sırasında ilk karşılaşma sırasında selamlaşma dışında katılımcılarla herhangi bir iletişim ve etkileşim içinde olmamıştır. Çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireyin beceriyi bağımsız olarak gerçekleştirmesi amaçlandığından araştırmacı, öğretim süreçlerinde bluetooth kulaklık aracılığıyla katılımcıya uzaktan geribildirim verdiği için bir araştırmacı yardımcısına gereksinim duyulmuştur. Araştırmacı yardımcısı tüm süreçle ve öğretilmesi hedeflenen üç beceriyle ilgili detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Katılımcıların hem toplumsal ortamda kameraya karşı duyarsızlaşması hem de araştırmacı yardımcısından hiçbir ipucu beklememesi için kendisiyle katılımcı arasında hiçbir etkileşim gerçekleşmemesine özen gösterilmiştir. Araştırmacı yardımcısı, özel eğitim zihin engellilerin eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahiptir ve halen aynı alanda doktora eğitimine devam eden bir araştırma görevlisidir.

2.1.4. Akran Model

Akran model, araştırmanın öğretim oturumları boyunca kullanılan elektrik faturası ödeme, tramvaya binme ve restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerilerine ilişkin olarak kullanılan üç örnek videoda gönüllü olarak rol almıştır. Akran model seçilirken araştırmanın katılımcılarının akranı sayılabilecek yaşta ve benzer fiziksel özelliklerde olmasına özen gösterilmiştir. Akran model, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı dördüncü sınıf öğrencisidir. Akran model, öğretmenlik uygulaması derslerini, katılımcıların devam ettikleri okuldan farklı bir okulda almaktadır.

2.1.5. Gözlemci

Araştırma sürecine ilişkin güvenirlik verileri, özel eğitim zihin engellilerin eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahip olan ve halen aynı alanda doktora eğitimine devam eden bir araştırma görevlisi tarafından toplanmıştır. Araştırma öncesinde güvenirlik verilerini toplayacak olan gözlemci, videoyla model olma ve BIE kullanımı hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmiştir.

2.2. Ortam

Araştırmada çalışılan ortamlar önkoşul becerilerin değerlendirilmesi, öğretim ve genelleme oturumlarına göre değişiklik göstermektedir. Araştırmada önkoşul becerilerin bir kısmı zihinsel yetersizliği olan bireylerin devam ettikleri okulun dersliklerinden birinde, diğer kısmı ise okulun yakınında bulunan bir bakkalda gerçekleştirilmiştir. Öğretimi yapılacak olan toplum kaynaklarını kullanma becerilerinden elektrik faturası ödeme becerisi için öğretim ortamı olarak Osmangazi Elektrik Perakende Satış Anonim Şirketi (OEPSAŞ) Merkez Vezneleri, genelleme ortamı olarak Türksoy Telekom Fatura Yatırma Merkezi belirlenmiştir. Öğretimi yapılan diğer bir beceri olan tramvaya binme becerisi için öğretim ortamı olarak Ulusal Egemenlik ve Baksan tramvay durakları ve hat üzerinde çalışan tramvaylar ile genelleme oturumları için Anadolu Üniversitesi-Bağlar tramvay durağı ve hat üzerinde çalışan tramvaylar ile Özel Halk Otobüsleri araştırma süreci boyunca ortam olarak belirlenmiştir. Öğretimi yapılan son beceri olan restorandan yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi için öğretim ortamı olarak üniversitenin Yunusemre Yerleşkesi içinde yer alan Satı Annenin Mutfağı adlı restoran, genelleme ortamı olarak üniversite yerleşkesine yakın bir konumda bulunan Çıtır Simit adlı işletme belirlenmiştir.

2.3.Araç-Gereçler

İzleyen bölümde araştırmanın çeşitli evrelerinde kullanılan araç-gereçler sıralanmıştır. Önkoşul becerilerin belirlemesi sürecinde kullanılan araç-gereçler; Aile ve Katılımcı Onay Formları, Önkoşul Becerileri Değerlendirme Formu, video kamera, değerlendirmenin gerçekleştirildiği ortamlar (sınıf ve bakkal), sınıf dolabı, önkoşul becerileri değerlendirilirken kullanılan okuma parçası ve sorular, tahta kalemi, kurşun kalem, beyaz kâğıt ve kâğıt paradır.

Elektrik faturası ödeme becerisinin öğretimi sırasında kullanılan araç-gereçler; elektrik faturası ödeme becerisine ilişkin hazırlanmış beceri analizi, beceri öğretiminde kullanılan OEPSAŞ veznesi, beceri genellemesinde kullanılan fatura ödeme noktası, elektrik faturası, fatura tutarı ya da fazlası kadar kâğıt para, para üstü için kullanılacak olan madeni para, faturanın ödendiğini gösterir makbuz belgesi, sıra numarası almak için numaratör ve numara gösterir fiş, video kaydının hazırlanması ve uygulamanın kaydedilmesi için video kamera, örnek videonun izlenmesi için tablet bilgisayar, öğretim sırasında verilecek geribildirimler için kullanılacak mikrofon, zihinsel yetersizliği olan bireyin geribildirimleri dinlemesi için bluetooth kulaklık, araştırmacının verdiği geribildirimlerin kaydedilmesi için ses kayıt cihazı, verilerin kaydedileceği veri kayıt tablosu ve kalem kullanılmıştır.

Restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi için kullanılan araç-gereçler; restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisine ilişkin hazırlanmış beceri analizi, beceri öğretiminde kullanılan restoran, beceri genellemesinde kullanılan kendin al hizmeti veren restoran, resimli menü kitapçığı, masa numarası, yiyecek ve/veya içecek tutarına yetecek miktarda para, video kaydının hazırlanması ve uygulamanın kaydedilmesi için video kamera, örnek videonun izlenmesi için tablet bilgisayar, öğretim sırasında verilecek geribildirimler için kullanılacak mikrofon, zihinsel yetersizliği olan bireyin geribildirimleri dinlemesi için bluetooth kulaklık, araştırmacının verdiği geribildirimlerin kaydedilmesi için ses kayıt cihazı, verilerin kaydedileceği veri kayıt tablosu ve kalem kullanılmıştır.

Tramvaya binme becerisi için kullanılacak araç-gereçler; tramvaya binme becerisine ilişkin hazırlanmış beceri analizi, beceri öğretiminde ve genellemesinde kullanılan tramvay hattı ve durakları, beceri genellemesi için 23 ve 4 numaralı özel halk otobüsü, tek kullanımlık temassız ulaşım kartı, beceri genellemesi için birden fazla kez kullanılan temassız ulaşım kartı, video kaydının hazırlanması ve uygulamanın kaydedilmesi için video kamera ve örnek videonun izlenmesi için tablet bilgisayar, öğretim sırasında verilecek geribildirimler için kullanılacak mikrofon, zihinsel yetersizliği olan bireyin geribildirimleri dinlemesi için bluetooth kulaklık, araştırmacının verdiği geribildirimlerin kaydedilmesi için ses kayıt cihazı, verilerin kaydedileceği veri kayıt tablosu ve kalem kullanılmıştır.

Uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması için kullanılan araç-gereçler; öğretim, yoklama, izleme ve genelleme görüntülerinin yer aldığı harici bellek, videoların izlenmesi için dizüstü bilgisayar, Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu, Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Kayıt Formu ve kalemdir. Sosyal geçerlik verileri toplanırken kullanılan araç-gereçler; öğretim, yoklama, izleme ve genelleme görüntülerinin yer aldığı harici bellek, videoların izlenmesi için dizüstü bilgisayar, Anne-Baba Sosyal Geçerlik Veri Kayıt Formu, Katılımcı Sosyal Geçerlik Veri Kayıt Formu, Çalışan Personel Sosyal Geçerlik Veri Kayıt Formu ve kalemdir.

2.4. Araştırma Modeli

Bu araştırmada videoyla model olma uygulaması sırasında kulaklık aracılığıyla verilecek BIE'nin, zihinsel yetersizliği olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretimi üzerindeki etkililiğini incelemek amacıyla tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu yoklama modelleri, bir uygulamanın etkililiğini birden fazla durumda değerlendirerek, sürekli başlama düzeyi verisinin toplanmasını gerektirmeyen tek denekli araştırma modelidir (Gast ve Ledford, 2014, s. 256)

Katılımcılar arası çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, uygulama gerçekleştirilen katılımcının beceri düzeyindeki değişimin yalnızca çalışmada yer alan bağımsız değişken uygulandığında ortaya çıkarak, bağımsız değişkenin uygulanmadığı durumlarda anlamlı bir değişimin olmaması ve sözü edilen bu etkinin arka arkaya diğer becerilerde de takrarlanması ile sağlanır (Gast ve Ledford, 2014, s. 257).

Bu araştırmanın deneysel kontrolü, başlama düzeyinde yetersizliği olan bireyin gözlenen toplum kaynaklarını kullanma becerilerinden fatura ödeme, restorandan yiyecek ve/veya içecek sipariş etme ve tramvaya binme becerilerini gerçekleştirme düzeyinin BIE kullanılarak sunulan videoyla model olma uygulaması gerçekleştirildikten sonra artış göstermesi ve BIE kullanılarak sunulan videoyla model olma uygulamasının sunulmadığı durumlarda toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin düzeyinde önemli bir değişikliğin olmaması ile sağlanmıştır.

Bu amaçla araştırmacı, çalışmanın başında tüm katılımcılardan birer oturum başlama düzeyi verisi almış ve ilk katılımcı ile hedef becerisine ilişkin üç oturum

ard arda başlama düzeyi verisi aldıktan sonra öğretime başlamıştır. Araştırmacı ilk katılımcı ile beceriye ilişkin belirlediği %100 ölçüte ulaştığı ilk oturumda diğer iki katılımcıdan birer oturum başlama düzeyi verisi almıştır. İlk katılımcı ile %100 ölçütüne ulaşılıp kararlı veri elde ettikten sonra ikinci katılımcıdan üç oturum başlama düzeyi verisi toplamış ve hedef becerisine ilişkin öğretime başlamıştır. İkinci katılımcı da hedef becerisine ilişkin %100 ölçüte ulaştığında, araştırmacı son katılımcıdan bir oturum daha başlama düzeyi verisi almıştır. İkinci katılımcı ile %100 ölçütüne ulaşılıp kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü katılımcıdan üç oturum başlama düzeyi verisi toplamış ve hedef becerisine ilişkin öğretime başlamıştır. Böylece araştırmacı, her üç katılımcı için de katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinde deneysel kontrolü sağlamıştır.

2.5. İç ve Dış Geçerliği Etkileyen Etmenlerin Kontrol Altına Alınması

Bu araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden biri olan yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde hem katılımcıların kendi arasında hem de kendi içlerinde yinelemenin fazla olması nedeniyle iç geçerliği tehdit eden dış etmenler, olgunlaşma ya da ölçme gibi etmenlerin kontrol altına alınması kolaylaşmaktadır.

Bu araştırmada ölçme etmenini kontrol altına almak amacıyla araştırmacı, tüm oturumların %30'una ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verisi toplamıştır. Bir diğer etmen olan olgunlaşma etkisini azaltmak için ise araştırmacı uygulamasını mümkün olan en kısa sürede tamamlamaya çalışmıştır. Araştırma sırasında çeşitli nedenlerle yaşanabilecek olası aksaklıklardan biri olan katılımcı kaybı ise bu araştırma için gerekli olan katılımcı sayısından bir fazlası (dört) belirlenerek kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Yukarıda sıralanan önlemlere ek olarak bu araştırmada katılımcılar arasında yinelemenin olmasının, tüm katılımcılarla farklı beceriler çalışılmasının ve katılımcı özelliklerinin farklılığının da araştırmanın dış geçerliğinin kontrol edilmesini kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

2.6. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, zihinsel yetersizliği olan bireylerin daha bağımsız ve kaliteli bir yaşam sürmeleri ve toplumsal yaşam içerisinde kendilerine yeten bireyler olmaları için gerekli olan toplum kaynaklarını kullanma becerileri arasından seçilen elektrik faturası ödeme, tramvaya binme ve restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerileridir. Araştırmanın bağımlı değişkenini belirlemek amacıyla, zihinsel yetersizliği olan bireylerin devam ettikleri eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin ve anne-babalarının görüşlerine başvurulmuş, daha sonra belirlenen becerilerin zihinsel yetersizliği olan bireylerin beceri dağarcığında olup olmadığına bakılarak her katılımcının en çok gereksinim duyduğu beceri ile eşlenmesi sağlanmıştır.

2.7. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, araştırmacı tarafından zihinsel yetersizliği olan bireye toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde kullanılan kanıt temelli uygulamalardan biri olan videoyla model olma ile bu uygulama sırasında verilecek BIE uygulamasıdır. Öğretim sürecinde BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Videoyla model olma uygulaması, her üç beceri için de zihinsel yetersizliği olan bireye araştırmacı tarafından videonun katılımcı birey tarafından izlenmesi sürecinde bire-bir, becerinin katılımcı birey tarafından gerçekleştirilmesi sürecinde ise uzaktan öğretim düzenlemesi ile sunulmuştur. Öğretim oturumları hafta içi üç gün ve günde iki öğretim oturumu şeklinde düzenlenmiş, zihinsel yetersizliği olan birey belirlenen %100 ölçütünü üç kez ard arda karşılayana dek uygulanmıştır.

2.8. Deney Sürecine Hazırlık

Araştırmada deney süreci öncesinde 10 aşamalı bir hazırlık sürecine yer verilmiştir. Bu aşamalar; öğretimi yapılacak toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin belirlenmesi, becerilerin gerçekleştirileceği ortamlardan uygulamanın yapılması için resmi izinlerin alınması, beceri analizlerinin oluşturulması, örnek video kayıtlarının hazırlanması, katılımcıların belirlenmesi, katılımcıların anne-babaları ve öğretmenleri ile görüşülerek gerekli izinlerin alınması, katılımcıların becerilerle eşlenmesi, önkoşul becerilerin değerlendirilmesi, katılımcıların pekiştireç

tercihlerinin belirlenmesi, sosyal geçerlik formlarının hazırlanması ve uygulama sırasında kullanılacak araç-gereçlerin hazırlanmasıdır.

2.8.1. Öğretimi Yapılacak Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Belirlenmesi

Bu araştırmada öğretimi yapılacak toplum kaynaklarını kullanma becerileri belirlemek üzere alanyazında Snell (2000) tarafından alışveriş yapma, dışarda yemek yeme, banka kullanma, seyahat etme ve toplumsal ortamlarda gerçekleştirilen boş zaman etkinlikleri olarak sınıflandırılan toplum kaynaklarını kullanma becerileri incelenmiştir. Bu beceriler arasından dışarıda yemek yeme becerileri arasında yer alan "restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme", seyahat etme becerileri arasında yer alan "toplu taşıma araçlarından tramvay kullanma" ve banka kullanma becerileri arasında yer alan "elektrik faturası ödeme" becerileri belirlenmiştir. Sözü edilen bu beceriler alanyazında zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş dönemlerinde bireyin bağımsızlaşmasına doğrudan katkı sağlayan öncelikli beceriler arasında ifade edildiği için araştırmada bu beceriler katılımcılar için hedef davranışlar olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda, katılımcıların anne-babaları ve öğretmenleri de bu becerileri kazanmalarının onların bağımsızlaşması için çok yararlı olacağının belirtmişlerdir.

2.8.2. Resmi İzinlerin Alınması

Araştırmada öğretilmesi planlanan toplum kaynaklarını kullanma becerileri belirlendikten sonra araştırmacı becerilerin öğretiminin yapılacağı doğal ortamlara karar vermiştir. Sonrasında bu ortamlarda yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları sırasında ses ve görüntü kayıtlarının gerçekleştirilmesi için resmi izinler almıştır. Buna göre araştırmacı, fatura ödeme becerisinin öğretiminin gerçekleştirileceği ortam olan OEPSAŞ Genel Müdürlüğü'ne uygulama sürecini açıklayan bir izin dilekçesi yazarak resmi izin belgesi talebinde bulunmuştur. Araştırmacının uygulamanın gerçekleştirilmesine ilişkin izin belgesi EK-1'de yer almaktadır. Araştırmada öğretilmesi planlanan diğer beceri olan tramvaya binme becerisi için uygulamanın gerçekleştirileceği ortam olan Eskişehir Hafif Raylı Sistem İşletmesi (ESTRAM) Genel Müdürlüğü'ne araştırmacı tarafından uygulama sürecini açıklayan bir izin dilekçesi yazılarak resmi izin belgesi talebinde bulunulmuştur. Uygulamanın gerçekleştirilmesine ilişkin aylık olarak alınan "Hat İşgal İzin Belgeleri" EK-2-3-4'de yer almaktadır. Öğretilecek son beceri olan

restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi için Yunusemre Yerleşkesi Öğrenci Merkezi içerisinde yer alan Satı Annenin Mutfağı Restoran İşletmesi'ne araştırmacı tarafından uygulamanın içeriğini açıklayan bir izin dilekçesi yazılarak uygulama izni talebinde bulunulmuştur. Uygulamanın gerçekleştirilmesine ilişkin "Uygulama İzin Belgesi" EK-5'de yer almaktadır.

Araştırmacı uygulamanın gerçekleştirileceği ortamlardan gerekli izin belgelerini aldıktan sonra araştırmanın gerçekleştirilmesi ve ilerleyen zamanlarda yayın haline getirilmesi için Etik Kurul izin belgelerini hazırlamıştır. Araştırmacı hazırladığı belgelerle Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'na başvuru yapmıştır. Etik Kurul İzin Belgesi EK-6'da yer almaktadır.

2.8.3. Beceri Analizlerinin Oluşturulması

Araştırmada öğretimi yapılacak olan toplum kaynaklarını kullanma becerilerine ilişkin beceri analizleri araştırmacı tarafından öğretimin yapılacağı ortamlara gidilerek ve becerinin bizzat gerçekleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan analizler, zincirleme becerilerin öğretimi konusunda deneyimli beş alan uzmanına uzman görüşü için gönderilmiştir. Alan uzmanları, beceri analizlerini eşit zorluk düzeyinde olma, basamak sıralanışının uygunluğu ve basamakların öğretilebilir küçük basamaklara ayrılma açısından uygunluğu konusunda incelemişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda beceri analizlerinin basamakları araştırmacı ve tez danışmanı tarafından yeniden düzenlenmiş ve analizlere son hali verilmiştir. "Elektrik Faturası Ödeme Becerisi"ne ilişkin beceri analizi 15 (Ek-7), "Restoranda Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme Becerisi"ne ilişkin beceri analizi 16 (Ek-8) ve "Tramvaya Binme Becerisi"ne ilişkin beceri analizi 16 (Ek-9) beceri basamağından oluşmaktadır. Hazırlanan beceri analizleri Yoklama, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formlarına yerleştirilerek veri toplamak için hazır hale getirilmiştir.

2.8.4. Örnek Video Kayıtlarının Hazırlanması

Bu araştırmada öğretimi yapılan elektrik faturası ödeme, restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme ve tramvaya binme becerilerine ilişkin öğretim oturumlarında BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın etkililiğini belirlemek üzere üç video kaydı kullanılmıştır. Video kayıtları hazırlanırken, videolarda model olmak üzere katılımcıların akranı olan (15-20 yaş aralığında) ve

becerilerle ilgili gerekli tecrübeye sahip Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı dördüncü sınıf öğrencisinden akran model olarak yardım alınmıştır.

Video kayıtları öğretimi yapılan her üç beceriye ilişkin olarak becerilerin öğretimine uygun doğal ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Video çekimleri, fatura ödeme becerisi için OEPSAŞ Merkez Vezneleri'nde, restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi için Satı Annenin Mutfağı Restoran İşletmelerinde ve tramvaya binme becerisi için ise Ulusal Egemenlik-Baksan tramvay hattı ve tramvay duraklarında yapılmıştır. Hazırlanan video kayıtları, zincirleme becerilerin öğretimi ve videoyla model olma konusunda deneyimli alandan beş uzmana gönderilmiş ve kayıtların uygunluğuna ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda video çekimleri araştırmacı tarafından yeniden yapılmış ve öğretim oturumlarında kullanılmak üzere video kayıtları kullanıma hazır hale getirilmiştir. Elektrik faturası ödeme becerisine ilişkin örnek video 1 dakika 33 saniye, tramvaya binme becerisine ilişkin örnek video 2 dakika 49 saniye, restoranda yiyecek ve/veya içecek siperiş etme becerisine ilişkin örnek video 4 dakika 18 saniyelik sürelerden oluşmaktadır. Örnek video kayıtlarının onaylanmış son halleri öğretim oturumlarında kullanılmak üzere video oynatıcı bir program aracılığıyla tablet bilgisayara yüklenmiştir.

2.8.5. Katılımcıların Belirlenmesi ve Becerilerle Eşlenmesi

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi için araştırmacı öncelikle zihinsel yetersizliği olan bireylere hizmet sunan bir ortaokulda öğrenim gören ve yetişkinliğe geçiş dönemine yaklaşmış bireylerin öğretmenleri ile görüşmüş ve araştırmanın içeriği hakkında bilgi vermiştir. Görüşmeler sonucunda sözü edilen becerilere gereksinim duyan ve daha önce bu becerilerin çalışılmadığı biri pilot çalışma, dördü uygulama için olmak üzere toplam beş katılımcı belirlenmiştir.

Katılımcılar belirlendikten sonra katılımcıların aileleri ile görüşülerek kendilerine çalışma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ailelere öğretilmesi planlanan toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin sıralandığı bir liste verilmiştir. Ailelerden çocuklarının bilmediği ve öğrenmesini istedikleri toplum kaynaklarını kullanma becerilerini listeden işaretlemeleri istenmiştir. Aynı liste katılımcıların eğitim gördükleri sınıfın öğretmenlerine de verilmiştir. Öğretmenlerden listeden

öğrencileri için gerekli olduğunu düşündükleri beceriyi işaretlemeleri istenmiştir. Bu çalışmanın sonunda, ailelerin ve öğretmenlerin ortak olarak işaretledikleri beceriler, katılımcılara öğretilecek hedef beceriler olarak belirlenmiştir. Böylece, katılımcılar ile kendilerine öğretilecek beceriler eşlenmiştir. Bu süreçte katılımcıların ailelerinden çocukları ile çalışılacak beceriler hakkında konuşmamaları ve söz konusu becerilerin öğretimini çalışmamaları istenmiştir. Buna göre, pilot uygulamada Ela ile elektrik faturası ödeme, birinci katılımcı Emre ile elektrik faturası ödeme, ikinci katılımcı Can ile tramvaya binme, üçüncü katılımcı Efe ve dördüncü katılımcı Nur ile de restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisinin çalışılmasına karar verilmiştir. Ancak dördüncü katılımcı Nur'un ailesi, araştırma sürecinde çalışmaya katılmak istemediklerini belirterek araştırmadan ayrılmıştır. Böylece araştırma, biri pilot, üçü uygulama olmak üzere toplam dört zihinsel yetersizliği olan birey ile tamamlanmıştır.

2.8.6. Önkoşul Becerilerin Değerlendirilmesi

Araştırmacı katılımcılar ile öğretimini gerçekleştireceği becerileri eşleştirdikten sonra tramvaya binme becerisini çalışmayı planladığı katılımcıya "Tramvaya Binme Becerisi Katılımcı Onay Formu" (EK-10), restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisini çalışmayı planladığı katılımcıya "Restoranda Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme Becerisi Katılımcı Onay Formu" (EK-11) ve elektrik faturası ödeme becerisini çalışmayı planladığı katılımcıya "Fatura Ödeme Becerisi Katılımcı Onay Formu" (EK-12) ve ailelerine de "Aile Onay Formu"nu (EK-13) vererek çalışmaya katılmalarına ilişkin yazılı izinleri almıştır. Gerekli izinleri tamamladıktan sonra araştırmacı katılımcıların çalışmaya ilişkin önkoşul becerilerini değerlendirmiştir.

Araştırma kapsamına alınan zihinsel yetersizliği olan bireylerin seçimi için bazı önkoşul özellikler ve beceriler belirlenmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin önkoşul özelliklere ve becerilerine ilişkin değerlendirmelerin bir kısmı okul müdürünün sözlü izni ile katılımcıların devam ettikleri okulun dersliklerden birinde, bir kısmı ise daha önce belirlenmiş olan okula yakın bir bakkalda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Önkoşul özelliklerin ve becerilerin değerlendirmesi, değerlendirme için araştırmacı tarafından hazırlanan araçlar kullanılarak Önkoşul Beceri Değerlendirme Formu'na (EK-14) kayıt edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan zihinsel yetersizliği olan bireylerde aranan

önkoşul özellikler ve beceriler ile bunların nasıl sınandığı aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır:

(a) *Üniversite, devlet ya da özel hastanelerin ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalından alınmış zihinsel yetersizliğinin olduğuna ilişkin bir rapora sahip olma:* Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylerin zihinsel yetersizlik tanılarına ilişkin bir rapora sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere aileleri ve öğretmenleri ile ön görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan kişilerden ilgili raporların bir nüshaları alınmış, araştırma süreci ve sonrasında gizli tutulmak kaydıyla araştırmacı tarafından dosyalanmıştır.

(b) *Toplum kaynaklarını tek başına kullanabilecek (15-20 yaş aralığında) yaş düzeyine sahip olma:* Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylerin kimlik belgelerina bakılarak biyolojik yaşları belirlenmiştir. Katılımcıların anne-babalarının da izni alınarak kimlik belgelerinin bir nüshası alınmış ve gizli tutulmak kaydıyla araştırmacı tarafından dosyalanmıştır.

(c) *Öğretilecek olan toplum kaynaklarını kullanma becerilerine ilişkin önceden ya da hali hazırda bir öğretim almamış olma ve öğretilmesi hedeflenen becerileri yerine getiremiyor olma:* Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylerin kendileri için belirlenen beceriyle ilgili daha önce herhangi bir öğretim alıp almadıklarına ilişkin aileleri ve öğretmenleri ile görüşülerek bilgi alınmıştır. Daha sonra katılımcılarla becerilerin gerçekleştirileceği doğal ortamlara gidilerek hedef davranışlar olan "fatura ödeme", "restorandan yiyecek ve/veya içecek sipariş etme" ve "tramvaya binme" becerileri için kendilerine fırsat sunulmuştur. Katılımcıların performansı gözlenerek Önkoşul Beceri Değerlendirme Formu'na kaydedilmiştir.

(d) *Üç ve daha fazla kelimeden oluşan ardışık yönergeleri anlama ve yerine getirme:* Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylerin üç ve /veya daha fazla kelimeden oluşan yönergeleri anlama ve yerine getirme davranışını belirlemek amacıyla katılımcı bireylere üç, dört ve beş kelimeden oluşan yönergeler ("Sınıf dolabından tahta kalemini getir.", "Masanın altındaki kurşun kalemi bana ver." ve "Öğretmen masasının üzerinden bir tane beyaz kâğıt al ve bana getir." vb.) sunulmuştur.

Katılımcıların yönergelere verdikleri tepkiler Önkoşul Beceri Değerlendirme Formu'na kaydedilmiştir.

(e) *Okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olma:* Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla bireylere bilgisayar ile yazılmış 14 punto büyüklüğünde ve toplam dört cümle ve 17 kelimeden oluşan bir okuma metni (EK-15) verilmiştir. Katılımcılardan kendisine verilen metni okuması istenmiştir. Ardından katılımcıların okuduğunu anlama becerilerine sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla, okuma metnine ilişkin hazırlanmış olan "Ne?, Nerede?, Ne Zaman?, Nasıl?, Niçin? ve Kim? (5N1K)" soruları (EK-16) sorularak, ilgili soruları bağımsız olarak yanıtlamaları istenmiştir. Sonuçlar Önkoşul Beceri Değerlendirme Formu'na kaydedilmiştir.

(f) *Para kulllanma, para üstü alma ve alışveriş becerisine sahip olma:* Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylerin para kulllanma, para üstü alma ve alışveriş becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla, okula yakın bir bakkalda değerlendirme yapılmıştır. Katılımcıya "Bakkala gir ve istediğin bir şeyi al." yönergesi verilerek alışveriş yapması istenmiştir. Bu sırada bireyin para kullanma, para üstü alma gibi alışveriş becerilerini gerçekleştirmesine bakılmıştır. Sonuçlar Önkoşul Beceri Değerlendirme Formu'na kaydedilmiştir.

2.8.7. Pekiştireç Tercihlerinin Belirlenmesi

Araştırmanın başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında kullanılacak pekiştireçlerin belirlenmesi için araştırmacı tarafından katılımcıların her biri için pekiştireç değerlendirme oturumu gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öncelikle araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaş düzeyine uygun olacak şekilde bir pekiştireç listesi hazırlanmış, hazırlanan bu liste zihinsel yetersizliği olan bireylerin kendilerine verilerek bireyin tercih edebileceği pekiştireçleri "Pekiştireç Belirleme Formu"na işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcılar için kullanılan pekiştireçler daha çok başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları sırasında ve sonrasında kullanılan sözel ve çalışma tamamlandıktan sonra sonuncu izleme oturumunu takip eden zamanda verilen etkinlik pekiştireçlerinden oluşmaktadır. Bu pekiştireçler pilot çalışmada yer alan katılımcı Ela için dışarıda pasta yemek, birinci katılımcı Emre ve üçüncü

katılımcı Efe için sinemaya gitmek ve ikinci katılımcı Can için dışarıda hamburger yemek olarak belirlemiştir.

2.8.8. Sosyal Geçerlik Formlarının Hazırlanması

Araştırmacı araştırma sürecinde yer alan katılımcıların, katılımcıların ailelerinin ve uygulamanın gerçekleştirildiği ortamlarda çalışan personelin çalışma hakkındaki görüşlerini öğrenmek amacıyla sosyal geçerlik soru formları hazırlamıştır. Bu araştırma için öncelikle araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylerin BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın öğretim sürecine ve öğretilmesi hedeflenen becerilerilere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla "Katılımcı Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu" hazırlanmıştır. İkinci olarak, araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylerin anne-babalarının BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın öğretim sürecine ve öğretilmesi hedeflenen becerilerilere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla "Anne-Baba Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu" oluşturulmuştur. Son olarak, araştırmanın gerçekleştirildiği toplumsal ortamlarda (elektrik idaresin, tramvay ve restoran) çalışan personelin BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın öğretim sürecine ve öğretilmesi hedeflenen becerilerilere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla "Çalışan Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu" olmak üzere toplam üç ayrı grup için sosyal geçerlik soru formu hazırlanmıştır.

Formlar zihinsel yetersizliği olan bireylerin, bu bireylerin ailelerinin ve becerilerin gerçekleştirildiği ortamlarda çalışan personelin anlayabileceği biçimde, alana ilişkin terimlerin yoğun olmadığı bir dille hazırlanmıştır. Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik olarak hazırlanan "Katılımcı Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu" (EK-17) ikisi açık, altısı kapalı uçlu olmak üzere toplam sekiz sorudan oluşmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ailelerine yönelik olarak hazırlanan "Anne-Baba Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu" (EK-18) üçü açık, yedisi kapalı uçlu olmak üzere toplam 10 sorudan meydana gelmektedir. Toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin uygulandığı ortamlarda çalışan personele yönelik olarak hazırlanan "Çalışan Personel Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu" (EK-19, 20, 21) üçü açık, altısı kapalı uçlu olmak üzere toplam dokuz sorudan oluşmaktadır.

2.8.9. Kullanılacak Araç-Gereçlerin Belirlenmesi ve Hazırlanması

Deney öncesi hazırlık ve deney sürecinde kullanılan tüm araç-gereçler ve veri kayıt formları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve kullanılacakları beceri türüne ve ortama göre sınıflandırılmıştır. Araştırmada kullanılan araç-gereçler, yöntem bölümünde 2.3. başlığının altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.9. Deney Süreci

Bu araştırmanın deney süreci pilot uygulama, başlama düzeyi oturumları, günlük yoklama oturumları, öğretim oturumları, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır.

2.9.1. Pilot Uygulama Süreci

Araştırma sırasında karşılaşılabilecek olası problemleri önceden belirleyerek kontrol altına almak ve BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın etkililiğini belirlemeye yönelik olarak uygulama güvenirliği için belirlenen ölçüte ulaşılmasını sağlamak amacıyla pilot uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama oturumları, zihinsel yetersizliği olan bireyin, %100 uygulama güvenirliğine ulaşmasıyla sonlandırılmış ve öğretimle ilgili herhangi bir değişiklik yapma gereksinimi ortaya çıkmadığı için öğretim oturumlarına geçilmiştir.

Pilot uygulama için aile ve öğretmenlerinin görüşleri ile her üç beceriyi de kısa sürede öğreneceği düşünülen ve diğer katılımcılarla kıyaslandığında performans düzeyi en iyi olan zihinsel yetersizliği olan birey olarak Ela seçilmiştir. Ela ile yine ailesi ve sınıf öğretmenlerinin tercihine göre elektrik faturası ödeme becerisinin çalışılmasına karar verilmiştir. Ela ile de diğer katılımcılarla olduğu gibi önkoşul becerilerin değerlendirilmesi gerçekleştirilmiş ve başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumlarına başlanmıştır. Etik bir sıkıntı doğmaması açısından Ela ile öğretim oturumlarında tüm beceri basamakları %100 olarak gerçekleştirildiğinde çalışma sonlandırılmıştır. Pilot uygulamaya beş öğretim oturumu ile son verilmiştir.

2.9.2. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Araştırmanın deney sürecinde gerçekleştirilen bütün oturumlar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı yardımcısı da deney sürecinde kamera çekimlerini yapmıştır. Araştırmacı yardımcısı, çekimler

sırasında katılımcılarla ilk karşılaştığında selamlaşma dışında herhangi bir iletişim ve etkileşim içinde olmamıştır. Bunun amacı, katılımcıların toplumsal ortamda kameraya karşı duyarsızlaşması, uygulama sırasında araştırmacı yardımcısından herhangi bir ipucu beklememesi ve kendini bağımsız hissetmesini sağlamaktır. Uygulama süreci boyunca araştırmacı, tüm katılımcıları ailelerinin izni ile okul saatleri bitiminde okullarından almış, uygulama yapılan ortamlara götürmüş, uygulama bitiminde de katılımcı bireyleri evlerine bırakmıştır. Pilot uygulama da dâhil olmak üzere araştırmanın uygulanması 2015-2016 bahar döneminde yaklaşık üç buçuk aylık bir süreyi kapsamıştır. Bu süre içerisinde hiçbir katılımcı diğer katılımcılarla çalışılan beceriler hakkında bilgilendirilmemiş, çalışma öncesinde veya sonrasındaki süreçte kendi becerileri ile ilgili olarak gerçekleştiremedikleri beceri basamakları hakkında yönlendirici konuşmalar yapılmamıştır.

Bu araştırmada beceri basamakları arasındaki yanıt aralığı 5 saniye olarak belirlenmiştir. Doğru ve yanlış tepkiler sonrasında araştırmacı, katılımcının kendisini görmeyeceği bir mesafede durarak geribildirimlerini kulaklık aracılığıyla katılımcıya iletmiştir. Bluetooth kulaklık yalnızca araştırmanın öğretim oturumlarında kullanılmıştır. Yoklama oturumlarında katılımcının tamamen bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmesine fırsat verilmiştir. Katılımcılar bluetooth kulaklıktan yalnızca araştırmacıdan gelen geribildirimleri almışlardır. Katılımcılar öğretim sürecinde araştırmacıya herhangi bir sözel tepkide bulunsalar dahi araştırmacı bu tepkiyi görmezden gelmiş ve yanıtlamamıştır. Böylece, tek yönlü bir iletişim ağı oluşturulmuştur.

2.9.2.1.Yoklama Oturumları

2.9.2.1.1. Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları

Başlama düzeyi yoklama oturumları tüm katılımcılar için öğretim oturumlarından önce düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında en az üç oturum ard arda kararlı veri elde edildikten sonra öğretime başlanmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında veri toplanırken, beceri analizi kayıt türlerinden tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada değerlendirme sırasında öğrenmenin gerçekleşme ihtimalinin daha düşük olması ve uygulamanın etkisinin daha net bir biçimde ortaya konulması nedeniyle tek fırsat yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 79).

Tek fırsat yönteminde bireye beceri analizinde yer alan basamakları gerçekleştirmesi için beceri yönergesi sunulur. Birey doğru yaptığı her basamak için (+) alır. Birey bir basamağı yanlış yaptığında ya da yanıt için ayrılan sürede yapmadığında ise (-) alır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 79). Bu araştırmada da bireyin yanlış tepkide bulunduğu ilk basamakta değerlendirme sona erdirilmiş ve beceri analizinde yanlış tepki verilen basamak ve bu basamağı takip eden diğer tüm basamaklar yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Bireylerin doğru ya da yanlış tüm tepkileri "Fatura Ödeme Becerisi Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu" (EK-22), "Restoranda Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme Becerisi Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu" (EK-23) ve "Tramvaya Binme Becerisi Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu"na (EK-24) kaydedilmiştir.

Bu araştırmada araştırmacı kullandığı model gereği ikinci ve üçüncü katılımcılardan ara ara başlama düzeyi verisi toplamıştır. Uygulamanın başında birinci katılımcıdan üç oturum ard arda, diğer iki katılımcıdan ise birer oturum başlama düzeyi verisi toplamıştır. İlk katılımcı kendisi için belirlenen beceriye ilişkin yoklama oturumlarında ilk %100 ölçütünü karşıladığında, araştırmacı diğer iki katılımcıdan birer kez daha başlama düzeyi verisi almıştır. İlk katılımcı %100 ölçütünü karşılayıp üçüncü kararlı veri noktasını elde ettiğinde, araştırmacı ikinci katılımcıdan üç oturum ard arda başlama düzeyi verisi toplarken, arada çok kısa bir zaman olması nedeniyle diğer katılımcıdan başlama düzeyi verisi almamıştır. İkinci katılımcı kendisi için belirlenen beceriye ilişkin ilk %100 ölçütünü karşıladığında, araştırmacı diğer katılımcıdan bir oturum daha başlama düzeyi verisi toplamıştır. İkinci katılımcı da kendisiyle çalışılan beceriye ilişkin üç oturum üst üste %100 ölçütünü karşıladığında, araştırmacı üçüncü katılımcıdan üç oturum ard arda başlama düzeyi verisi toplayarak başlama düzeyi oturumlarını tamamlamıştır.

Her katılımcı için gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında, araştırmacı öncelikle katılımcının dikkatini çekmiştir (Bugün seninle fatura ödemesi yapacağız. / Bugün seninle restoranda yiyecek ya da içecek sipariş edeceğiz. / Bugün seninle tramvaya bineceğiz. Başlamak için hazır mısın?). Katılımcı dikkatini yöneltirse ya da sözel bir ifadeyle hazır olduğunu bildirirse bu davranışını sözel olarak pekiştirmiştir. Araştırmacı katılımcı için belirlenen hedef davranışa uygun beceri yönergesini ("Elektrik faturasını öde." / "Tramvaya bin, ……. durağında in." /

"İstediğin bir yiyecek ya da içeceği sipariş et.") sunmuş ve bireyin performansını gözlemlemiştir. Zihinsel yetersizliği olan birey becerinin ilk basamağını gerçekleştirdiğinde pekiştirmiş ve bir sonraki basamağa geçiş için 5 saniye beklemiştir. Hedef bireyin yanlış tepkide bulunması durumunda o basamakta başlama düzeyi yoklama oturumunu sonlandırmıştır. Araştırmacı elde ettiği verileri, her bir hedef davranış için hazırladığı "Başlama Düzeyi Oturumu Veri Kayıt Formu"na kaydetmiş, ardından "doğru tepki sayısı / toplam tepki sayısı X 100" (Gast ve Ledford, 2014, s.257) formülünü kullanarak doğru gerçekleşen basamak yüzdesini hesaplamıştır. Elde ettiği bu yüzdelik değeri başlama düzeyi verisi olarak grafiğe işlemiştir. Oturum sonunda da bireyleri çalışmaya katılım davranışları için pekiştirmiştir.

2.9.2.1.2. Günlük Yoklama Oturumları

Günlük yoklama oturumları, öğretimi gerçekleştirilen her bir beceriye ilişkin olarak zihinsel yetersizliği olan bireylerin hedef davranışı öğrenip öğrenmediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Günlük yoklama oturumları, ilk öğretim oturumu hariç her öğretim oturumundan hemen önce gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı günlük yoklama oturumlarında, başlama düzeyi yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısını izlemiştir. Günlük yoklama oturumlarında da tüm veriler tek fırsat yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmacı elde ettiği verileri, her bir hedef davranış için hazırladığı "Yoklama Oturumu Veri Kayıt Formu"na kaydetmiş, ardından "doğru tepki sayısı / toplam tepki sayısı X 100" (Gast ve Ledford, 2014, s. 256) formülünü kullanarak doğru gerçekleşen basamak yüzdesini hesaplamıştır. Elde ettiği bu yüzdelik değeri, uygulama verisi olarak grafiğe işlemiştir. Buna göre, birinci katılımcı Emre yedi, ikinci katılımcı Can altı, üçüncü katılımcı Efe altı yoklama oturumunda ard arda %100 ölçütünü karşılamıştır.

2.8.3.2.Öğretim Oturumları

Bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı, kulaklık kullanarak zihinsel yetersizliği olan bireyin yanında bulunmadan da kulaklıktan verdiği geribildirimlerle videoyla model olmanın süreçlerini yerine getirmesini ve becerilerinin öğretilmesini gerçekleştirmiştir.

Araştırma için öncelikle deney sürecine hazırlık aşamaları tamamlanmıştır. Ardından çalışmanın katılımcısı olan zihinsel yetersizliği olan bireylere çalışmanın amacı açıklanmıştır. Belirlenen hedef davranışlara ilişkin bireylerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla başlama düzeyi yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bireylerin hedef davranışlara ilişkin başlama düzeyindeki performansları belirlendikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir.

Öğretim oturumlarında araştırmacı, önce katılımcı ile birlikte öğretim oturumunun yapılacağı ortama gelmiş ve kendisine mikrofonu, katılımcıya ise bluetooth kulaklığı takmıştır. Araştırmacı zihinsel yetersizliği olan bireye "Şimdi bir video izleyeceksin, ne izleyeceğimizi merak ediyor musun? Başlayalım mı?" diyerek dikkatini çekmiştir. Araştırmacı katılımcının hazır olduğuna ilişkin tepkisini aldıktan sonra katılımcıya tablet bilgisayarı vererek "Videoyu izle." yönergesini sunmuş ve bireyin videoyu açmasını beklemiştir. Bireyin videoyu başından sonuna kadar dikkatle izleyip izlemediğini kontrol etmiştir. Bireyin videoyu sonuna kadar izlemediğini ya da dikkat etmediğini fark ederse zihinsel yetersizliği olan bireye "Dikkatlice izle.", "İzlemeye devam et." şeklinde yönergeler sunmuştur. Katılımcı videoyu sonuna kadar izlediğinde, araştırmacı zihinsel yetersizliği olan bireyin davranışını pekiştirmiş ve tablet bilgisayarı almıştır. Zihinsel yetersizliği olan bireye hedef davranışına uygun olarak ("Elektrik faturasını öde." / "Restorandan istediğin bir yiyeceği ya da içeceği sipariş et." / "Tramvaya bin, …… durağında in.") beceri yönergesini vermiş ve 5 sn süreyle bireyin tepkisini beklemiştir. Zihinsel yetersizliği olan bireyin doğru tepkilerini bireyin kendisini göremeyeceği bir yerde durarak, BIE aracılığıyla uzaktan sözel olarak pekiştirmiş ve katılımcıya "Çok iyi gidiyorsun, devam et.", "Burada biraz beklemen gerekebilir.", Ben seni dışarıda bekliyor olacağım." gibi geribildirimler sunmuştur. Araştırmacı bu süreçte zihinsel yetersizliği olan bireye hiçbir ipucu sunmamış, bireyin beceri basamaklarını tamamen bağımsız bir biçimde gerçekleştirmesini beklemiştir. Bu süreç araştırmacının öğretim oturumları boyunca yanında bulundurduğu ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Öğretim oturumları sırasında katılımcılar videoları sonuna kadar izlemiştir. Bu nedenle araştırmacı, bu süreçte katılımcılara geribildirimde bulunmak durumunda kalmamıştır. Elektrik faturası ödeme ve restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi gerçekleştirildikten sonra araştırmacı, zihinsel yetersizliği olan bireyi

beceri yönergesi sunduğu yerde karşılayıp kendisini beceri basamaklarını tamamlandığı için pekiştirmiştir. Tramvaya binme becerisi için araştırmacı, zihinsel yetersizliği olan bireyin durakta beklediği sırada durağın dışında durmuş, tramvaya zihinsel yetersizliği olan bireyden sonra ve başka bir kapıdan binmiş, tramvaydan zihinsel yetersizliği olan bireyden sonra inmiştir. Bu nedenle araştırmacı, zihinsel yetersizliği olan bireyi diğer durağın dışında karşılayamamış, ancak daha sonra arkasından gelerek bireyin performansını pekiştirmiştir. Video kayıtları her oturum için en fazla bir kez izlettirilmiştir. Aynı süreç bireyler becerilerinin tüm basamaklarını doğru biçimde gerçekleştirene kadar devam etmiş ve öğretim oturumlarının tümü aynı biçimde tekrar edilmiştir. Araştırmada birinci katılımcı Emre altı, ikinci katılımcı Can dört ve üçüncü katılımcı Efe ise beş öğretim oturumunda hedef davranışlara ilişkin ölçütü karşılamışlardır.

2.9. İzleme ve Genelleme

2.8.1. İzleme Oturumları

İzleme oturumları araştırmaya katılan bireylerin, araştırmada öğretimi yapılan becerileri ne derece sürdürdüklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı yardımcısı, ilk karşılaşmadaki selamlaşmanın dışında katılımcılarla hiçbir iletişime ve etkileşime girmeden sadece kamera çekimlerini yapmıştır. İzleme verileri, öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonraki birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda, zihinsel yetersizliği olan bireylerin öğrendikleri becerinin toplumsal ortamlarda gerçekleşme durumunun gözlemlenmesi ile değerlendirilmiştir. Araştırmacı izleme oturumlarında da yoklama oturumlarında izlediği sürecin aynısına yer vermiştir. İzleme oturumlarında da tüm veriler tek fırsat yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmacı elde ettiği verileri, her bir hedef davranış için hazırladığı "İzleme Oturumu Veri Kayıt Formu"na kaydetmiş, ardından "doğru tepki sayısı / toplam tepki sayısı X 100" (Gast ve Ledford, 2014, s. 256) formülünü kullanarak doğru gerçekleşen basamak yüzdesini hesaplamıştır. Elde ettiği bu yüzdelik değeri, izleme verisi olarak grafiğe işlemiştir. Araştırmacı, zihinsel yetersizliği olan bireyler becerilerin tüm basamaklarını doğru olarak gerçekleştirdiğinde davranışlarını sözel olarak pekiştirmiştir. Tüm izleme oturumları sona erdikten sonra araştırmacı daha önce katılımcı bireylerin kendilerinin doldurdukları pekiştireç belirleme formundan seçtikleri etkinlik pekiştireçlerini sunmuştur.

2.8.2. Genelleme Oturumları

Araştırmada üç hedef davranış için de genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Elektrik faturası ödeme becerisi için farklı bir fatura ödeme noktası olan "Türksoy Telekom Fatura Ödeme Merkezi" kullanılmış ve fatura ödeme için öğretim ortamından daha farklı basamakların ve farklı bir düzenlemenin olduğu bu ortamda ortam genellemesi gerçekleştirilmiştir. Tramvaya binme becerisi için öncelikle farklı bir toplu ulaşım aracı olan halk otobüsü ile temassız ulaşım kartı kullanılarak hem ortam hem de araç-gereç genellemesi yapılmıştır. Ayrıca, zihinsel yetersizliği olan bireyin daha kalabalık ve evinden daha uzakta olan Anadolu Üniversitesi-Bağlar tramvay durağı ve hat üzerinde çalışan tramvay hatlarında yine temassız ulaşım kartı kullanılarak ikinci bir genelleme oturumuna yer verilmiştir. Restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi için kendin al (yiyeceği müşterinin garson olmaksızın kendisinin alması ve servis etmesi) hizmeti veren farklı bir restoran kullanılarak ortam genellemesine yer verilmiştir.

Araştırmada öğretim içi genelleme düzenlemelerine de yer verilmişir. Elektrik faturası ödeme becerisi için öğretim ve yoklama oturumları sırasında veznelerin, veznelerde çalışan görevlilerin ve numaratörün başında bekleyen görevlilerin değişmelerinin yanı sıra, oturumlarda elektrik faturası miktarının azdan çoğa ve tamdan küsuratlı miktarlara doğru değişimi sağlanmıştır. Tramvaya binme becerisi için öğretim ve yoklama oturumları sırasında aynı tramvay hattı üzerinde hem gidiş hem dönüş güzergâhı kullanılarak durak değişimi yapılmıştır. Restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi için ise zaman zaman servis elemanının değişmesi sağlanarak öğretim içi genelleme uyarlamalarına yer verilmiştir. Bu uyarlamaların dışında öğretim ve yoklama oturumları sırasında kendiliğinden gelişen ve önlenemeyen bazı değişkenler ortaya çıkmıştır. Örneğin fatura ödeme becerisi için alınan numaranın tabelada yanması için bazen uzun süren işlemlerden dolayı tahmin edilen süre uzamıştır. Tramvaya binme becerisinin öğretimi sırasında turnikenin bir süreliğine bozulması nedeniyle katılımcının kartını turnikeden geri alamaması, tramvayın beklenen süreden daha geç gelmesi nedeniyle katılımcı bireyin uzun süre tramvayın gelişini beklemek durumunda kalması, tramvayda bazen oturacak yer bulabilirken bezen de yer olmadığı için ayakta tutunarak beklemesi vb. durumlar meydana gelmiştir. Öğretim sırasında meydana gelen bu değişkenler, zihinsel yetersizliği olan bireyler için öğretim içi genelleme özelliği

göstermiş ve katılımcıların bu olağan dışı durumlara kendilerini adapte etmelerini sağlamıştır.

Genelleme oturumları ön-test ve son-test genelleme oturumu şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme ön-test oturumunda veriler öğretim oturumları başlamadan önce her katılımcıdan kendisi için belirlenen hedef davranışa ilişkin olarak toplanmıştır. Genelleme oturumlarında yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir. Araştırmacı katılımcılardan kendileriyle çalışılan hedef davranışa ilişkin toplanan verileri "Genelleme Oturumu Veri Kayıt Formu"nda ön-test genelleme sütununa kaydetmiştir. Ardından "doğru tepki sayısı / toplam tepki sayısı X 100" (Gast ve Ledford, 2014, s. 257) formülünü kullanarak doğru gerçekleşen basamak yüzdesini hesaplamıştır. Elde ettiği bu yüzdelik değeri, ön-test genelleme verisi olarak grafiğe işlemiştir. Genelleme son-test oturumu, öğretim oturumları tamamladıktan sonra her katılımcıdan kendisi için belirlenen hedef davranışa ilişkin olarak belirlenen ortam ve araç-gereç genellemeleri gerçekleştirilerek toplanmıştır. Araştırmacı katılımcılardan kendileriyle çalışılan hedef davranışa ilişkin toplanan verileri "Genelleme Oturumu Veri Kayıt Formu"nda son-test genelleme sütununa kaydetmiştir. Ardından "doğru tepki sayısı / toplam tepki sayısı X 100" (Gast ve Ledford, 2014, s. 256) formülünü kullanarak doğru gerçekleşen basamak yüzdesini hesaplamıştır. Elde ettiği bu yüzdelik değeri, son-test genelleme verisi olarak grafiğe işlemiştir. Araştırmacı, zihinsel yetersizliği olan bireyler becerilerin tüm basamaklarını doğru olarak gerçekleştirdiğinde ve genellediğinde davranışlarını sözel olarak pekiştirmiştir.

2.11.Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada etkililik, güvenirlik ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Aşağıda bu verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.11.1.Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmacı etkililik verileri için bağımlı değişken olan toplum kaynaklarını kullanma becerilerinden elektrik faturası ödeme, tramvaya binme ve restoranda yiyecek ve/veya içecek siperiş etme becerilerinin ölçümünü gerçekleştirmiştir. Veriler ilk öğretim oturumu dışında her öğretim oturumunun öncesinde gerçekleştirilen günlük yoklama oturumları ile toplanmış ve verilerin ölçümü için

belirlenen hedef davranışa ait beceri analizi kayıt tekniği kullanılarak doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında zihinsel yetersizliği olan bireylerin beceriler için hazırlanmış olan beceri analizlerinde yer alan basamaklara ilişkin tepkileri video kameraya kaydedilmiştir. Oturumlar sonunda bireyin doğru ve yanlış tepkilerine, ses ve görüntü kayıtlarına bakılarak doğru tepki yüzdesi hesaplanmış ve veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Grafikte yatay eksen oturumların sayısını gösterirken, düşey eksen ise doğru tepki yüzdelerini göstermektedir.

2.11.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada düzenlenen tüm oturumların en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Her katılımcının kendisine öğretilen hedef davranışa ilişkin tüm video kayıtları ile araştırmacının hedef davranışların öğretimi sırasında bluetooth kulaklık aracılığıyla sunduğu geribildirimlerin yer aldığı ses kayıtları güvenirlik verilerini toplayan gözlemciye verilmiştir. Gözlemci, bu oturumların %30'unu izleyip dinleyerek güvenirlik verilerini gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği formlarına kaydetmiştir.

2.11.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Gözlemciler arası güvenirlik verileri; yoklama, öğretim, izleme ve genelleme evrelerinde bağımlı değişken olarak belirlenen hedef davranışların ölçümü için hazırlanan beceri analizi basamakları kullanılarak, tüm oturumların en az %30'unda toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri "Elektrik Faturası Ödeme / Tramvaya Binme / Restoranda Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme Becerisinin Öğretimine İlişkin Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu"na (EK-25) kaydedilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi için "görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100" formülü kullanılmıştır (Gast ve Ledford, 2014, s. 256).

2.11.2.2. Uygulama Güvenirliği Verileri Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada uygulama güvenirliği verileri öğretim ve yoklama oturumları için toplanmıştır. Gözlemci, öğretim oturumları için uygulama güvenirliği verisi toplarken, kayıtları izleyip dinledikten sonra uygulama güvenirliği verilerini "Elektrik Faturası Ödeme / Tramvaya Binme / Restoranda Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme Becerisinin Öğretimine İlişkin Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu"na (EK-26) kaydetmiştir. Öğretim oturumları için uygulama güvenirliği verileri toplanırken dikkate alınacak basamaklar; (1) öğretim için gerekli olan araç-gereçlerin hazırlanması, (2) video kaydının hazırlanması, (3) uygulamacı tarafından zihinsel yetersizliği olan bireyin video kaydını izlemesi için dikkat sağlayıcı ipucu sunma, (4) zihinsel yetersizliği olan bireyin video kaydını izlemesi, (5) zihinsel yetersizliği olan bireyin video kaydını izleme davranışının uygulamacı tarafından pekiştirilmesi, (6) uygulamacı tarafından beceri yönergesinin sunulması, (7) zihinsel yetersizliği olan bireyin tepkilerine uygun geribildirimde bulunulması, (8) zihinsel yetersizliği olan bireyin çalışmaya katılımının pekiştirilmesi olarak belirlenmiştir.

Gözlemci, yoklama oturumları için uygulama güvenirliği verisi toplarken, kayıtları izleyip dinledikten sonra uygulama güvenirliği verilerini "Elektrik Faturası Ödeme / Tramvaya Binme / Restoranda Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme Becerisi Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu"na (EK-27) kaydetmiştir. Yoklama oturumları için uygulama güvenirliği verileri toplanırken dikkate alınacak basamaklar ise (1) yoklama oturumu için gerekli araç-gereçlerin hazırlanması, (2) uygulamacının dikkat sağlayıcı ipucunu sunması, (3) uygulamacı tarafından beceri yönergesinin sunulması, (4) zihinsel yetersizliği olan bireyin çalışmaya katılımının pekiştirilmesi olarak belirlenmiştir. Uygulama güvenirliği verileri analiz edilirken "gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı X 100" formülü kullanılmıştır (Gast ve Ledford, 2014, s. 256).

2.11.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın sosyal geçerlik verileri; araştırmaya katılan yetersizliği olan bireylerden, ailelerinden ve öğretimi gerçekleştirilen toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin uygulandığı ortamlarda çalışan (elektrik faturası ödeme becerisi için

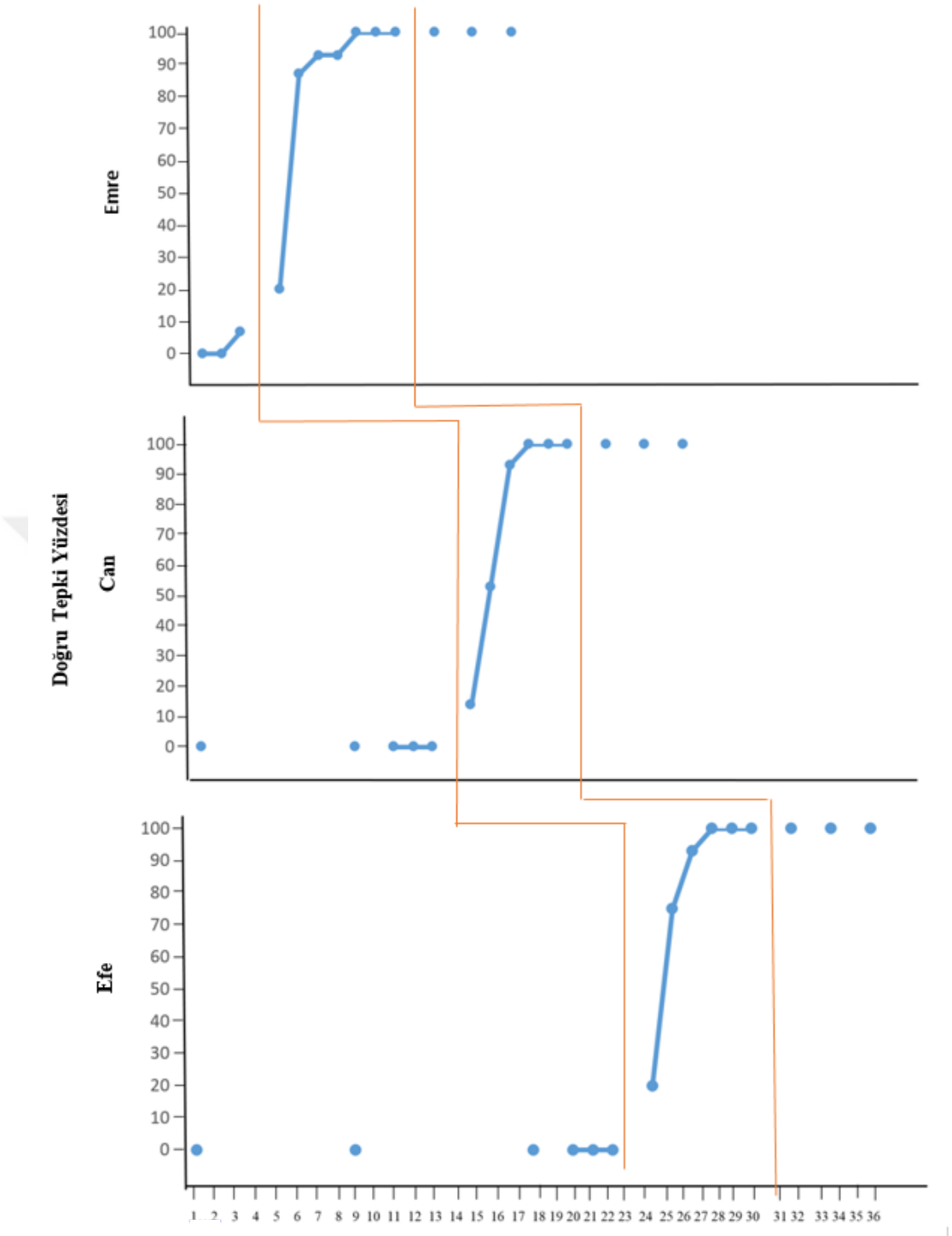
veznedar; tramvaya binme becerisi için tramvayın içinde bulunan güvenlik görevlisi ve restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi için restoran işletmecisi) personelden toplanmıştır. Hedef kitleden toplanan sosyal geçerlik verileri betimsel olarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu araştırmanın bulgular bölümünde, zihinsel yetersizliği olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın etkililik, kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretiminde İşitsel Teknoloji Desteği Kullanılarak Sunulan Videoyla Model Olmanın Etkililiğine İlişkin Bulgular

Zihinsel yetersizliği olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın etkililiğine ilişkin elde edilen etkililik bulguları Şekil.1'de grafik üzerinde gösterilmiştir. Grafiğin yatay ekseninde oturum sayıları, dikey ekseninde ise yoklama oturumlarında katılımcıların doğru tepki yüzdeleri yer almaktadır. Araştırma sırasında elde edilen yoklama verileri katılımcıların başlama düzeyi, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmakta ve bu oturumlar evrelerle birbirinden ayrılmaktadır. Başlama düzeyi evresinde yer alan veriler katılımcıların başlama düzeyi oturumlarından elde edilen doğru tepki yüzdelerinden, yoklama evresinde yer alan veriler katılımcıların günlük yoklama oturumlarından elde edilen doğru tepki yüzdelerinden oluşmaktadır. İzleme oturumlarından elde edilen veriler katılımcıların öğretim oturumları tamamlandıktan 1, 3 ve 5 hafta sonrasında gerçekleştirilen izleme oturumlarından, genelleme oturumlarından elde edilen veriler ise katılımcıların Şekil.2'de yer alan doğru tepki yüzdelerinden oluşmaktadır.



Şekil.1. *Emre (Elektrik Faturası Ödeme), Can (Tramvaya Binme) ve Efe'nin (Restoranda Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme) toplum kaynaklarını kullanma becerilerindeki başlama düzeyi (BD), yoklama (Y) ve izleme (İ) oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri.*

3.1.1. İşitsel Teknoloji Desteği Kullanılarak Sunulan Videoyla Model Olmanın Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerini Öğrenme ve Sürdürmelerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Şekil.1'de yer alan verilere göre BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın uygulandığı günlük yoklama oturumları ile bu uygulamanın gerçekleştirilmediği başlama düzeyi oturumları karşılaştırıldığında doğru tepki yüzdelerinde önemli bir farkın olduğu görülmektedir.

3.1.1.1. Emre'nin işitsel teknoloji desteği kullanılarak sunulan videoyla model olmanın elektrik faturası ödeme becerisini öğrenmesi ve sürdürmesine ilişkin elde edilen bulgular

Emre'nin BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın elektrik faturası ödeme becerisindeki performansına ilişkin başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarında yer alan doğru tepki yüzdeleri Şekil.1'de yer almaktadır. Emre'nin başlama düzeyi oturumları incelendiğinde, ilk iki oturumda %0, üçüncü oturumda ise %7 oranında performans gösterdiği, buna göre üç başlama düzeyi oturumunda ortalama %2 oranında performans sergilediği görülmektedir. Emre'nin üçüncü başlama düzeyi oturumunda %7 oranında doğru tepki yüzdesi göstermiş olmasının, kısa süreliğine de olsa fatura ödemesi yapan kişileri gözlemiş olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Emre'nin başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra BIE kullanılarak sunulan videoyla model olma uygulamasına geçilmiştir. Uygulama evresine geçildiğinde, Emre'nin BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmayla öğretimi yapılan elektrik faturası ödeme becerisinde birinci günlük yoklama oturumunda %20, ikinci günlük yoklama oturumunda %87, üçüncü ve dördüncü günlük yoklama oturumlarında %93, beşinci, altıncı ve yedinci günlük yoklama oturumlarında ise %100 oranında doğru tepkide bulunduğu gözlenmiştir.

Emre ile her biri ortalama 15 dakika süren altı öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarından elde edilen verilere bakıldığında, Emre'nin birinci öğretim oturumunda %33, ikinci öğretim oturumunda %80, üçüncü öğretim oturumunda %93, dördüncü, beşinci ve altıncı öğretim oturumlarında %100 oranında doğru tepkide bulunduğu gözlenmiştir. Öğretim oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

analiz edildiğinde Emre'nin giderek artan oranda doğru tepki verdiği görülmektedir.

Emre'nin öğretimde ölçüt karşıladıktan 1, 3 ve 5 hafta sonra gerçekleştirilen her üç izleme oturumunda da %100 oranında doğru tepki gösterdiği belirlenmiştir. Bu incelemelere göre, Emre'nin BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmayla öğrendiği elektrik faturası ödeme becerisine ilişkin performansını öğretim oturumları tamamlandıktan sonra da koruduğu görülmektedir.

3.1.1.2. Can'ın işitsel teknoloji desteği kullanılarak sunulan videoyla model olmanın tramvaya binme becerisini öğrenmesi ve sürdürmesine ilişkin elde edilen bulgular

Can'ın BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın tramvaya binme becerisindeki performansına ilişkin başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarında yer alan doğru tepki yüzdeleri Şekil.1'de yer almaktadır. Can'ın başlama düzeyi oturumlarına bakıldığında, aralıklı ve ard arda gerçekleşen beş oturumda da %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmektedir. Can'ın tramvaya binme becerisine ilişkin gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra BIE kullanılarak sunulan videoyla model olma uygulamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasında Can'ın BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmayla öğretimi yapılan tramvaya binme becerisi için gerçekleştirilen altı günlük yoklama oturumunun birincisinde %14, ikincisinde %53, üçüncüsünde %93, dördüncü, beşinci ve altıncı günlük yoklama oturumlarında ise %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir.

Can ile her biri ortalama 14 dakika süren beş öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim oturumlarında elde edilen veriler analiz edildiğinde, Can'ın birinci ve ikinci öğretim oturumunda %80, üçüncü, dördüncü ve beşinci öğretim oturumlarında ise %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir.

Can'da tramvaya binme becerisi için kalıcılık etkilerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öğretimde ölçüt karşılandıktan 1, 3 ve 5 hafta sonra üç izleme oturumu yapılmıştır. Can'ın yapılan üç izleme oturumunda da %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Buna göre, Can'ın BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmayla öğrendiği tramvaya binme

becerisindeki performansını öğretim oturumları tamamlandıktan sonra da koruduğu görülmektedir.

3.1.1.3. Efe'nin işitsel teknoloji desteği kullanılarak sunulan videoyla model olmanın restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisini öğrenmesi ve sürdürmesine ilişkin elde edilen bulgular

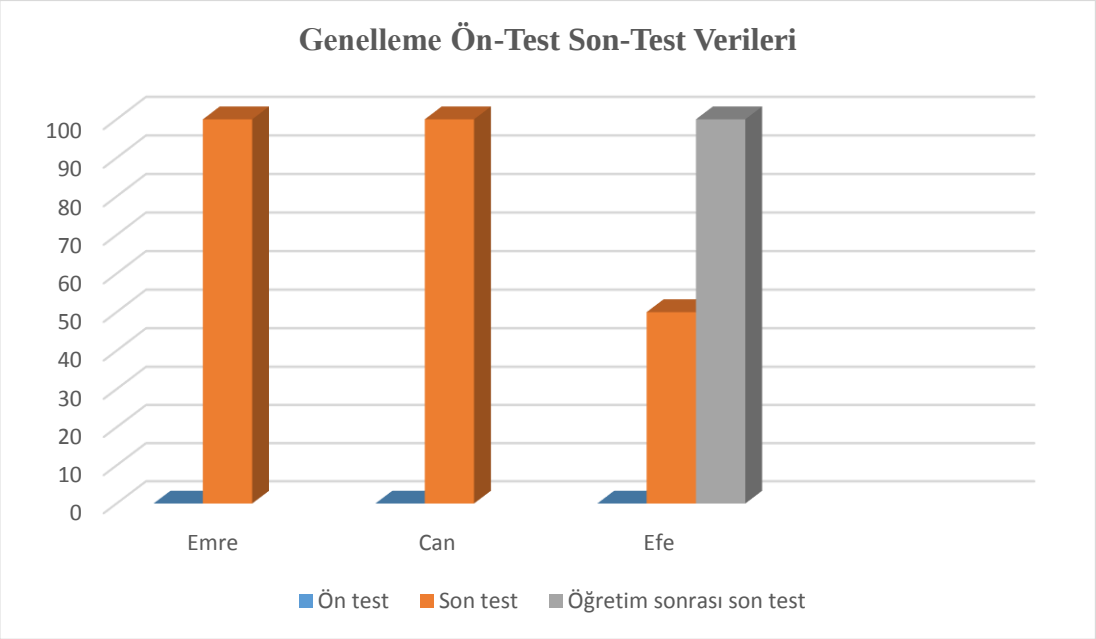
Efe'nin BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisine ilişkin başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarında sergilediği doğru tepki yüzdeleri Şekil.1'de yer almaktadır. Efe'nin BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi için gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarına bakıldığında, aralıklı ve ard arda gerçekleşen toplam altı başlama düzeyi oturumunun tümünde %0 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Başlama düzeyi oturumlarından kararlı veri elde edildikten sonra Efe ile restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisinin öğretimine geçilmiştir. Efe'nin kendisiyle gerçekleştirilen altı günlük yoklama oturumunun birincisinde %14, ikincisinde %75, üçüncüsünde %93, dördüncü, beşinci ve altıncı günlük yoklama oturumlarında ise %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir.

Efe ile restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisine ilişkin her biri ortalama 15 dakika süren altı öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlardan elde edilen veriler incelendiğinde, Efe'nin birinci öğretim oturumunda %20, ikinci öğretim oturumunda %87, üçüncü öğretim oturumunda %90, dördüncü, beşinci ve altıncı öğretim oturumlarında ise %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir.

Efe öğretim oturumlarında belirlenen ölçütü karşıladıktan 1, 3 ve 5 hafta sonra öğretim oturumlarının kalıcılık etkilerini incelemek üzere üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Efe'nin yapılan üç izleme oturumunda da %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu görülmektedir. Bu durum, Efe'nin BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmayla sergilemeye başladığı restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisini öğretim sona erdikten sonra da koruduğunu göstermektedir.

3.2. İşitsel Teknoloji Desteği Kullanılarak Sunulan Videoyla Model Olmanın Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerini Genelleme Bulguları

Bu araştırmada her üç katılımcı için de kendileri için belirlenen becerilerin genellenmesine ilişkin veriler toplanmıştır. Katılımcıların ilk ikisi (Emre ve Can) genelleme son-test oturumlarında kendileri için belirlenen ölçütü karşılamış, ancak üçüncü katılımcı (Efe) belirlenen ölçütü karşılayamadığı için kendisiyle bir oturum genelleme öğretimi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan genelleme oturumlarına ilişkin elde edilen veriler Şekil.2'de yer almaktadır.



Şekil.2 *Emre (Elektrik Faturası Ödeme), Can (Tramvaya Binme) ve Efe'nin (Restoranda Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme) toplum kaynaklarını kullanma becerilerindeki genelleme ön-test, son-test ve genelleme öğretimi sonrası son-test verileri.*

Emre öğretim oturumlarına başlanmadan önce gerçekleştirilen genelleme ön-test oturumunda %0 düzeyinde doğru tepki gösterirken, aynı becerinin öğretimi tamamlandıktan ve kararlı veri elde edildikten sonra gerçekleştirilen genelleme son-test oturumunda %100 düzeyinde doğru tepki göstermiştir. İkinci katılımcı Can tramvaya binme becerisinin genelenmesine ilişkin öğretim oturumlarına başlanmadan önce gerçekleştirilen genelleme ön-test oturumunda %0 düzeyinde doğru tepki gösterirken, aynı becerinin öğretimi tamamlandıktan ve kararlı veri elde

edildikten sonra gerçekleştirilen genelleme son-test oturumunda %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Üçüncü katılımcı Efe restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisine ilişkin öğretim oturumlarına başlanmadan önce gerçekleştirilen genelleme ön-test oturumunda %0 düzeyinde doğru tepki gösterirken, aynı becerinin öğretimi tamamlandıktan ve kararlı veri elde edildikten sonra gerçekleştirilen genelleme son-test oturumunda %50 düzeyinde doğru tepki göstermiştir. Efe restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerinin genellenmesine ilişkin belirlenen ölçütü karşılamadığı için kendisiyle genelleme öğretim oturumuna yer verilmiştir. Genelleme öğretim oturumundan sonra Efe'nin restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisini %100 düzeyinde gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Efe'nin genelleme öğretimi oturumuna ihtiyaç duymasının nedeninin öğretim ve genelleme için belirlenen hedef davranışlara ilişkin farklılaşan bazı basamakların olduğu düşünülmüştür. Tablo.6'da Efe için belirlenen beceride genelleme oturumlarında farklılaşan beceri analizi yer almaktadır.

Tablo.6 *Restorandan Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme Becerisi İle Kendin Al Hizmeti Veren Restorandan Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme Becerisine İlişkin Beceri Analizleri*

Sıra	RESTORANDAN YİYECEK VE/VEYA İÇECEK SİPARİŞ ETME BECERİSİNE İLİŞKİN BECERİ ANALİZİ
1	Restorana girerek boş olan ve/veya görevlinin gösterdiği bir masaya oturur.
2	Masada bulunan menü kitapçığına bakarak yiyeceği ve veya içeceği şeyi seçer.
3	Garsonun yanına gelmesini bekler.
4	Yanına gelen garsona yiyeceği ve veya içeceği şeyi söyler ve/ veya parmağıyla işaret eder.
5	Sipariş ettiği yiyecek ve/veya içeceğin gelmesini bekler.
6	Siparişini getiren garsona teşekkür eder.
7	Yiyecek ve/veya içeceği yer ve/veya içer.
8	Boşları almaya gelen garson kendisine çay ikram etmek isterse tercihini bildirir.
9	Eğer tercihi olumluysa çayının gelmesini bekler.
10	Çayını getiren garsona teşekkür eder.
11	Çayını içer.
12	Masa numarasına bakarak masadan kalkar.
13	Kasaya giderek görevliye masa numarasını söyler.
14	Söylenen ücretten az olmayacak miktardaki parayı cebinden çıkartır.
15	Parayı kasada duran görevliye uzatır.
16	Restorandan ayrılır.

Sıra	SELF SERVİS (KENDİN AL) HİZMETİ VEREN RESTORANDAN YİYECEK VE/VEYA İÇECEK SİPARİŞ ETME BECERİSİNE İLİŞKİN BECERİ ANALİZİ
1	Restorana girerek siparişin verildiği ve yiyecek/içeceklerin bulunduğu yerde durur.
2	Yiyecek/içeceklerin bulunduğu yerdeki görevliyle selamlaşır.
2	Yiyecek/içecekler arasından seçim yapar
3	Seçtiği yiyecek/içecekleri görevli kişiye gösterir ve/veya söyler.
4	Kendisi için hazırlanan tepsiyi alır ve görevliye teşekkür eder.
5	Kasanın bulunduğu bölüme geçerek görevliye fişini uzatır.
6	Söylenen ücretten az olmayacak miktardaki parayı cebinden çıkartır.
7	Parayı kasada duran görevliye uzatır.
8	Varsa para üstünü alır ve görevliye teşekkür eder.
9	Uygun olan bir masaya oturur.
9	Yiyecek ve/veya içeceği yer ve/veya içer.
10	Masadan kalkar ve restorandan ayrılır.

3.3. İşitsel Teknoloji Desteği Kullanılarak Sunulan Videoyla Model Olmanın Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerine İlişkin Güvenirlik Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde zihinsel yetersizliği olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın etkililiğine ilişkin gerçekleştirilen başlama düzeyi, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından elde edilen gözlemciler arası güvenirlik bulguları ile uygulama güvenirliği bulguları ve bu bulguların genel ortalamalarına yer verilmiştir.

3.3.1. İşitsel Teknoloji Desteği Kullanılarak Sunulan Videoyla Model Olmanın Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerine İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Bu araştırmada katılımcılar için gerçekleştirilen oturumların en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Bu verilerin analiziyle elde edilen bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. *İşitsel teknoloji desteği kullanılarak sunulan videoyla model olmanın toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretilmesine ilişkin tüm katılımcılar için elde edilen gözlemciler arası güvenirlik bulguları.*

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Öğretim	Günlük Yoklama	İzleme	Genelleme	Genel Ortalama
Emre	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Can	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Efe	%100	%100	%100	%100	%100	%100

Tablodaki verilere göre katılımcılar ile gerçekleştirilen bütün oturumların %30'undan elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayısı başlama düzeyi, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumları için %100 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. İşitsel Teknoloji Desteği Kullanılarak Sunulan Videoyla Model Olmanın Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerine İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Bu araştırmada katılımcılar ile gerçekleştirilen tüm oturumların en az %30'unda uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Bu verilerin analiziyle elde edilen bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. *İşitsel teknoloji desteği kullanılarak sunulan videoyla model olmanın toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretilmesine ilişkin tüm katılımcılar için elde edilen uygulama güvenirliği bulguları.*

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Öğretim	Günlük Yoklama	İzleme	Genelleme	Genel Ortalama
Emre	%100	%88.8	%100	%100	%100	%97.76
Can	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Efe	%100	%92.5	%100	%100	%100	%98.5

Tablo 8'de yer alan verilere göre, elde edilen en düşük uygulama güvenirliği katsayısı %88.8, en yüksek uygulama güvenirliği katsayısı ise %100'dür. En düşük uygulama güvenirliği katsayısının elde edildiği oturumlarda yapılan hatanın uygulamacının katılımcıların video izleme davranışını pekiştirmesi evresinde olduğu görülmüştür. Emre, Can ve Efe'nin sırasıyla gerçekleştirilen bütün oturumların %30'u için hesaplanan uygulama güvenirliği katsayıları %97.76, %100 ve %98,5'dir. Bu katsayılardan elde edilen ranj %98.7 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu araştırmada BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretimine ilişkin katılımcı bireyin, ailesinin ve çalışmanın gerçekleştirildiği ortamlarda görev alan personelin; seçilen becerilerin, kullanılan öğretim yönteminin ve elde edilen bulguların uygunluğunu değerlendirmek ve çalışmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Bu amaçla, araştırmacı tarafından amaç doğrultusunda her bir hedef kitleye ilişkin sosyal geçerlik veri toplama formları oluşturulmuştur.

Formlarda hem kapalı hem de açık uçlu sorular yer almaktadır. Formlar araştırmacı tarafından hedef kitleye uygulanarak sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir.

3.4.1. Katılımcılardan Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve katılımcılara sunulan "Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu" altısı kapalı uçlu (evet/hayır), ikisi açık uçlu olmak üzere toplam sekiz sorudan oluşmuştur. Bu sorular araştırmacı tarafından katılımcı bireylere sorulmuş ve yanıtlar işaretlenmiştir. Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formlarından elde edilen bulgular betimsel olarak analiz edilmiş ve katılımcı bireylerin çalışmaya ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Katılımcılar kendileri ile çalışılan toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin yararlı olduğunu düşünmüş ve araştırmaya katılmaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonlandıktan sonra katılımcılardan ikisi (tramvaya binme ve restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerilerini kazanan katılımcılar) evden dışarıya yalnız başına çıktıkları zaman bu becerileri kullandıklarını belirtirken, biri (elektrik faturası ödeme) bu beceriyi tek başınayken kullanmadığını, ancak annesiyle beraber gittiklerinde faturayı kendisinin ödediğini belirtmiştir. Katılımcıların hepsi kendileriyle çalışılan toplum kaynaklarını kullanma becerilerini gerçekleştiriyor olmalarının ailelerini ve yakın çevrelerinde bulunan kişileri (akraba, komşu vb.) memnun ettiğini, kendileri ile bu araştırmada kullanılan tablet bilgisayar ve kulaklığı başka beceriler öğrenirken de kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların soru formunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlara bakıldığında ise bu araştırmada kendilerini en mutlu eden şeylerin ne olduğu sorusuna birinci katılımcı *"kulaklık takmak",* ikinci katılımcı *"tek başıma yemek yemek",* üçüncü katılımcı ise "*tramvayda kendi başıma gezmek"* yanıtını vermiştir. Bu araştırmada kendilerini rahatsız eden şeylerin neler olduğu sorusuna ise birinci ve ikinci katılımcı *"yoktu"* yanıtını verirken, üçüncü katılımcı tramvaya binme becerisini öğrenirken, diğer yolcuların kendisini izlemesini kastederek "*Bana hep baktılar."* yanıtını vermiştir.

3.4.2. Katılımcıların Anne-Babalarından Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Katılımcıların anne-babalarına sunulan "Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu" yedisi kapalı uçlu (evet/hayır), üçü açık uçlu olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular araştırmacı tarafından katılımcı bireylerin anne veya babalarına (ailelerin kendi tercihlerine göre) sorulmuş ve yanıtlar işaretlenmiştir. Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formları birinci ve ikinci katılımcının anneleri, üçüncü katılımcının ise babası ile doldurulmuştur. Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formlarından elde edilen bulgular betimsel olarak analiz edilmiş ve katılımcı bireylerin anne veya babalarının çalışmaya ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Soru formunda yer alan kapalı uçlu sorulara bakıldığında, katılımcıların anne veya babaları BIE kullanılarak sunulan videoyla model olma uygulamasını, çocuklarına toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretilmesinde yararlı bulduklarını, çocuklarının bu araştırmaya katılmalarının kendilerini memnun ettiğini ve çocuklarına öğretilen toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin toplumsal ortamlarda onlara olumlu getiriler sağlayacağını belirtmişlerdir. Birinci ve ikinci katılımcının anneleri, çocuklarının bu araştırmada öğrendiği toplum kaynaklarını kullanma becerilerini toplumsal ortamlarda kullandığını gözlemlediklerini belirtirken, üçüncü katılımcının babası henüz bu durumu gözlemlemediğini belirtmiştir. Ayrıca her üç katılımcının aileleri, çocuklarına öğretilen toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin yakın çevrelerinde bulunan (akraba, komşu vb.) kişileri de memnun ettiğini, bu uygulama kullanılarak çocuklarına başka becerilerin de öğretilmesini ve çocuklarının bu ve benzeri araştırmalara katılmalarını istediklerini belirtmişlerdir.

Soru formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlara bakıldığında ise "Bu araştırma sonunda öğrendiği beceriler dışında çocuğunuzda gördüğünüz olumlu gelişmeler var mı?" sorusuna birinci katılımcının annesi *"Dışarı çıkarken önceden çekinirdi, artık daha atılgan.",* ikinci katılımcının annesi *"Çocuğum öğrenmeye daha istekli, soru soruyor hep dışarıyla ilgili, önceden sanki böyle değildi."* ve üçüncü katılımcının babası ise *"Kendine güveni geldi, motivasyonu arttı."* yanıtını vermiştir. Bu çalışmada en çok memnun oldukları şeylerin neler olduğu sorusuna birinci katılımcının annesi *"Ben hiçbir şey söylemedim, hep sordu bana ne zaman*

çalışacağız anne diye. Çok istekliydi çalışmak için bu beni sevindirdi." yanıtını verirken, ikinci katılımcının annesi *"kendine özgüvenin oluşması"* ve üçüncü katılımcının babası ise *"Sizlerin bu gibi çocuklara verdiğiniz önem beni memnun etti. Yalnız olmadıklarını anladım."* yanıtını vermiştir. Soru formunda son soru olan "Bu çalışmada sizi rahatsız eden bir durum var mıdır?" sorusunu birinci ve ikinci katılımcının anneleri *"yok"* şeklinde yanıtlarken, üçüncü katılımcının babası "*Yoktur. Katkınızdan dolayı teşekkür ederim."* yanıtını vermiştir.

3.4.3. Öğretimi Gerçekleştirilen Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Uygulandığı Ortamlarda Çalışan Personelden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Öğretimi gerçekleştirilen toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin uygulandığı ortamlarda çalışan personele sunulan "Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu" altısı kapalı uçlu (evet/hayır), üçü açık uçlu olmak üzere toplam dokuz sorudan oluşmaktadır. Her soru formu öğretilen beceri ile ilgili soruları içerecek biçimde ayrı ayrı hazırlanmıştır. Bu sorular araştırmacı tarafından öğretimi gerçekleştirilen toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin uygulandığı ortamlarda çalışan personele sorulmuş ve yanıtlar kaydedilmiştir.

Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formları elektrik faturası ödeme becerisi için her basamağı görebilme olanağı bulan güvenlik görevlisiyle, tramvaya binme becerisi için tramvay durağında bulunan güvenlik görevlisiyle ve restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi için restoran işletmecisi ile birlikte doldurulmuştur. Sosyal geçerlik veri toplama formlarından elde edilen bulgular betimsel olarak analiz edilmiş ve görüşülen personelin çalışmaya ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Tramvaya binme becerisi için hazırlanan soru formunda yer alan kapalı uçlu sorulara bakıldığında, görüşülen personel BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmayla kazandırılan tramvaya binme becerisinin zihinsel yetersizliği olan bireyler için önemli bir beceri olduğunu, kurumun bir çalışanı olarak bu çalışmanın gerçekleştirilmesinin kendisini memnun ettiğini ve zihinsel yetersizliği olan bireyin öğrendiği tramvaya binme becerisini başka toplu taşıma araçlarına da (otobüs, dolmuş vb.) genelleyebileceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Görüşülen personel bu araştırmaya katılan birey gibi zihinsel yetersizliği olan başka bireylerin de bu

beceriyi tek başına gerçekleştirdiğini gözlemlemediğini belirtmiştir. Ayrıca, görüşülen personel zihinsel yetersizliği olan bireyle tramvaya binme becerisinin öğretimi çalışılırken, çevrede bulunan diğer kişilerin (diğer yolcular vb.) bu durumu fark ettiğini gözlemlediğini ve bu gibi çalışmaların tekrar yapılmasını istediğini ifade etmiştir.

Tramvaya binme becerisi için hazırlanan soru formunda yer alan açık uçlu sorulara gelindiğinde ise görüşülen personel "Çalışmanın en beğendiğiniz yönü nedir?" sorusuna *"Engelli insanlara yardımcı olunması iyi bir şey. Bu imkânlardan onların da faydalanmasını sağladınız."* yanıtını vermiş ve çalışmanın beğenmediği bir yönünün olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, yapılan bu çalışmanın kurumuna ve toplumsal yaşama katkı sağladığını düşündüğünü ifade etmiştir.

Elektrik faturası ödeme becerisi için hazırlanan soru formunda yer alan kapalı uçlu sorulara bakıldığında, görüşülen personel BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmayla kazandırılan elektrik faturası ödeme becerisinin zihinsel yetersizliği olan bireyler için önemli olduğunu düşündüğünü, kurumda görevli bir kişi olarak bu çalışmanın gerçekleştirilmesinden memnun olduğunu ve zihinsel yetersizliği olan bireyin öğrendiği elektrik faturası ödeme becerisini başka ödeme noktalarında da sergileyebileceğini düşündüğünü belirtmiştir. Görüşülen kişi bu araştırmaya katılan birey gibi zihinsel yetersizliği olan başka bireylerin bu beceriyi tek başına gerçekleştirdiğini daha önce gözlemlemediğini ve zihinsel yetersizliği olan bireyle elektrik faturası ödeme becerisinin öğretimi çalışılırken, çevrede bulunan diğer kişilerin (müşteri, çalışan vb.) bu durumu fark ettiğini, sorular sorduklarını ve bu gibi çalışmaların tekrar yapılmasını istediğini belirtmiştir.

Elektrik faturası ödeme becerisi için hazırlanan soru formunda yer alan açık uçlu sorulara bakıldığında ise görüşülen personel çalışmanın en beğendiği yönünü *"Teknoloji kullanılması beni şaşırttı, böyle bir şey aklıma gelmezdi. Yardımcı olma fırsatım da oldu, sevindim."* şeklinde açıklarken, çalışmanın beğenmediği bir yönünün olmadığını ifade etmiştir. "Yapılan çalışmanın kuruma katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna *"Evet. Burda çalışan herkes ne olduğunu fark ediyor. İyi oldu."* yanıtını verirken, "Yapılan çalışmanın topluma katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusunu ise *"Evet, ama insanlar hala çok bilgisiz bu konuda."* yanıtını vermiştir.

Restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi için hazırlanan soru formunda yer alan kapalı uçlu sorulara bakıldığında, görüşülen personel BIE kullanılara sunulan videoyla model olmayla kazandırılan restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisinin öğretilmesinin zihinsel yetersizliği olan bireyler için önemli olduğunu düşündüğünü, kurum sahibi ve çalışanı olarak bu çalışmanın gerçekleştirilmesinden memnun olduğunu ve zihinsel yetersizliği olan bireyin öğrendiği restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisini başka restoran ortamlarında da sergileyebileceğini düşündüğünü belirtmiştir. Görüşülen kişi bu araştırmaya katılan birey gibi zihinsel yetersizliği olan başka bireylerin bu beceriyi tek başına gerçekleştirdiğini daha önce gözlemlemediğini ve zihinsel yetersizliği olan bireyle restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisinin öğretimi çalışılırken, çevrede bulunan diğer kişilerin (müşteri, çalışan vb.) bu durumu fark ettiğini, özellikle çalışanların sorular sorduklarını ve bu gibi çalışmaların kendi işletmeleri de dâhil olmak üzere tekrar yapılmasını istediğini belirtmiştir.

Restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi için hazırlanan soru formunda yer alan açık uçlu sorulara bakıldığında ise görüşülen personel çalışmanın en beğendiği yönünü *"Zihin engelli denince bu çocukların bu davranışları hiç öğrenmediklerini düşünürdüm. Bu beni şaşırttı."* şeklinde açıklarken, çalışmanın beğenmediği bir yönünün olmadığını ifade etmiştir. "Yapılan çalışmanın kuruma katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna *"Evet. İşletmemizin bu çalışmaya katkı sağlaması beni mutlu etti."* yanıtını verirken, "Yapılan çalışmanın topluma katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusunu ise *"Evet."* yanıtını vermiştir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada BIE kullanılarak sunulan videoyla model olmanın zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplum kaynaklarını kullanma becerilerinden elektrik faturası ödeme, tramvaya binme ve restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerilerini öğrenmeleri, sürdürmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmanın katılımcılarının, katılımcıların ailelerinin ve uygulamanın gerçekleştirildiği ortamda çalışan personelin araştırmanın sonuçlarına ve seçilen becerilerin işlevselliğine ilişkin görüşleri alınarak, yapılan çalışmanın sosyal geçerliği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular tüm katılımcıların kendileri için belirlenen toplum kaynaklarını kullanma becerilerini kazandıklarını, kazandıkları bu becerileri uygulama tamamlandıktan sonra da sürdürdüklerini ve bu becerileri farklı ortamlara genelleyebildiklerini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulguları da araştırma sonuçlarının katılımcılar, katılımcıların aileleri ve uygulamanın gerçekleştirildiği ortamda çalışan personel açısından memnun edici olduğunu göstermektedir. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular bütün yönleriyle tartışılmıştır.

Araştırmanın etkililik bulgularına bakıldığında, tüm katılımcıların kendilerine öğretilen toplum kaynaklarını kullanma becerilerine ilişkin başlama düzeyi verileri ile öğretim sonrası verileri arasında belirgin bir farklılığın olduğu görülmektedir. Katılımcılar, öğretim sonrasında kendilerine öğretilen toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin tüm basamaklarını bağımsız olarak yerine getirir duruma gelmişlerdir.

Araştırmanın kalıcılık bulguları, katılımcıların öğretim sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra da öğrendikleri becerileri sürdürdüklerini göstermektedir. Genelleme bulgularına bakıldığında ise yalnızca bir katılımcı genelleme son-test oturumunda uyarana ilişkin genelleme yapamadığı için kendisiyle genelleme öğretimi oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcının ilk genelleme son-test oturumunda genelleme yapamamasının, genelleme için belirlenen beceri basamaklarının, öğretimi gerçekleştirilen beceriden farklılaşması nedeniyle olduğu düşünülmektedir. Diğer iki katılımcı genelleme son-test oturumunda uyarana ilişkin başarılı bir biçimde genelleme yapabilmişlerdir. Araştırmanın etkililik, kalıcılık ve genelleme verileri,

zihinsel yetersizliği olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde videoyla model olma uygulamasının kullanıldığı benzer araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Alcantara, 1994, s. 40; Alberto, Cihak ve Gama, 2005, s. 327; Ayres ve Langone, 2005, s. 253; Cihak vd., s.1; Haring vd., 1987, s. 89; Kurtoğlu, 2015, s. 88; Mechling, Pridgen ve Cronin, 2005, s. 47; Mechling, Gast ve Barthold, 2003, s. 239; Wissick, Lloyd ve Kinzie, 1992, s. 207).

Videoyla model olma uygulamasının kullanıldığı araştırmalarda hem akran hem de yetişkin modeller kullanılmaktadır. Akranların model olarak kullanıldığı araştırmalarda yetersizliği olan bireylere kazandırılan pek çok becerinin öğretiminde etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Bidwell ve Rehfeldt, 2004, s. 263; Ergenekon, 2012, s. 2739; Simpson, Langone ve Ayres, 2004, s. 36) Bu araştırmada katılımcıların yaş aralıklarına ve fiziksel özelliklerine yakın özellikte bir akran modelin kullanılmasının katılımcılar açısından olumlu etkiler oluşturduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın seçilen beceriler açısından irdelenmesi gerekirse araştırmada toplumsal beceriler başlığı altında yer alan "alışveriş yapma, dışarda yemek yeme, banka kullanma, seyahat etme ve toplumsal ortamlarda gerçekleştirilen boş zaman etkinlikleri" (Snell, 2000) arasından alışveriş yapma, banka kullanma, seyahat etme ve dışarıda yemek yeme becerileri belirlenmiş, ancak belirlenen katılımcıların tümü diğerleri için önkoşul olma özelliği gösteren alışveriş becerilerini gerçekleştirdiği için banka kullanma becerilerinden elektrik faturası ödeme, seyahat etme becerilerinden tramvaya binme ve dışarıda yemek yeme becerilerinden restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerileri, katılımcıların yaşadıkları ortam ve gereksinimleri açısından en öncelikli ve işlevsel beceriler olarak belirlenmiştir. Ayrıca, beceriler belirlenirken birbirinden bağımsız, ancak beceri basamakları ve zorluk düzeyi bakımından birbiriyle eşit düzeyde olmasına özen gösterilmiştir.

Bu araştırmada toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde videoyla model olmanın yanı sıra BIE de kullanılmıştır. Çeşitli araştırmalarda BIE olarak da adlandırılan işitsel teknoloji desteği genel olarak uluslararası alanyazındaki araştırmalarda öğretmenlerin etkili öğretim sunmalarında koçluk sağlama ve anında geribildirim verme amacıyla kullanılmıştır (Bennett vd., 2010, s. 173; Goodman vd., 2008, s. 207; Ottley ve Hanline, 2014, s. 90; Scheeler, McKinnon ve Stout,

2011, s. 1). Alanyazında BIE'nin zihinsel yetersizliği olan bireylere beceri öğretiminde kullanıldığı yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır (Bennett, Ramasamy ve Honsberger, 2012, s. 585). Bu araştırmada yukarıdaki araştırmalardan farklı olarak BIE, koçluk yerine bir destek görevi görmektedir. BIE, zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplum kaynaklarını kullanma becerilerini öğrenirken, uzaktan ve anında geribildirim almalarını sağlayarak, onların becerileri gerçekleştirmeleri sırasında tamamen bağımsız olmalarına katkı sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın, alanyazına farklı bir bakış açısı kazandırarak katkı sağladığı ve BIE uygulamasının kullanım biçiminde bir ilk olduğu söylenebilir.

Toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretildiği araştırmalarda genel olarak doğal ortamlardaki değişkenlerin kontrolünün zor oluşu, uygulama yapılacak ortamlarda görüntü kaydı almak için gerekli izin süreçlerinde yaşanan sıkıntılar, zihinsel yetersizliği olan bireyleri doğal öğretim ortamlarına götürmedeki ulaşım zorluğu, uygulamacıların bu sorumluluğu almak istememeleri ve becerilerin öğretimi sırasındaki harcamalar toplum temelli öğretim uygulamalarının hem uygulamacılar hem de bireyler tarafından daha az tercih edilmesine (Ayres vd., 2006, s. 253; Browder ve Bambara, 2000, s. 543; Haring vd., 1987, s. 89, Kurtoğlu, 2015, s. 3) ve becerilerin öğretiminin klinik ve/veya benzetim ortamlarında gerçekleştirilmesine neden olmaktadır (Cooper ve Browder, 2001, s. 1; Morse ve Schuster, 2000, s. 273).

Toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin doğal ortamlarda öğretilmesini destekleyen ve zihinsel yetersizliği olan yetişkinliğe geçiş dönemindeki bireylerle çalışan uygulamacılar tarafından kabul gören (Browder ve Bambara, 2000, s. 543; Kluth, 2000, s. 19; Kurtoğlu, 2015, s. 4) karmaşık zincirleme becerilerin gerçekleştiği doğal ortamında öğretilmesine olanak sağlayan stratejilerden biri de toplum temelli öğretim uygulamalarıdır. Bu araştırmada da toplum temelli öğretim stratejisi ile becerilerin öğretiminin doğal ortamlarda gerçekleştirilmesinin, zihinsel yetersizliği olan bireylerin karmaşık zincirleme becerileri benzetim ortamlarına kıyasla daha az oturumda ve daha kısa sürede öğrenmelerini sağladığını, öğrendikleri becerileri farklı ortam, durum ve araç-gereçlere kolaylıkla genelleyebildiklerini göstermiştir. Bu durum benzer araştırma bulguları ile de tutarlılık göstermektedir (Haring vd., 1987, s. 89; Haring vd., 1995, s. 29, Kaya ve Ergenekon, 2015, s. 1; Kurtoğlu, 2015, s. 88; McDonnell, Horner ve Williams,

1984, s. 123; McDonnell ve Ferguson, 1988, s. 116; Morse ve Schuster, 2000, s. 273; Nietupski, Clancy ve Christiansen, 1984, s. 91; Sprague ve Horner, 1984, s. 273; Pol vd., 1981, s. 61; Yeaton ve Bailey, 1978, s. 315).

Bu bölümde araştırmanın katılımcıları, seçilen beceriler, ortam, kullanılan yöntem açısından birkaç noktanın tartışılması gerektiği düşünülmektedir. Katılımcıların hafif ve orta düzeyde yetersizliği olan bireylerden seçilmesi bir sınırlılık olarak görülse de seçilen toplum kaynaklarını kullanma gibi toplumsal yaşama geçiş becerilerini gerçekleştirme olasılığı diğerlerine göre daha yüksek olan grup hafif ve orta düzeyde yetersizliği olan bireylerdir (Steere, Rose, Cavaiuolo, 2007, s. 561; Wehman, 2006, s. 123). Bu nedenle, çalışmanın katılımcı grubunu hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler oluşturmuştur.

Araştırmanın doğal toplumsal ortamlarda gerçekleştirilmesi bu araştırma için hem güçlü bir yan hem de bir sınırlılık olarak görülebilir. Araştırmanın doğal ortamlarda gerçekleştirilmesi, katılımcılar için genellemeyi kolaylaştırması, doğal pekiştireç sağlaması, toplumda yetersizliği olan bireylerle ilgili farkındalık oluşturması gibi pek çok olumlu getirilerin yanında, çalışmanın uygulanması aşamasında araştırmacı ve katılımcı için pek çok sıkıntıyı da beraberinde getirmiştir. Bu sıkıntılar, gerekli izin belgelerinin alınması sürecinde yaşanan zorluklar, uygulama ortamındaki anlık yoğunluklar nedeniyle oturumların gerçekleştirilememesi ya da aksaması, ortamda bulunan diğer kişilerin görüntü kaydı alınmasından rahatsız oluşu, uygulama sırasında pek çok kişinin bir arada çalışmasından kaynaklı olarak herkesin uygun olduğu zamanın ayarlanabilmesinin zorluğu, görüntü kaydı sırasında katılımcının davranışlarının ortamda bulunan birçok kişi tarafından merak edilmesi, katılımcının göz hapsine alınması gibi araştırmanın zaman zaman aksamasına neden olan ve kontrol altına alınması zor olan değişkenlerdir. Buna karşın katılımcıların tüm bu değişkenlere maruz kalması, onların davranışlarında bazı uyarlamalar yapmasını, çevrelerindeki insanların bakışlarına karşı duyarsızlaşmalarını sağlamıştır. Bu açıdan bakıldığında bu değişkenler, bireyin yetişkin yaşama geçişinde önemli beceriler arasında yer alan problem çözme, anlık kararlar alma ve uygulama gibi kritik becerileri gerçekleştirmeleri (Collins, 2007, s. 157; Snell ve Brown, 2000, s. 561; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007, s. 189) açısından son derece olumludur. Ayrıca, becerilerin öğretiminin doğal ortamlarda gerçekleştirilmesinin başka araştırmalarla da yinelenmesinin toplumun yetersizliği

olan bireylere karşı tutumlarının değişmesine, farkındalıklarının artmasına ve yetersizliği olan bireylerin de toplum içinde bağımsız yaşayarak özgüvenlerinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada kullanılan öğretim yöntemleri açısından bakılacak olursa bu araştırmada BIE ile videoyla model olma uygulaması bir arada kullanılmıştır. Videoyla model olmanın zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplum kaynaklarını kullanma becerilerini öğrenmede etkili bir uygulama olduğu alanyazına dayalı olarak ortaya konmuş (Alberto, Cihak ve Gama, 2005, s. 327; Alcantara, 1994, s. 40; Ayres ve Langone, 2005, s. 253; Cihak vd., 2006, s. 1; Haring vd., 1987, s. 89; Kaya ve Ergenekon, 2016, s. 1; Kurtoğlu, 2015, s. 1; Mechling, Pridgen ve Cronin, 2005, s. 47; Mechling, Gast ve Barthold, 2003, s. 239; Wissick, Lloyd ve Kinzie, 1992, s. 207) ve öğretim bireye hiçbir ipucu sunulmaksızın yalnızca tablet bilgisayardan videoyu izlemesiyle sunulmuştur. BIE ise birey videoyu izledikten sonra yalnızca izlediklerinden yola çıkarak ve yanında başka hiç kimse olmadan tamamen bağımsız olarak beceriyi gerçekleştirmesini sağlamak amacıyla uzaktan, ancak anında geribildirim sunulması şeklinde kullanılmıştır. Sunulan geribildirimin yalnızca pekiştirme amacıyla kullanılmasının iki nedeni vardır. Birincisi videoyla model olmanın etkisinin tam olarak görülebilmesi, ikincisi ise bireyi ipucuna bağımlı hale getirmemek ve bağımsızlığına katkı sağlamaktır (Bennett vd., 2010, s. 173; Scheeler, Macluckie ve Albright, 2010, s. 77).

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında, sosyal geçerlik veri toplama formları aracılığıyla katılımcılardan, katılımcıların ailelerinden ve uygulamanın gerçekleştirildiği ortamlarda çalışan personelden toplanan bilgiler araştırmanın sosyal açıdan geçerli olduğunu göstermektedir. Çalışmanın en beğenilen yönü, katılımcılar için teknoloji kullanılması ve tek başına hareket edebilme özgürlüğü, aileler için çocuklarının motivasyonlarının ve özgüvenlerinin artarak bağımsızlaşmaları, çalışan personel için ise toplum ve kurum açısından farkındalık oluşması olarak açıklanmıştır. Görüşülen kişilerin hemen hepsi çalışmada rahatsız oldukları herhangi bir durum olmadığını ifade etmişlerdir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama sorunsuz bir şekilde geçiş yapabilmeleri, onlara bağımsız yaşam ve toplumsal yaşam becerilerinin bağımsız yaşama geçmeden önce kazandırılması ile mümkün olmaktadır (Collins, 2007, s.

29; Sitlington, Neubert ve Clark, 2010, s. 220; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007, s. 207). Bu amaçla bu araştırmada katılımcılar belirlenirken, öncelikle yetişkinliğe geçiş dönemindeki zihinsel yetersizliği olan bireyler tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcı bireylerin yetişkinliğe geçiş dönemi içerisinde kazanılması gereken temel becerilerden olan toplum kaynaklarını kullanma becerilerini öğrenmeleri ile onların gelecekte içinde yer alacakları toplumsal ortamlara daha hazır hale gelmelerine katkı sağlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, yaşam kalitesi kavramının üç temel kaynaktan beslendiği ifade edilmektedir. Bunlar; (a) bireyin yaşam kalitesini etkileyen kişisel, ailesel, toplumsal ve çevresel durumlar, (b) bireyin toplum hizmetlerine erişiminin sağlanması ve (c) bireyin kendi yaşamına ilişkin planlama yapma ve kendini düzenlemesi sonucunda elde ettiği başarıdır (Felce ve Perry, 1995, s. 51; Schalock, Gardner ve Bradley, 2007, s. 11; Wehmeyer ve Schwartz, 1998, s. 75). Bu araştırma sonucunda elde edilen etkililik, kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlik bulguları yukarıda sıralanan her üç kaynağın da desteklendiğini göstermektedir. Araştırma sonucunda hedeflenen toplum kaynaklarını kullanma becerisini öğrenen birey; kişisel olarak kendini daha yeterli hissetme, ailesinden daha bağımsız hale gelme ve toplumsal olarak daha çok kabul görme gibi olumlu geribildirimlere ulaşmıştır. Ayrıca, gerçekleştirilen bu araştırma aracılığıyla katılımcıların toplum hizmetlerine daha kolay erişmeleri sağlanmış ve kendi yaşamına ilişkin olarak belirli bir amaç doğrultusunda planlamalar yaparak uygulamaya geçirme fırsatı sağlanarak, bağımsız yaşamın temelini oluşturan kendini düzenlemeyi gerçekleştirebilmelerine olanak verilmiştir.

4.1. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda yer almaktadır:

1. Araştırmanın katılımcılarının yalnızca hafif ve orta düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerle sınırlı olması
2. Araştırmada belirli doğal ortamlarda çalışılması (iki tramvay durağı, iki fatura ödeme noktası gibi)
3. Doğal ortamlarda oluşan dış değişkenlerin kontrol altına alınamaması
4. Tüm oturumların gündüz saatlerinde gerçekleştirilmiş olması

5. Tramvaya binme becerisinin yalnızca aynı hat üzerinde devam eden tramvaylarda gerçekleştirilmesi, tramvaydan tramvaya ya da başka bir toplu taşıma aracına aktarma yaparak seyahat etmenin çalışılmaması
6. Fatura ödeme becerisi gerçekleştirilirken yalnızca tek bir fatura tipi (elektrik) ile çalışılması
7. Restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi çalışılırken, bireye sipariş vereceği restoranı seçme şansı verilememesi gibi maddeler açısından sınırlı olduğu düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada katılımcılar video modeli izlerken, araştırmacı da onlara eşlik etmiştir. Başka araştırmalarda katılımcının videoyu da kendi başına izleyerek beceriyi gerçekleştirmesi için BIE kullanılarak uzaktan yönerge verilebilir.
2. Çalışma sırasında 10 inch boyutlarında tablet bilgisayarın taşınması ve saklanması açısından yaşanan zorluklar nedeniyle daha küçük boyutlarda bir tablet bilgisayar kullanılabilir.
3. Uygulama gerçekleştirilirken, zihinsel yetersizliği olan bireyin gerçekleştirdiği beceriye ilişkin verilerin toplanması için video kamerası kullanılmıştır. Bireyin kendisini tamamen bağımsız hissetmesi için video kamera yerine bireye entegre bir gözlük kamera kullanılabilir.
4. Bireylerin birden fazla restoranın bulunduğu bir ortamda restoranlar arasından seçim yapması istenebilir.

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma farklı yetersizlik gruplarındaki bireylerle gerçekleştirilebilir.
2. Araştırmada öğretimi yapılan toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin dışındaki farklı toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin (örneğin boş zaman etkinlikeri) öğretimi yapılabilir.
3. Bu araştırmada çalışılan tramvaya binme ve restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisi küçük gruplar oluşturulurak da öğretilebilir ya da bu becerilerin öğretimi bireysel olarak gerçekleştirip genellemesi grup ile birlikte olabilir.

4. Tramvaya binme ve aktarma yaparak otobüse binme becerisi ya da tramvaya binip otobüs kullanarak geri dönme becerileri birleştirilerek çalışılan beceri genişletilebilir.
5. Elektrik faturası ödeme becerisinin genellemesi su, doğalgaz ya da telefon gibi başka ödemelerle yapılabilir.
6. Bu araştırmada katılımcıların akranı yaşındaki bir model kullanılarak videolar hazırlanmıştır. Başka araştırmalarda akran model ile yetişkin model, akran model ile kişisel görüş açısı gibi diğer video model uygulamalarının karşılaştırılması yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, C., ve Diken, I. H. (2012). Otistik bozukluk gösteren çocuklara video model öğretim uygulamalarıyla yapılan çalışmaların incelenmesi. *Educational Sciences: Theory ve Practice, 12*(4), 2719-2738.

Acungil, A. T. (2014). *Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Görsel-İşitsel Teknolojilerle Sunulan Tablet Bilgisayar Öğretim Programının Etkililiği*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Aeschleman, S. R., ve Gedig, K. S. (1985). Teaching banking skills to mildly mentally retarded adolescents. *Applied research in mental retardation, 6*(4), 449-464.

Aeschleman, S. R., ve Schladenhauffen, J. (1984). Acquisition, generalization and maintenance of grocery shopping skills by severely mentally retarded adolescents. *Applied Research in Mental Retardation, 5*(2), 245-258.

Akmanoglu, N. (2008). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme.* Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Alberto, P. A., Cihak, D. F., ve Gama, R. I. (2005). Use of static picture prompts versus video modeling during simulation instruction. *Research in Developmental Disabilities, 26*(4), 327-339.

Albertoder, J. J., Meerding, W. J., Bonneux, L., ve Van Der Maas, P. J. (2002). Healthcare costs of intellectual disability in the Netherlands: A cost-of-illness perspective. *Journal of Intellectual Disability Research, 46*(2), 168-178.

Alcantara, P. R. (1994). Effects of videotape instructional package on purchasing skills of children with autism. *Exceptional Children, 61*(1), 40-55.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *"Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports."* AAIDD (2010).

Avcı, K., ve Pala, K. (2004). Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesinde çalışan araştırma görevlisi ve uzman doktorların yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30*(2), 81-85.

Ayres, K. M., ve Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *40*(2), 183-196.

Ayres, K. M., Langone, J., Boon, R. T., ve Norman, A. (2006). Computer-based instruction for purchasing skills. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*(3), 253-263.

Ballard, K. D., ve Crooks, T. J. (1984). Videotape modeling for preschool children with low levels of social interaction and low peer involvement in play. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *12*(1), 95-109.

Barton, B. K., ve Schwebel, D. C. (2007). The roles of age, gender, inhibitory control, and parental supervision in children's pedestrian safety. *Journal of Pediatric Psychology*, *32*(5), 517-526.

Batu, S., Ergenekon, Y., Erbas, D., ve Akmanoglu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, *13*(3), 147-164.

Beirne-Smith, M., Ittenbach, R. F., ve Patton, J. R. (2002). *Menthal Retardation.* Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

Bellini, S., Akullian, J., ve Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modeling. *School Psychology Review*, *36*(1), 80.

Bennett, K. D., Ramasamy, R., ve Honsberger, T. (2013). The effects of covert audio coaching on teaching clerical skills to adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(3), 585-593.

Bennett, K., Brady, M. P., Scott, J., Dukes, C., ve Frain, M. (2010). The effects of covert audio coaching on the job performance of supported employees. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *25*(3), 173-185.

Bernard-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with asperger syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *22*(2), 100-106.

Bidwell, M. A., ve Rehfeldt, R. A. (2004). Using video modeling to teach a domestic skill with an embedded social skill to adults with severe mental retardation. *Behavioral Interventions*, *19*(4), 263-274.

Bourbeau, P. E., Sowers, J. A., ve Close, D. W. (1986). An experimental analysis of generalization of banking skills from classroom to bank settings in the community. *Education and Training of the Mentally Retarded, 17*(3), 98-107.

Bowles, P. E., ve Nelson, R. O. (1976). Training teachers as mediators: Efficacy of a workshop versus the bug-in-the-ear technique. *Journal of School Psychology, 14*(1), 15-26.

Branham, R. S., Collins, B. C., Schuster, J. W., ve Kleinert, H. (1999). Teaching community skills to students with moderate disabilities: Comparing combined techniques of classroom simulation, videotape modeling, and community-based instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*(2), 170-181.

Browder, D. M. (2001). *Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities.* New York: Guilford Press.

Browder, D. M., Snell, M. E., ve Wildonger, B. A. (1988). Simulation and community-based instruction of vending machines with time delay. *Education and Training in Mental Retardation*, *23*(3), 175-185.

Browder, D. M., ve Bambara, L. (2000). Home and community. *Instruction of Students with Severe Disabilities,*543-589.

Browder, D. M., ve Grasso, E. (1999). Teaching money skills to ındividuals with mental retardation a research review with practical applications. *Remedial and Special Education, 20*(5), 297-308.

Canella-Malone, H., Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cruz, B., Edrisinha, C. ve Lancioni, G. (2006).Comparing video prompting to video modelig for teaching daily living skills to six adults with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities.41*(1), 341-356.

Charlop, M. H., Dennis, B., Carpenter, M. H., ve Greenberg, A. L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education and Treatment of Children*, *33*(3), 371-393.

Charlop-Christy, M. H., Le, L., ve Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6), 537-552.

Cihak, D., Fahrenkrog, C., Ayres, K. M., ve Smith, C. (2009). The use of video modeling via a video iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the

general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(10), 1-13.

Collins, B.C. (2007). *Moderate and severe disabilities; A foundational approach.* Upper Saddle River, New Jersey: Merill Pearson.

Colyer, S. P., ve Collins, B. C. (1996). Using natural cues within prompt levels to teach the next dollar strategy to students with disabilities. *The Journal of Special Education, 30*(3), 305-318.

Cooper, K. J., ve Browder, D. M. (2001). Preparing staff to enhance active participation of adults with severe disabilities by offering choice and prompting performance during a community purchasing activity. *Research in Developmental Disabilities, 22*(1), 1-20.

Coşgun-Başar, M. (2010). *Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Okul Hayatından İş Hayatına Geçiş Becerilerinin Anne-Baba Görüşlerine Göre Belirlenmesi.* Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Coulter, G. A., ve Grossen, B. (1997). The effectiveness of in-class instructive feedback versus after-class instructive feedback for teachers learning direct instruction teaching behaviors. *Effective School Practices, 16*(4), 21-35.

Cummins, R. A. (1997). Assessing quality of life. *Quality of life for people with disabilities: Models, Research and Practice*, 116-150.

Çıkılı, Y. (2013). Zihin yetersizliği olan bireyler. İçinde Vuran, S. (Ed.) *Özel Eğitim* (s.173-205). Ankara: Maya Akademi.

Dalgın-Eyiip, Ö. (2011). *Bilgisayar destekli etkinlik çizelgeleriyle sunulan öğretimin otizm spektrum bozukluğu gösteren çocukların çizelge izleme ve rol oyun becerilerini öğrenmedeki etkileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Değirmenci, H. D. (2010). *Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Otel Kat Hizmetleri Becerilerinin Öğretiminde Videoyla Model Olma Stratejisinin Etkililiği*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education, 28*(1), 33-42.

Denny, P. J., ve Test, D. W. (1995). Using the one-more-than technique to teach money counting to individuals with moderate mental retardation: A systematic replication. *Education and Treatment of Children, 18*(4), 422-432.

DiPipi-Hoy, C., ve Jitendra, A. (2004). A parent-delivered intervention to teach purchasing skills to young adults with disabilities. *The Journal of Special Education, 38*(3), 144-157.

Eggleton, I., Robertson, S., Ryan, J., ve Kober, R. (1999). The impact of employment on the quality of life of people with an intellectual disability. *Journal of Vocational Rehabilitation, 13*(2), 95-107.

Ergenekon, Y. (2012). Otizmli çocuklara videoyla model olma kullanılarak ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2739-2766.

Ergenekon, Y. (2012). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama katılımı ile ilgili yasal düzenlemeler. Tekin-İftar, E. (Ed.) *Özel Gereksinimli Bireyler ve Bakım Hizmetleri* İçinde (s. 156-191). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ergenekon, Y. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve hizmetleri planlama. A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm Spektrum Bozukluğu.* İçinde (s. 265-301). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.

Ergenekon, Y., Tekin-Iftar, E., Kapan, A., ve Akmanoglu, N. (2014). Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49*(2), 200-213.

Eripek, S. (2003). Zekâ Geriliği Olan Çocuklar. *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Ataman, A.(Ed.), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara*.

Felce, D., ve Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities, 16*(1), 51-74.

Fischer, G., ve Sullivan Jr, J. (2002). *Human-centered public transportation systems for persons with cognitive disabilities.* In Proceedings of the Participatory Design Conference, *9*(1), 194-198.

Flexer, R. W., Baer, R. M., Luft, P. J., ve Simmons, T. J. (2012). *Transition planning for secondary students with disabilities*, New York: Pearson.

Fragala-Pinkham, M. A., Haley, S. M., ve Goodgold, S. (2006). Evaluation of a community-based group fitness program for children with disabilities. *Pediatric Physical Therapy, 18*(2), 159-167.

Frank, A. R., ve Wacker, D. P. (1986). Analysis of a visual prompting procedure on acquisition and generalization of coin skills by mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency, 90*(4), 468-472.

Frederick-Dugan, A., Varn, L., ve Test, D. W. (1991). Acquisition and generalization of purchasing skills using a calculator by students who are mentally retarded. *Education and Training in Mental Retardation, 26*(4), 381-387.

Gallant, J. P., ve Thyer, B. A. (1989). The" bug-in-the-ear" in clinical supervision: A review. *The Clinical Supervisor, 7*(2), 43-58.

Gardill, M. C., ve Browder, D. M. (1995). Teaching stimulus classes to encourage independent purchasing by students with severe behavior disorders. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *30*(3), 254-264.

Gast, D. L., ve Ledford, J., (2014). Multiple baseline and multiple probe designs. İçinde Gast, D. L., Llyod, B.P., ve Ledford, J. *Single case research methodology: Applications in Special Education and Behavioral Sciences* (s.251-296). Routledge.

Gaule, K., Nietupski, J., ve Certo, N. (1985). Teaching supermarket shopping skills using an adaptive shopping list. *Education and Training of the Mentally Retarded, 20*(1), 53-59.

Giebelhaus, C. R., ve Cruz, J. (1992). The third ear mechanical device: A supervision alternative. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 13*(3), 8-22.

Goodman, J. I., Brady, M. P., Duffy, M. L., Scott, J., ve Pollard, N. E. (2008). The effects of "Bug-in-Ear" supervision on special education teachers' delivery of learn units. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*(4), 207-216.

Gürsel, O., Ergenekon, Y., ve Batu, E. S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 61-84.

Halisküçük, E. S., ve Tekinarslan, İ. Ç. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 113-127.

Hamill, L. B., ve Everington, C. T. (2002). *Teaching students with moderate to severe disabilities: An applied approach for inclusive environments*. Prentice Hall.

Haring, T. G., Breen, C. G., Weiner, J., Kennedy, C. H., ve Bednersh, F. (1995). Using videotape modeling to facilitate generalized purchasing skills. *Journal of Behavioral Education, 5*(1), 29-53.

Haring, T. G., Kennedy, C. H., Adams, M. J., ve Pitts-Conway, V. (1987). Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*(1), 89-96.

Herold, P. L., Ramirez, M., ve Newkirk, J. (1971). A portable radio communication system for teacher education. *Educational Technology*, *14*(1), 30–32.

Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The Journal of Special Education*, *36*(4), 186-205.

Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An intorduction to special education* (9. Basım). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.

Karabulut, A., ve Yıkmış, A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 103-113.

Kaya, F., ve Ergenekon, Y. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara video ile model olma kullanılarak yaya becerilerinin öğretimi.* XVIII. Congress Amce-Waer Teaching and Training Today for Tomorrow Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri. 30 Mayıs-2 Haziran 2016, Eskişehir, Türkiye.

Keen, D., Brannigan, K. L., ve Cuskelly, M. (2007). Toilet training for children with autism: The effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *19*(4), 291-303.

Keenan, M., ve Nikopoulos, C. (2006). *Video modelling and behaviour analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Kluth, P. (2000). Community-referenced learning and the inclusive classroom. *Remedial and Special Education*, *21*(1), 19-26.

Kogan, K. L., ve Gordon, B. N. (1975). A mother-instruction program. *Child Psychiatry and Human Development, 5*(3), 189-200.

Korner, I. N., ve Brown, W. H. (1952). The mechanical third ear. *Journal of Consulting Psychology*, *16*(1), 81.

Kozma, A., Mansell, J., ve Beadle-Brown, J. (2009). Outcomes in different residential settings for people with intellectual disability: a systematic review. *Journal Information*, *114*(3), 193-222.

Kroeger, K. A., Schultz, J. R., ve Newsom, C. (2007). A comparison of two group-delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(5), 808-817.

Kurt, O., ve Tekin-Iftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *28*(1), 53-64.

Kurtoğlu, S. (2015). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere bankamatikten para çekme becerisinin öğretiminde bilgisayar destekli video öğretiminin etkililiği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Lehman, A. F. (1988). A quality of life interview for the chronically mentally ill. *Evaluation and Program Planning*, *11*(1), 51-62.

Mailick Seltzer, M., ve Wyngaarden Krauss, M. (2001). Quality of life of adults with mental retardation/developmental disabilities who live with family. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 7*(2), 105-114.

Marchetti, A. G., McCartney, J. R., Drain, S., Hooper, M., ve Dix, J. (1983). Pedestrian skills training for mentally retarded adults: Comparison of training in two settings. *Mental Retardation, 21*(3), 107-110.

Marholin, D., O'Toole, K. M., Touchette, P. E., Berger, P. L., ve Doyle, D. A. (1979). "I'll have a Big Mac, large fries, large Coke, and apple pie,"… or teaching adaptive community skills. *Behavior Therapy, 10*(2), 236-248.

Matson, J. L. (1980). A controlled group study of pedestrian-skill training for the mentally retarded. *Behaviour Research and Therapy, 18*(2), 99-106.

Matson, J. L., ve Long, S. (1986). Teaching computation/shopping skills to mentally retarded adults. *American Journal of Mental Deficiency*, *91*(1), 178–183

McCoy, K., ve Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children, 30*(4),183-213.

McDonnell, J. J., Horner, R. H., ve Williams, J. A. (1984). Comparison of three strategies for teaching generalized grocery purchasing to high school students with severe handicaps. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 9*(2), 123-133.

McDonnell, J. J., ve Ferguson, B. (1988). A comparison of general case in vivo and general case simulation plus in vivo training. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 13*(2), 116-124.

McDonnell, J. J., ve Horner, R. H. (1985). Effects of in vivo versus simulation-plus-in vivo training on the acquisition and generalization of grocery item selection by high school students with severe handicaps. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 5*(4), 323-343.

McDonnell, J., ve Laughlin, B. (1989). A comparison of backward and concurrent chaining strategies in teaching community skills. *Education and Training in Mental Retardation, 24*(3), 230-238.

McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F., ve Conway, T. L. (2000). Leisure-time physical activity in school environments: An observational study using SOPLAY. *Preventive Medicine, 30*(1), 70-77.

McLaughlin, J. F., ve Bjornson, K. F. (1998). Quality of life and developmental disabilities. *Developmental Medicine ve Child Neurology, 40*(7), 435-435.

Mechling, L. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology, 20*(2), 25.

Mechling, L. C., Gast, D. L., ve Barthold, S. (2003). Multimedia computer-based instruction to teach students with moderate intellectual disabilities to use a debit card to make purchases. *Exceptionality, 11*(4), 239-254.

Mechling, L. C., Gast, D. L., ve Gustafson, M. R. (2009). Use of video modeling to teach extinguishing of cooking related fires to individuals with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*(1), 67-79.

Mechling, L. C., Pridgen, L. S., ve Cronin, B. A. (2005). Computer-based video instruction to teach students with intellectual disabilities to verbally respond

to questions and make purchases in fast food restaurants. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *40*(1), 47-59.

Mechling, L. C., ve Ortega-Hurndon, F. (2007). Computer-based video instruction to teach young adults with moderate intellectual disabilities to perform multiple step, job tasks in a generalized setting. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*(1), 24-37.

Mechling, L., ve O'Brien, E. (2010). Computer-based video instruction to teach students with intellectual disabilities to use public bus transportation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(2), 230-241.

Mogotsi, M., Kaminer, D., ve Stein, D. J. (2000). Quality of life in the anxiety disorders. *Harvard Review of Psychiatry*, *8*(6), 273-282.

Morgan, R. L., ve Salzberg, C. L. (1992). Effects of video-assisted training on employment-related social skills of adults with severe mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*(2), 365-383.

Morse, T. E., ve Schuster, J. W. (2000). Teaching elementary students with moderate intellectual disabilities how to shop for groceries. *Exceptional Children, 66*(2), 273-288.

National Autism Center (2010). National standards report. http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NACStandards Erişim Tarihi: 21.05.2016

Nelson, R. B., Cummings, J. A., ve Boltman, H. (1991). Teaching basic concepts to students who are educable mentally handicapped. *Teaching Exceptional Children*, *23*(2), 12-15.

Nietupski, J., Clancy, P., ve Christiansen, C. (1984). Acquisition, maintenance and generalization of vending machine purchasing skills by moderately handicapped students. *Education and Training of the Mentally Retarded*, *19*(2), 91-96.

Nietupski, J., Welch, J., ve Wacker, D. (1983). Acquisition, maintenance, and transfer of grocery item purchasing skills by moderately and severely handicapped students. *Education and Training of The Mentally Retarded*, *18*(4), 279-286.

Nikopoulos, C. K., ve Keenan, M. (2003). Promoting social initiation in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions, 18*(2), 87-108.

Nikopoulos, C. K., ve Keenan, M. (2007). Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(4), 678-693.

Olçay-Gül, S. ve Vuran, S. (2010). An analysis of studies conducted video modeling in teaching social skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *10*(1), 249-274.

Ottley, J. R., ve Hanline, M. F. (2014). Bug-in-Ear Coaching Impacts on Early Childhood Educators' Practices and Associations with Toddlers' Expressive Communication. *Journal of Early Intervention, 36*(2), 90-110.

Öncül, N. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2010). Orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere videoyla model olma kullanılarak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(3), 143-156.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012). *TC Resmi Gazete*, *28360*, 21.

Page, T. J., Iwata, B. A., ve Neef, N. A. (1976). Teaching pedestrian skills to retarded persons: generalization from the classroom to the natural environment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9*(4), 433.

Pol, R. A., Iwata, B. A., Ivancic, M. T., Page, T. J., Neef, N. A., ve Whitley, F. P. (1981). Teaching the handicapped to eat in public places: acquisition, generalization and maintenance of restaurant skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *14*(1), 61.

Quigley, B. L., ve Nyquist, J. D. (1992). Using video technology to provide feedback to students in performance courses. *Communication Education*, *41*(3), 324-334.

Rehfeldt, R. A., Dahman, D., Young, A., Cherry, H., ve Davis, P. (2003). Teaching a simple meal preparation skill to adults with moderate and severe mental retardation using video modeling. *Behavioral Interventions*, *18*(3), 209-218.

Rivara, F. P., Booth, C. L., Bergman, A. B., Rogers, L. W., ve Weiss, J. (1991). Prevention of pedestrian injuries to children: effectiveness of a school training program. *Pediatrics*, *88*(4), 770-775.

Rock, M. L., Gregg, M., Howard, P. W., Ploessl, D. M., Maughn, S., Gable, R. A., ve Zigmond, N. P. (2009) See me, hear me, coach me. *Journal of Staff Development*, *30*(3), 28-31.

Rock, M.L., Schumacker, R.E., Gregg, M., Howard, P.W., Gable, R.A., ve Zigmond, N. (2014). How are they now? Longer term effects of ecoaching through online bug-in-ear technology. *Teacher Education and Special Education, 37*(2), 161-181.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... ve Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports.* American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.

Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., ... ve Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. *Journal Information, 40*(6), 120-132.

Schalock, R. L., Gardner, J. F., ve Bradley, V. J. (2007). Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.*

Scheeler, M. C., Macluckie, M., ve Albright, K. (2010). Effects of immediate feedback delivered by peer tutors on the oral presentation skills of adolescents with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 31*(2), 77-86.

Scheeler, M. C., McAfee, J. K., Ruhl, K. L., ve Lee, D. L. (2006). Effects of corrective feedback delivered via wireless technology on preservice teacher performance and student behavior. Teacher Education and Special Education. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *29*(1), 12-25.

Scheeler, M. C., McKinnon, K., ve Stout, J. (2011). Effects of immediate feedback delivered via webcam and bug-in-ear technology on preservice teacher performance. Teacher Education and Special Education: *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 1-14.

Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., ve McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education, 27*(4), 396-407.

Scheeler, M. C., ve Lee, D. L. (2002). Using technology to deliver immediate corrective feedback to preservice teachers. *Journal of Behavioral Education, 11*(4), *231-241*.

Schlein, S. J., Certo, N. J., ve Muccino, A. (1984). Acquisition of leisure skills by a severely handicapped adolescent: A data-based instructional program. *Education and Training of the Mentally Retarded, 19*(1), 297-305.

Schmeck, K., ve Poustka, F. (1997). Quality of life and child psychiatric disorders. İçinde Katching H., Freeman, H., Sartorius, H (Ed). *Quality of Life in Mental Disorders* (s. 179-191), Chichester, England: Wiley.

Schreibman, L., Whalen, C., ve Stahmer, A. C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(1), 3-11.

Seltzer, M., ve Wyngaarden-Krauss, M. (2001). Quality of life of adults with mental retardation/developmental disabilities who live with family. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 7*(2), 105-114.

Shafer, M. S., Inge, K. J., ve Hill, J. (1986). Acquisition, generalization, and maintenance of automated banking skills. *Education and Training of the Mentally Retarded, 21*(4), 265-272.

Shipley-Benamou, R., Lutzker, J. R., ve Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(3), 166-177.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A. ve Clark, G. M., Oliver P. (2010). *Transition education and services for students with disabilities.* Upper Saddle River, New Jersey: Merill Pearson.

Snell, M. E., ve Brown, F. (2000). *Instruction of students with severe disabilities*, OH: Merrill Colombus.

Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., ve Balla, D. A. (2005). *Vineland adaptive behavior scales: (Vineland II), survey interview form/caregiver rating form.* Livonia, MN: Pearson Assessments.

Sprague, J. R., ve Horner, R. H. (1984). The effects of single instance, multiple instance, and general case training on generalized vending machine use by moderately and severely handicapped students. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17*(2), 273-278.

Steere, D. E., Rose, E. D., ve Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up: Transition to adult life for students with disabilities*. Boston: Pearson College Division.

Steinborn, M., ve Knapp, T. J. (1982). Teaching an autistic child pedestrian skills. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *13*(4), 347-351.

Storey, K., Bates, P., ve Hanson, H. B. (1984). Acquisition and generalization of coffee purchase skills by adults with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 9*(3), 178-185.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Tekin-Iftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *43*(2), 249-265.

Tekin-Iftar, E., Kircaali-Iftar, G., Birkan, B., Uysal, A., Yildirim, S., ve Kurt, O. (2001). Using a constant delay to teach leisure skills to children with developmental disabilities. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, *27*(3), 337-362.

Test, D. W., Howell, A., Burkhart, K., ve Beroth, T. (1993). The one-more-than technique as a strategy for counting money for individuals with moderate mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation, 28*(3), 232-241.

Thomson, C. L., Holmberg, M. C., Baer, D. M., Hodges, W. L., ve Moore, S. G. (1978). An experimental analysis of some procedures to teach priming and reinforcement skills to preschool teachers. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 43*(4), 1-86.

Thomson, J. A., Tolmie, A. K., Foot, H. C., Whelan, K. M., Sarvary, P., ve Morrison, S. (2005). Influence of virtual reality training on the roadside crossing judgments of child pedestrians. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, *11*(3), 175.

Varol, N. (2005). *Beceri Öğretimi ve Özbakım Becerilerinin Kazandırılması.* Ankara: Kök Yayıncılık

Wallander, J. L., Schmitt, M., ve Koot, H. M. (2001). Quality of life measurement in children and adolescents: Issues, instruments, and applications. *Journal of Clinical Psychology*, *57*(4), 571-585.

Wehman, P. (2006). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities.* Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *23*(1), 5-16.

Wehmeyer, M. L., ve Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 16*(4), 255-265.

Wehmeyer, M. L., ve Schwartz, M. (1998). The self determination focus of transition goals for students with mental retardation. *Career Development for Exceptional Individuals, 21*(1), 75-86.

Wehmeyer, M. L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M., ve Hughes, C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 15*(1), 79-91.

Westling, D. L., ve Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities*. Prentice Hall.

Whitebread, D., ve Neilson, K. (2000). The contribution of visual search strategies to the development of pedestrian skills by 4-11 year-old children. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(4), 539-557.

Winn, S. ve Hay, L. (2009). Transition from school for youts with disability: Issues and challenges. *Disability ve Society, 24*(1), 103-115.

Wissick, C. A., Lloyd, J. W., ve Kinzie, M. B. (1992). The effects of community training using a videodisc-based simulation. *Journal of Special Education Technology. 11*(4), 207-222.

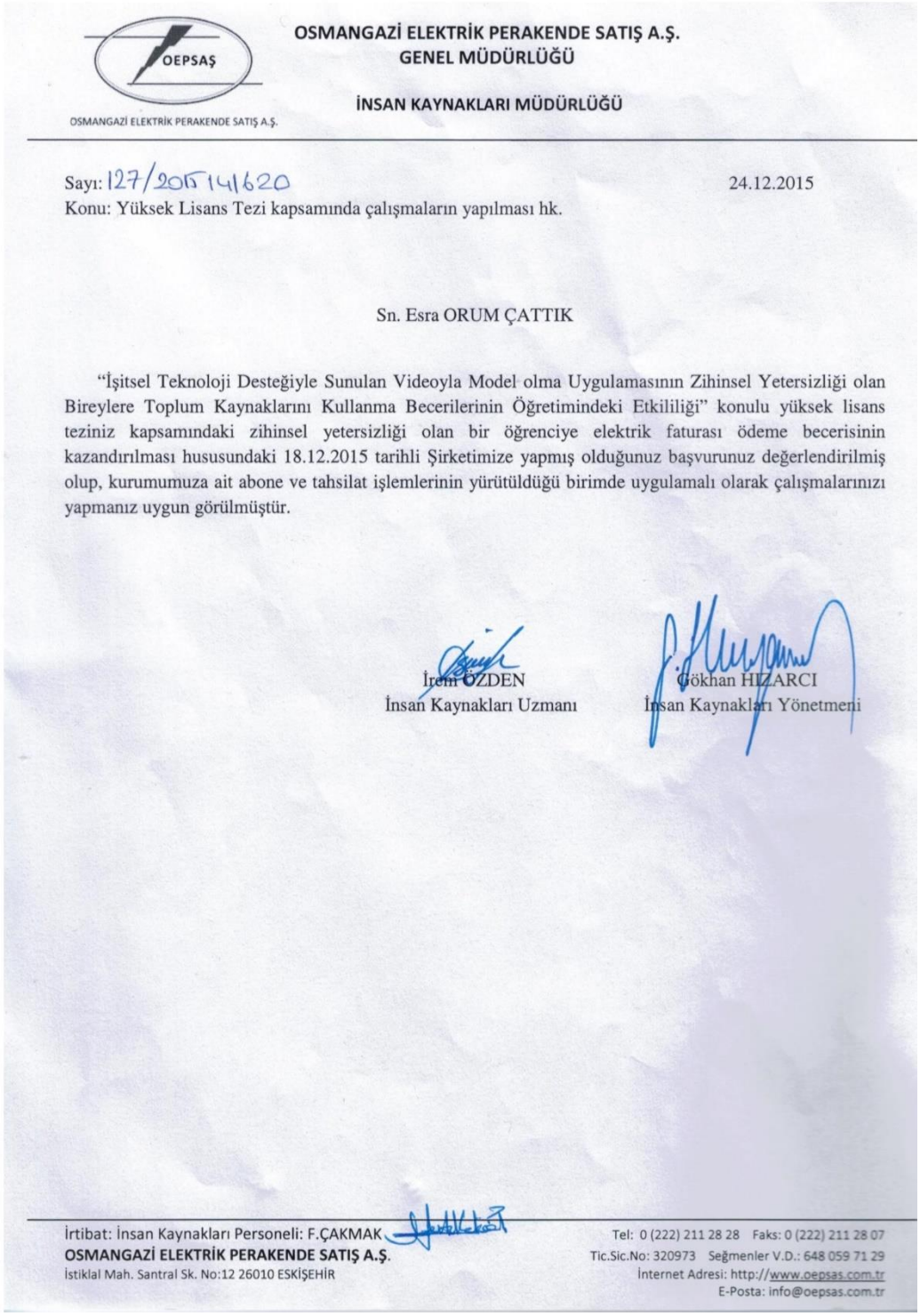
Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ve Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 1-16.

Woodward, J., ve Reith, H. (1997). A historical review of technology research in special education. *Review of Educational Research, 67*(4), 503-536.

Yeaton, W. H., ve Bailey, J. S. (1978). Teaching pedestrian safety skills to young: An analysis and one-year follow up. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(3), 315-329.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2013). Comparison of peer and self-video modeling in teaching first aid skills to children with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48*(1), 88-102.

EK-1. OEPSAŞ İzin Belgesi



OSMANGAZİ ELEKTRİK PERAKENDE SATIŞ A.Ş.
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

İNSAN KAYNAKLARI MÜDÜRLÜĞÜ

OSMANGAZİ ELEKTRİK PERAKENDE SATIŞ A.Ş.

Sayı: 127/2015141620 24.12.2015

Konu: Yüksek Lisans Tezi kapsamında çalışmaların yapılması hk.

Sn. Esra ORUM ÇATTIK

"İşitsel Teknoloji Desteğiyle Sunulan Videoyla Model olma Uygulamasının Zihinsel Yetersizliği olan Bireylere Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretimindeki Etkililiği" konulu yüksek lisans teziniz kapsamındaki zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye elektrik faturası ödeme becerisinin kazandırılması hususundaki 18.12.2015 tarihli Şirketimize yapmış olduğunuz başvurunuz değerlendirilmiş olup, kurumumuza ait abone ve tahsilat işlemlerinin yürütüldüğü birimde uygulamalı olarak çalışmalarınızı yapmanız uygun görülmüştür.

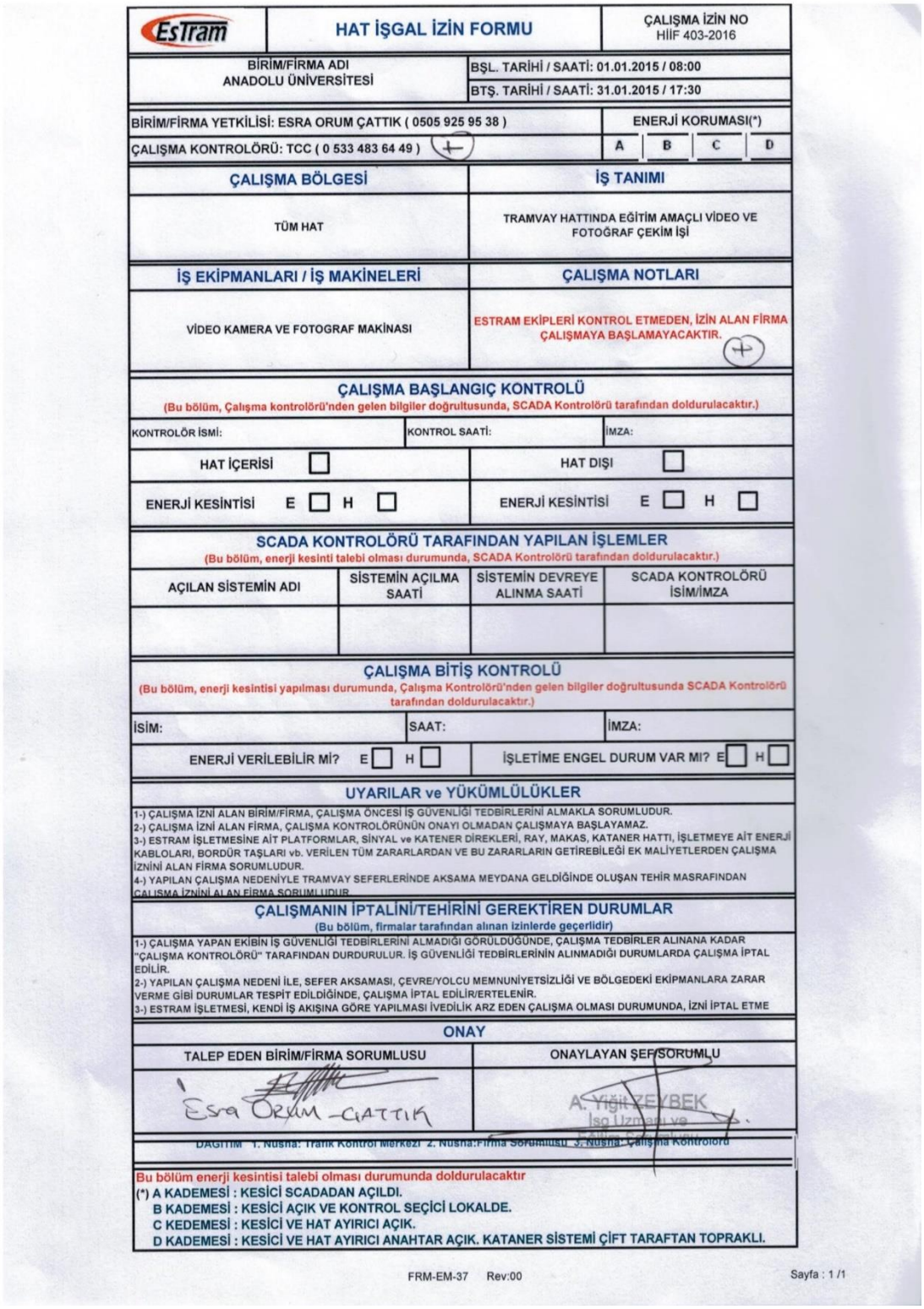
İrem ÖZDEN
İnsan Kaynakları Uzmanı

Gökhan HIZARCI
İnsan Kaynakları Yönetmeni

İrtibat: İnsan Kaynakları Personeli: F.ÇAKMAK
OSMANGAZİ ELEKTRİK PERAKENDE SATIŞ A.Ş.
İstiklal Mah. Santral Sk. No:12 26010 ESKİŞEHİR

Tel: 0 (222) 211 28 28 Faks: 0 (222) 211 28 07
Tic.Sic.No: 320973 Sağmenler V.D.: 648 059 71 29
İnternet Adresi: http://www.oepsas.com.tr
E-Posta: info@oepsas.com.tr

EK-2.Hat İşgal İzin Belgesi-1



EsTram

HAT İŞGAL İZİN FORMU

ÇALIŞMA İZİN NO
HİİF 403-2016

BİRİM/FİRMA ADI	BŞL. TARİHİ / SAATİ: 01.01.2015 / 08:00
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	BTŞ. TARİHİ / SAATİ: 31.01.2015 / 17:30

BİRİM/FİRMA YETKİLİSİ: ESRA ORUM ÇATTIK (0505 925 95 38)

ÇALIŞMA KONTROLÖRÜ: TCC (0 533 483 64 49)

ENERJİ KORUMASI(*): A | B | C | D

ÇALIŞMA BÖLGESİ	İŞ TANIMI
TÜM HAT	TRAMVAY HATTINDA EĞİTİM AMAÇLI VİDEO VE FOTOĞRAF ÇEKİM İŞİ
İŞ EKİPMANLARI / İŞ MAKİNELERİ	**ÇALIŞMA NOTLARI**
VİDEO KAMERA VE FOTOGRAF MAKİNASI	ESTRAM EKİPLERİ KONTROL ETMEDEN, İZİN ALAN FİRMA ÇALIŞMAYA BAŞLAMAYACAKTIR.

ÇALIŞMA BAŞLANGIÇ KONTROLÜ

(Bu bölüm, Çalışma kontrolörü'nden gelen bilgiler doğrultusunda, SCADA Kontrolörü tarafından doldurulacaktır.)

KONTROLÖR İSMİ:	KONTROL SAATİ:	İMZA:

HAT İÇERİSİ ☐	HAT DIŞI ☐
ENERJİ KESİNTİSİ E ☐ H ☐	ENERJİ KESİNTİSİ E ☐ H ☐

SCADA KONTROLÖRÜ TARAFINDAN YAPILAN İŞLEMLER

(Bu bölüm, enerji kesinti talebi olması durumunda, SCADA Kontrolörü tarafından doldurulacaktır.)

AÇILAN SİSTEMİN ADI	SİSTEMİN AÇILMA SAATİ	SİSTEMİN DEVREYE ALINMA SAATİ	SCADA KONTROLÖRÜ İSİM/İMZA

ÇALIŞMA BİTİŞ KONTROLÜ

(Bu bölüm, enerji kesintisi yapılması durumunda, Çalışma Kontrolörü'nden gelen bilgiler doğrultusunda SCADA Kontrolörü tarafından doldurulacaktır.)

İSİM:	SAAT:	İMZA:

ENERJİ VERİLEBİLİR Mİ? E ☐ H ☐	İŞLETİME ENGEL DURUM VAR MI? E ☐ H ☐

UYARILAR ve YÜKÜMLÜLÜKLER

1-) ÇALIŞMA İZNİ ALAN BİRİM/FİRMA, ÇALIŞMA ÖNCESİ İŞ GÜVENLİĞİ TEDBİRLERİNİ ALMAKLA SORUMLUDUR.
2-) ÇALIŞMA İZNİ ALAN FİRMA, ÇALIŞMA KONTROLÖRÜNÜN ONAYI OLMADAN ÇALIŞMAYA BAŞLAYAMAZ.
3-) ESTRAM İŞLETMESİNE AİT PLATFORMLAR, SİNYAL ve KATENER DİREKLERİ, RAY, MAKAS, KATANER HATTI, İŞLETMEYE AİT ENERJİ KABLOLARI, BORDÜR TAŞLARI vb. VERİLEN TÜM ZARARLARDAN VE BU ZARARLARIN GETİREBİLEĞİ EK MALİYETLERDEN ÇALIŞMA İZNİNİ ALAN FİRMA SORUMLUDUR.
4-) YAPILAN ÇALIŞMA NEDENİYLE TRAMVAY SEFERLERİNDE AKSAMA MEYDANA GELDİĞİNDE OLUŞAN TEHİR MASRAFINDAN ÇALIŞMA İZNİNİ ALAN FİRMA SORUMLUDUR.

ÇALIŞMANIN İPTALİNİ/TEHİRİNİ GEREKTİREN DURUMLAR

(Bu bölüm, firmalar tarafından alınan izinlerde geçerlidir)

1-) ÇALIŞMA YAPAN EKİBİN İŞ GÜVENLİĞİ TEDBİRLERİNİ ALMADIĞI GÖRÜLDÜĞÜNDE, ÇALIŞMA TEDBİRLER ALINANA KADAR "ÇALIŞMA KONTROLÖRÜ" TARAFINDAN DURDURULUR. İŞ GÜVENLİĞİ TEDBİRLERİNİN ALINMADIĞI DURUMLARDA ÇALIŞMA İPTAL EDİLİR.
2-) YAPILAN ÇALIŞMA NEDENİ İLE, SEFER AKSAMASI, ÇEVRE/YOLCU MEMNUNİYETSİZLİĞİ VE BÖLGEDEKİ EKİPMANLARA ZARAR VERME GİBİ DURUMLAR TESPİT EDİLDİĞİNDE, ÇALIŞMA İPTAL EDİLİR/ERTELENİR.
3-) ESTRAM İŞLETMESİ, KENDİ İŞ AKIŞINA GÖRE YAPILMASI İVEDİLİK ARZ EDEN ÇALIŞMA OLMASI DURUMUNDA, İZNİ İPTAL ETME

ONAY

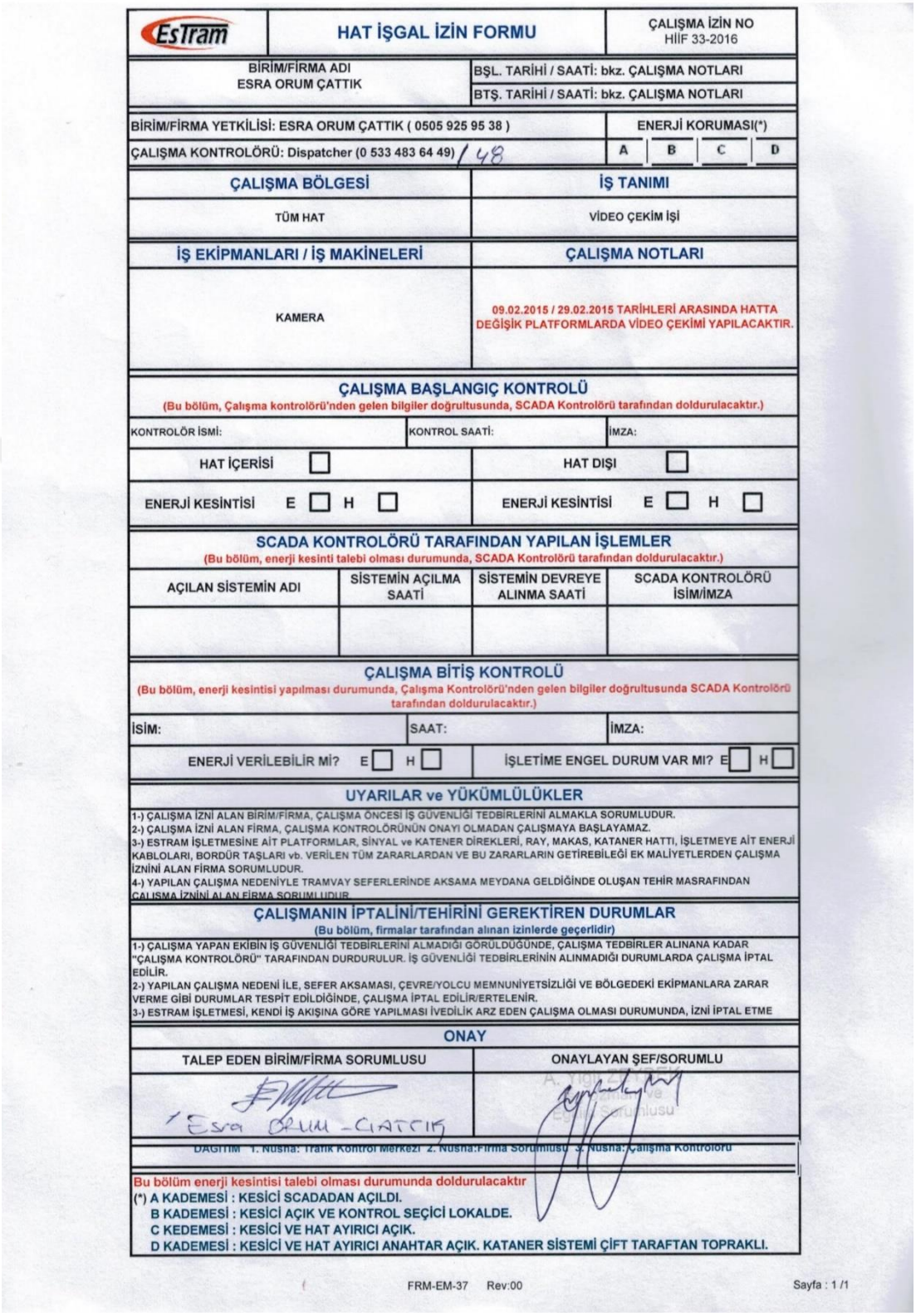
TALEP EDEN BİRİM/FİRMA SORUMLUSU	ONAYLAYAN ŞEF/SORUMLU
Esra ORUM - ÇATTIK	A. Yiğit ZEYBEK İşg Uzmanı ve

DAĞITIM: 1. Nüsha: Trafik Kontrol Merkezi 2. Nüsha:Firma Sorumlusu 3. Nüsha: Çalışma Kontrolörü

Bu bölüm enerji kesintisi talebi olması durumunda doldurulacaktır

(*) A KADEMESİ : KESİCİ SCADADAN AÇILDI.
B KADEMESİ : KESİCİ AÇIK VE KONTROL SEÇİCİ LOKALDE.
C KEDEMESİ : KESİCİ VE HAT AYIRICI AÇIK.
D KADEMESİ : KESİCİ VE HAT AYIRICI ANAHTAR AÇIK. KATANER SİSTEMİ ÇİFT TARAFTAN TOPRAKLI.

EK-3. Hat İşgal İzin Belgesi-2



EsTram

HAT İŞGAL İZİN FORMU

ÇALIŞMA İZİN NO
HİİF 33-2016

BİRİM/FİRMA ADI ESRA ORUM ÇATTIK	BŞL. TARİHİ / SAATİ: bkz. ÇALIŞMA NOTLARI BTŞ. TARİHİ / SAATİ: bkz. ÇALIŞMA NOTLARI
BİRİM/FİRMA YETKİLİSİ: ESRA ORUM ÇATTIK (0505 925 95 38)	ENERJİ KORUMASI(*)
ÇALIŞMA KONTROLÖRÜ: Dispatcher (0 533 483 64 49) / 48	A ☐ B ☐ C ☐ D ☐

ÇALIŞMA BÖLGESİ	İŞ TANIMI
TÜM HAT	VİDEO ÇEKİM İŞİ
İŞ EKİPMANLARI / İŞ MAKİNELERİ	**ÇALIŞMA NOTLARI**
KAMERA	09.02.2015 / 29.02.2015 TARİHLERİ ARASINDA HATTA DEĞİŞİK PLATFORMLARDA VİDEO ÇEKİMİ YAPILACAKTIR.

ÇALIŞMA BAŞLANGIÇ KONTROLÜ

(Bu bölüm, Çalışma kontrolörü'nden gelen bilgiler doğrultusunda, SCADA Kontrolörü tarafından doldurulacaktır.)

KONTROLÖR İSMİ:	KONTROL SAATİ:	İMZA:

HAT İÇERİSİ ☐	HAT DIŞI ☐
ENERJİ KESİNTİSİ E ☐ H ☐	ENERJİ KESİNTİSİ E ☐ H ☐

SCADA KONTROLÖRÜ TARAFINDAN YAPILAN İŞLEMLER

(Bu bölüm, enerji kesinti talebi olması durumunda, SCADA Kontrolörü tarafından doldurulacaktır.)

AÇILAN SİSTEMİN ADI	SİSTEMİN AÇILMA SAATİ	SİSTEMİN DEVREYE ALINMA SAATİ	SCADA KONTROLÖRÜ İSİM/İMZA

ÇALIŞMA BİTİŞ KONTROLÜ

(Bu bölüm, enerji kesintisi yapılması durumunda, Çalışma Kontrolörü'nden gelen bilgiler doğrultusunda SCADA Kontrolörü tarafından doldurulacaktır.)

İSİM:	SAAT:	İMZA:

ENERJİ VERİLEBİLİR Mİ? E ☐ H ☐	İŞLETİME ENGEL DURUM VAR MI? E ☐ H ☐

UYARILAR ve YÜKÜMLÜLÜKLER

1-) ÇALIŞMA İZNİ ALAN BİRİM/FİRMA, ÇALIŞMA ÖNCESİ İŞ GÜVENLİĞİ TEDBİRLERİNİ ALMAKLA SORUMLUDUR.
2-) ÇALIŞMA İZNİ ALAN FİRMA, ÇALIŞMA KONTROLÖRÜNÜN ONAYI OLMADAN ÇALIŞMAYA BAŞLAYAMAZ.
3-) ESTRAM İŞLETMESİNE AİT PLATFORMLAR, SİNYAL ve KATENER DİREKLERİ, RAY, MAKAS, KATANER HATTI, İŞLETMEYE AİT ENERJİ KABLOLARI, BORDÜR TAŞLARI vb. VERİLEN TÜM ZARARLARDAN VE BU ZARARLARIN GETİREBİLEĞİ EK MALİYETLERDEN ÇALIŞMA İZNİNİ ALAN FİRMA SORUMLUDUR.
4-) YAPILAN ÇALIŞMA NEDENİYLE TRAMVAY SEFERLERİNDE AKSAMA MEYDANA GELDİĞİNDE OLUŞAN TEHİR MASRAFINDAN ÇALIŞMA İZNİNİ ALAN FİRMA SORUMLUDUR.

ÇALIŞMANIN İPTALİNİ/TEHİRİNİ GEREKTİREN DURUMLAR

(Bu bölüm, firmalar tarafından alınan izinlerde geçerlidir)

1-) ÇALIŞMA YAPAN EKİBİN İŞ GÜVENLİĞİ TEDBİRLERİNİ ALMADIĞI GÖRÜLDÜĞÜNDE, ÇALIŞMA TEDBİRLER ALINANA KADAR "ÇALIŞMA KONTROLÖRÜ" TARAFINDAN DURDURULUR. İŞ GÜVENLİĞİ TEDBİRLERİNİN ALINMADIĞI DURUMLARDA ÇALIŞMA İPTAL EDİLİR.
2-) YAPILAN ÇALIŞMA NEDENİ İLE, SEFER AKSAMASI, ÇEVRE/YOLCU MEMNUNİYETSİZLİĞİ VE BÖLGEDEKİ EKİPMANLARA ZARAR VERME GİBİ DURUMLAR TESPİT EDİLDİĞİNDE, ÇALIŞMA İPTAL EDİLİR/ERTELENİR.
3-) ESTRAM İŞLETMESİ, KENDİ İŞ AKIŞINA GÖRE YAPILMASI İVEDİLİK ARZ EDEN ÇALIŞMA OLMASI DURUMUNDA, İZNİ İPTAL ETME

ONAY

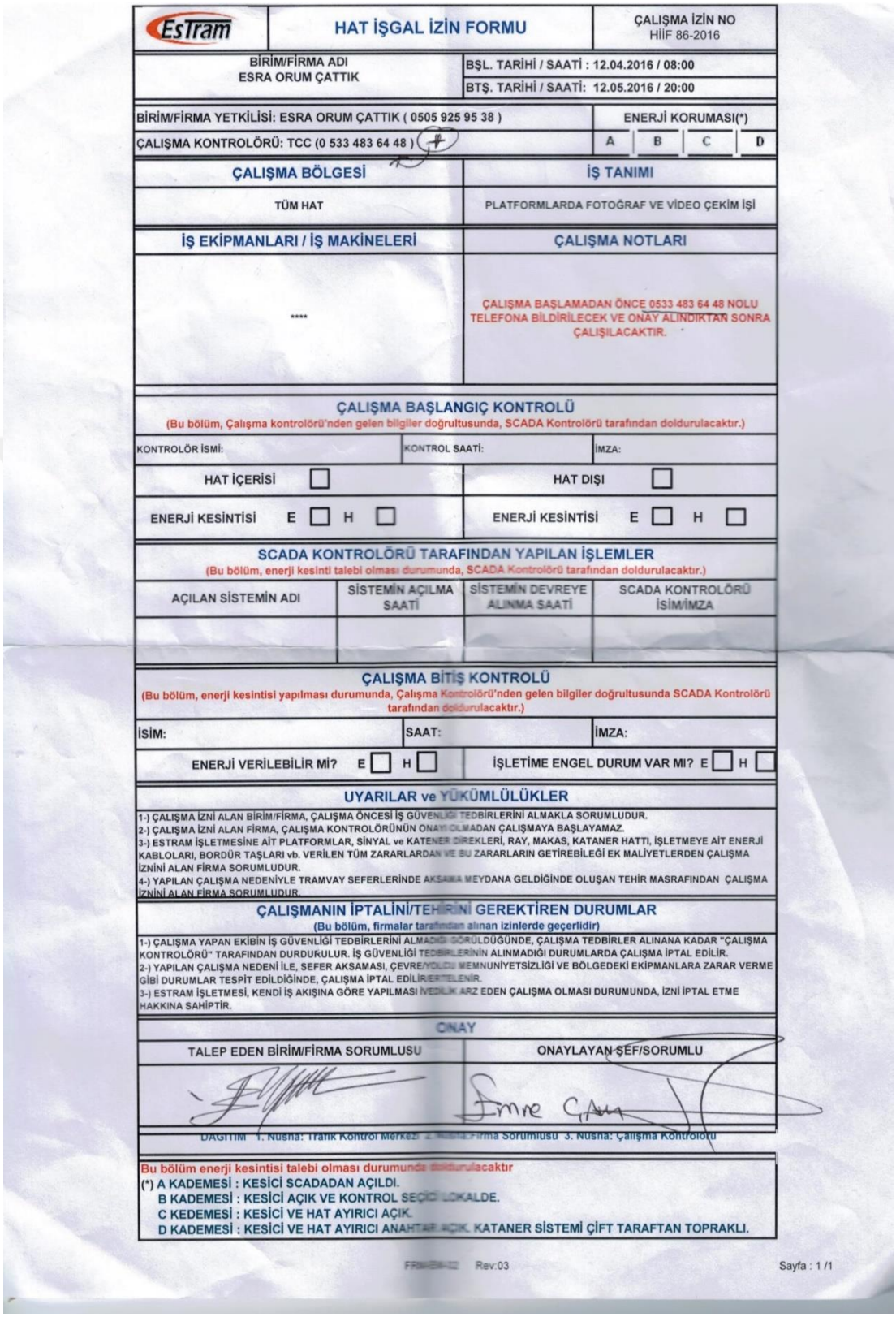
TALEP EDEN BİRİM/FİRMA SORUMLUSU	ONAYLAYAN ŞEF/SORUMLU
Esra ORUM - ÇATTIK	

DAĞITIM 1. Nüsha: Trafik Kontrol Merkezi 2. Nüsha:Firma Sorumlusu 3. Nüsha: Çalışma Kontrolörü

Bu bölüm enerji kesintisi talebi olması durumunda doldurulacaktır
(*) A KADEMESİ : KESİCİ SCADADAN AÇILDI.
B KADEMESİ : KESİCİ AÇIK VE KONTROL SEÇİCİ LOKALDE.
C KEDEMESİ : KESİCİ VE HAT AYIRICI AÇIK.
D KADEMESİ : KESİCİ VE HAT AYIRICI ANAHTAR AÇIK. KATANER SİSTEMİ ÇİFT TARAFTAN TOPRAKLI.

FRM-EM-37 Rev:00 Sayfa : 1 /1

EK-4. Hat İşgal İzin Belgesi-3



EsTram

HAT İŞGAL İZİN FORMU

ÇALIŞMA İZİN NO
HİİF 86-2016

BİRİM/FİRMA ADI	BŞL. TARİHİ / SAATİ : 12.04.2016 / 08:00
ESRA ORUM ÇATTIK	BTŞ. TARİHİ / SAATİ: 12.05.2016 / 20:00

BİRİM/FİRMA YETKİLİSİ: ESRA ORUM ÇATTIK (0505 925 95 38)	ENERJİ KORUMASI(*)
ÇALIŞMA KONTROLÖRÜ: TCC (0 533 483 64 48)	A / B / C / D

ÇALIŞMA BÖLGESİ	İŞ TANIMI
TÜM HAT	PLATFORMLARDA FOTOĞRAF VE VİDEO ÇEKİM İŞİ

İŞ EKİPMANLARI / İŞ MAKİNELERİ	ÇALIŞMA NOTLARI
****	ÇALIŞMA BAŞLAMADAN ÖNCE 0533 483 64 48 NOLU TELEFONA BİLDİRİLECEK VE ONAY ALINDIKTAN SONRA ÇALIŞILACAKTIR.

ÇALIŞMA BAŞLANGIÇ KONTROLÜ
(Bu bölüm, Çalışma kontrolörü'nden gelen bilgiler doğrultusunda, SCADA Kontrolörü tarafından doldurulacaktır.)

KONTROLÖR İSMİ:	KONTROL SAATİ:	İMZA:

HAT İÇERİSİ ☐	HAT DIŞI ☐
ENERJİ KESİNTİSİ E ☐ H ☐	ENERJİ KESİNTİSİ E ☐ H ☐

SCADA KONTROLÖRÜ TARAFINDAN YAPILAN İŞLEMLER
(Bu bölüm, enerji kesinti talebi olması durumunda, SCADA Kontrolörü tarafından doldurulacaktır.)

AÇILAN SİSTEMİN ADI	SİSTEMİN AÇILMA SAATİ	SİSTEMİN DEVREYE ALINMA SAATİ	SCADA KONTROLÖRÜ İSİM/İMZA

ÇALIŞMA BİTİŞ KONTROLÜ
(Bu bölüm, enerji kesintisi yapılması durumunda, Çalışma Kontrolörü'nden gelen bilgiler doğrultusunda SCADA Kontrolörü tarafından doldurulacaktır.)

İSİM:	SAAT:	İMZA:

ENERJİ VERİLEBİLİR Mİ? E ☐ H ☐	İŞLETİME ENGEL DURUM VAR MI? E ☐ H ☐

UYARILAR ve YÜKÜMLÜLÜKLER

1-) ÇALIŞMA İZNİ ALAN BİRİM/FİRMA, ÇALIŞMA ÖNCESİ İŞ GÜVENLİĞİ TEDBİRLERİNİ ALMAKLA SORUMLUDUR.
2-) ÇALIŞMA İZNİ ALAN FİRMA, ÇALIŞMA KONTROLÖRÜNÜN ONAYI OLMADAN ÇALIŞMAYA BAŞLAYAMAZ.
3-) ESTRAM İŞLETMESİNE AİT PLATFORMLAR, SİNYAL ve KATENER DİREKLERİ, RAY, MAKAS, KATANER HATTI, İŞLETMEYE AİT ENERJİ KABLOLARI, BORDÜR TAŞLARI vb. VERİLEN TÜM ZARARLARDAN VE BU ZARARLARIN GETİREBİLEĞİ EK MALİYETLERDEN ÇALIŞMA İZNİNİ ALAN FİRMA SORUMLUDUR.
4-) YAPILAN ÇALIŞMA NEDENİYLE TRAMVAY SEFERLERİNDE AKSAMA MEYDANA GELDİĞİNDE OLUŞAN TEHİR MASRAFINDAN ÇALIŞMA İZNİNİ ALAN FİRMA SORUMLUDUR.

ÇALIŞMANIN İPTALİNİ/TEHİRİNİ GEREKTİREN DURUMLAR
(Bu bölüm, firmalar tarafından alınan izinlerde geçerlidir)

1-) ÇALIŞMA YAPAN EKİBİN İŞ GÜVENLİĞİ TEDBİRLERİNİ ALMADIĞI GÖRÜLDÜĞÜNDE, ÇALIŞMA TEDBİRLER ALINANA KADAR "ÇALIŞMA KONTROLÖRÜ" TARAFINDAN DURDURULUR. İŞ GÜVENLİĞİ TEDBİRLERİNİN ALINMADIĞI DURUMLARDA ÇALIŞMA İPTAL EDİLİR.
2-) YAPILAN ÇALIŞMA NEDENİ İLE, SEFER AKSAMASI, ÇEVRE/YOLCU MEMNUNİYETSİZLİĞİ VE BÖLGEDEKİ EKİPMANLARA ZARAR VERME GİBİ DURUMLAR TESPİT EDİLDİĞİNDE, ÇALIŞMA İPTAL EDİLİR/ERTELENİR.
3-) ESTRAM İŞLETMESİ, KENDİ İŞ AKIŞINA GÖRE YAPILMASI İVEDİLİK ARZ EDEN ÇALIŞMA OLMASI DURUMUNDA, İZNİ İPTAL ETME HAKKINA SAHİPTİR.

ONAY

TALEP EDEN BİRİM/FİRMA SORUMLUSU	ONAYLAYAN ŞEF/SORUMLU
	Emre Çam

DAĞITIM 1. Nüsha: Trafik Kontrol Merkezi 2. Nüsha: Firma Sorumlusu 3. Nüsha: Çalışma Kontrolörü

Bu bölüm enerji kesintisi talebi olması durumunda doldurulacaktır
(*) A KADEMESİ : KESİCİ SCADADAN AÇILDI.
B KADEMESİ : KESİCİ AÇIK VE KONTROL SEÇİCİ LOKALDE.
C KEDEMESİ : KESİCİ VE HAT AYIRICI AÇIK.
D KADEMESİ : KESİCİ VE HAT AYIRICI ANAHTAR AÇIK. KATANER SİSTEMİ ÇİFT TARAFTAN TOPRAKLI.

FRM-EBH-02 Rev:03 Sayfa : 1 /1

EK-5. Uygulama İzin Belgesi

Uygulama İzin Belgesi

Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde Araştırma Görevlisi olarak görev yapan ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı'nda yüksek lisans eğitimimi sürdürmekte olan Esra ORUM ÇATTIK'ın . *''İşitsel Teknoloji Desteğiyle Sunulan Videoyla Model Olma Uygulamasının Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretimindeki Etkililiği''* başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında zihinsel yetersizliği olan bir bireyle Bu süreçte zihinsel yetersizliği olan bir bireye restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme sırasında işletmemizde video kaydı alabilir.

Adı Soyadı VİLDAN TANRIVERDİ

İmza

EK-6. Etik Kurul İzin Belgesi

Kayıt Tarihi: 29.12.2015 | Protokol No: 28563

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İşitsel Teknoloji Desteğiyle Sunulan Videoyla Model Olma Uygulamasının Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretimindeki Etkililiği
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON
TEZ YAZARI:	Esra ORUM ÇATTIK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	–
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ	**İMZA/ TARİH**
	29.01.2016
Prof. Dr. Aydın AYBAR *Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı*	
Prof. Dr. Hayrettin TÜRK *Fen Bil.(Fen Fak.)*	
Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK *Sağlık Bil.(Ecz. Fak.)*	
Prof. Dr. Esra CEYHAN *Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)*	
Prof. Dr. Kemal YILDIRIM *Sos. Bil.(İkt. ve İd. Bil. Fak.)*	
Doç. Dr. Münevver ÇAKI *Güz. San. (Güz. San. Fak.)*	

EK-7. Fatura Ödeme Becerisine İlişkin Beceri Analizi

(Bankaya ya da Elektrik İdaresine)

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Uygulamacının Adı-Soyadı:

Sıra	Beceri Analizi	../..16	../..16	../../16
1	Fatura ödemesi yapacağı binaya girer.			
2	Numaratörün başında bulunan kişiye fatura ödemesi yapmak istediğini söyler.			
3	Numaratörden numara alarak kontrol eder.			
4	Veznelerin üzerindeki tabelaları görebilecek şekilde salonda durur.			
5	Aldığı numaranın tabelada yazıp yazmadığını takip eder.			
6	Aldığı numara tabelada yazmıyorsa elindeki numara yazıncaya kadar bekler.			
7	Sırasının geldiği numara yandığında hangi vezneye gideceğine bakar.			
8	Veznenin önüne gelir.			
9	Görevli kişiyi selamlayarak ‘merhaba’ der.			
10	Faturasını uzatır.			
11	Ödeme yapmak istediğini söyler.			
12	Faturadaki yazandan az olmayacak miktarda parayı görevliye uzatır.			
13	Görevli kişinin işlemi tamamlamasını bekler.			
14	Varsa para üstü ve makbuzunu alır.			
15	Görevli kişiye teşekkür eder.			
16	Fatura ödemesi yapılan binadan ayrılır.			

EK-8. Restorandan Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme Becerisine İlişkin Beceri Analizi

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Uygulamacının Adı-Soyadı:

Sıra	Beceri Analizi	../../16	../../16	../../16
1	Restorana girerek boş olan ve/veya görevlinin gösterdiği bir masaya oturur.			
2	Masada bulunan menü kitapçığına bakarak yiyeceği ve veya içeceği şeyi seçer.			
3	Garsonun yanına gelmesini bekler.			
4	Yanına gelen garsona yiyeceği ve veya içeceği şeyi söyler ve/ veya parmağıyla işaret eder.			
5	Sipariş ettiği yiyecek ve/veya içeceğin gelmesini bekler.			
6	Siparişini getiren garsona teşekkür eder.			
7	Yiyecek ve/veya içeceği yer ve/veya içer.			
8	Boşları almaya gelen garson kendisine çay ikram etmek isterse tercihini bildirir.			
9	Eğer tercihi olumluysa çayının gelmesini bekler.			
10	Çayını getiren garsona teşekkür eder.			
11	Çayını içer.			
12	Masa numarasına bakarak masadan kalkar.			
13	Kasaya giderek görevliye masa numarasını söyler.			
14	Söylenen ücretten az olmayacak miktardaki parayı cebinden çıkartır.			
15	Parayı kasada duran görevliye uzatır.			
16	Restorandan ayrılır.			

EK-9. Tramvaya Binme Becerisine İlişkin Beceri Analizi

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Uygulamacının Adı-Soyadı:

Sıra	Beceri Analizi	../../16	../../16	../../16
1	Tramvay durağının önüne gelir.			
2	Tramvay biletini çıkartır.			
3	Bulunduğu yerde sıra varsa sıraya girer.			
4	Biletin turnikeye okutur.			
5	Turnikeden geçer.			
6	Biletini cebine koyar.			
7	Tramvay gelene kadar bekler			
8	Gelen tramvayın gideceği yöne uygun olan tramvay olup olmadığına bakar.			
9	Bineceği tramvay geldiğinde kapılara doğru yaklaşır.			
10	İnenlere yol vererek tramvaya biner.			
11	Tramvayda oturabileceği bir yer olup olmadığını kontrol eder.			
12	Oturacağı bir yer varsa oturur; yoksa ayakta güvenli bir şekilde tutunarak yolculuk edebileceği bir yere geçer.			
13	İneceği durak anons edildiğinde kapılara yaklaşır.			
14	Tramvay durduğunda inenleri rahatsız etmeden ve varsa sıraya geçerek kapıdan çıkar.			
15	Duraktan ayrılır.			

EK-10. Katılımcı Onay Formu

Sana bir araştırmam için tramvaya binme becerisini öğretmeyi planlıyorum. Seninle birlikte ailenle en çok kullandığın tramvayı kullanarak nasıl tramvaya bineceğini öğreneceğiz. Bu beceriyi öğrenirken tablet bilgisayar ve kulaklık kullanacağız. Benimle çalışırsan araştırmama çok büyük katkı sağlamış olacaksın.

Sen tramvaya binme becerisini öğrenirken ben de seni videoya çekeceğim. İstediğin zamanlarda bu videoları beraber de izleyebileceğiz. Seninle tramvaya binmeyi öğrenirken rahatsız olduğun bir durum yaşarsan istediğin zaman çalışmamızı bırakabilirsin.

Bu formu doldururken bana yardımcı olduğun için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı-Soyadı : Esra Orum Çattık
Adres : Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Kat: 2
İş Tel : 0 222 335 05 80 (Dâhili 4388)
Cep Tel : 0 505 925 95 38
E-Posta : esracattik@anadolu.edu.tr

Bu çalışmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılıyorum. İstediğim zaman çalışmadan ayrılabileceğimi ve benimle ilgili bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

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

Katılımcı Adı-Soyadı :
Tarih :
İmza :

EK-11. Katılımcı Onay Formu

Sana bir araştırmam için restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisini öğretmeyi planlıyorum. Seninle birlikte restoranda nasıl yiyecek ve/veya içecek sipariş edebileceğimizi öğreneceğiz. Bu beceriyi öğrenirken tablet bilgisayar ve kulaklık kullanacağız. Benimle çalışırsan araştırmama çok büyük katkı sağlamış olacaksın.

Sen tramvaya binme becerisini öğrenirken ben de seni videoya çekeceğim. İstediğin zamanlarda bu videoları beraber de izleyebileceğiz. Seninle restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etmeyi öğrenirken rahatsız olduğun bir durum yaşarsan istediğin zaman çalışmamızı bırakabilirsin.

Bu formu doldururken bana yardımcı olduğun için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı-Soyadı : Esra Orum Çattık
Adres : Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Kat: 2
İş Tel : 0 222 335 05 80 (Dâhili 4388)
Cep Tel : 0 505 925 95 38
E-Posta : esracattik@anadolu.edu.tr

Bu çalışmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılıyorum. İstediğim zaman çalışmadan ayrılabileceğimi ve benimle ilgili bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

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

Katılımcı Adı-Soyadı :
Tarih :
İmza :

EK-12. Katılımcı Onay Formu

Sana bir araştırmam için fatura ödeme becerisini öğretmeyi planlıyorum. Seninle birlikte çalışarak nasıl fatura ödeyeceğimizi öğreneceğiz. Bu beceriyi öğrenirken tablet bilgisayar ve kulaklık kullanacağız. Benimle çalışırsan araştırmama çok büyük katkı sağlamış olacaksın.

Sen fatura ödeme becerisini öğrenirken ben de seni videoya çekeceğim. İstediğin zamanlarda bu videoları beraber de izleyebileceğiz. Seninle fatura ödemeyi öğrenirken rahatsız olduğun bir durum yaşarsan istediğin zaman çalışmamızı bırakabilirsin.

Bu formu doldururken bana yardımcı olduğun için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı-Soyadı : Esra Orum Çattık

Adres : Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Kat: 2

İş Tel : 0 222 335 05 80 (Dâhili 4388)

Cep Tel : 0 505 925 95 38

E-Posta : esracattik@anadolu.edu.tr

Bu çalışmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılıyorum. İstediğim zaman çalışmadan ayrılabileceğimi ve benimle ilgili bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

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

Katılımcı Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

EK-13. Aile Onay Formu

Bu çalışma, "Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretiminde İşitsel Teknoloji Desteğiyle Sunulan Videoyla Model Olmanın Etkililiği" başlıklı bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Çalışma, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini sürdüren Arş. Gör. Esra Orum Çattık tarafından Doç. Dr. Yasemin Ergenekon'un danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırmanın amacı, zihinsel yetersizliği olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinden restorandan yiyecek ve/veya içecek sipariş etme, fatura ödemesi yapma ve toplu taşıma aracı kullanma becerilerinin öğretiminde işitsel teknoloji desteğiyle sunulan videoyla model olma uygulamasının etkililiğini incelemek ve araştırmaya katılan bireylerin ve ailelerinin öğretim süreci hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, zihinsel yetersizliği olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde işitsel teknoloji desteğiyle sunulan videoyla model olma uygulamasının etkililiği konusunda alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, tek denekli bir araştırma yürütülerek çocuğunuzdan bilimsel araştırma verisi toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırma verileri ve görüntü kayıtları, bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde bilimsel ve nitelikli iyi örnekler olarak sunulabilir. Ancak araştırma verileri ve görüntü kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.

Çocuğunuzun araştırmaya katılımı, tümüyle sizin onayınız ve gönüllülüğünüz esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların (çocuğunuz) isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimleri verilecektir. Çocuğunuzdan toplanan veriler, gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma

bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir sorusu/talebi olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizden toplanan veriler ve görüntü kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'den Esra Orum Çattık'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı : Esra Orum Çattık
Adres : Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Kat: 2
İş Tel : 0 222 335 05 80 (Dâhili 4388)
Cep Tel : 0 505 925 95 38
E-posta : esracattik@anadolu.edu.tr

Bu çalışmaya kendi isteğimle çocuğumun gönüllü olarak katılmasını, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimizi ve çocuğumdan elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Adı-Soyadı :
Tarih :
İmza :

EK-14. Önkoşul Beceri Değerlendirme Formu

No	Beklenen Önkoşullar ve Önkoşul Beceriler	+/-
1	Üniversite ya da özel hastanelerin ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalından alınmış zihinsel yetersizliğinin olduğunu ilişkin bir rapora sahip olma	
2	Toplum kaynaklarını kullanabilecek yaş düzeyine (14-20 yaş aralığında) sahip olma	
3	Öğretilecek olan toplum kaynaklarını kullanma becerilerine ilişkin hâlihazırda bir öğretim almamış olmak ve öğretilmesi hedeflenen becerileri yerine getiremiyor olma (Öğretilmesi hedeflenen beceri: …….)	
4	Üç veya daha fazla kelimeden oluşan ardışık yönergeleri anlama ve yerine getirme	
5	Okuma ve yazma becerilerine sahip olma	
6	Okuduğunu anlama becerilerine sahip olma	
7	Para kullanma, para üstü alma ve alışveriş becerilerine sahip olma	

EK-15. Önkoşul Beceri Değerlendirme Okuma Metni ve 5N1K Soruları

Aşağıdaki parçayı oku ve soruları yanıtla.

Ece sabah saat yedide uyandı. Banyoda elini, yüzünü yıkadı. Kahvaltıda peynir, zeytin ve yumurta yedi. Okula gitti.

1. Sabah kim uyandı?

_____

2. Ece sabah kaçta uyandı?

_____

3. Ece nerede elini, yüzünü yıkadı?

_____

4. Ece kahvaltıda neler yedi?

_____

5. Ece nereye gitti?

_____

EK-16. Katılımcı Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

Sevgili ……..,

Senin de bildiğin gibi birlikte elektrik faturası ödeme / restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme / tramvaya binme becerileri çalıştığımız bir araştırma gerçekleştirdik. Bu araştırmada seninle çalıştığım bu beceri, bu beceriyi öğrenirken yaşadıklarımız ve bu beceriyi öğrenmenin sana sağladığı yararların neler olduğunu öğrenmek istiyorum. Bu amaçla, sana yanıtlaman için bir soru formu hazırladım. Soru formunda yer alan sorulara içtenlikle yanıt vermen benim için çok önemli olacaktır. Katkıların için teşekkür ederim.

Arş. Grv. Esra Orum Çattık

1. Bu araştırmada seninle çalıştığımız elektrik faturası ödeme / restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme / tramvaya binme becerisinin sana yararlı olduğunu düşünüyor musun?

( ) Evet ( ) Hayır

2. Benimle bu çalışmaya katılmaktan memnun musun?

( ) Evet ( ) Hayır

3. Evden dışarıya tek başına çıktığında öğrendiğin beceriyi kullanıyor musun?

( ) Evet ( ) Hayır

4. Seninle çalıştığımız beceriyi dışarıda kullanıyor olman aileni mutlu ediyor mu?

( ) Evet ( ) Hayır

5. Seninle çalıştığımız beceriyi dışarıda kullanıyor olman yakın çevrende bulunan (aile bireyleri, akraba, komşu vb.) kişileri memnun ediyor mu?

( ) Evet ( ) Hayır

6. Seninle elektrik faturası ödeme / restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme / tramvaya binme becerisini çalışırken kullandığımız tablet bilgisayar ve kulaklığı kullanarak başka beceriler de öğrenmek ister misin?

( ) Evet ( ) Hayır

7. Bu çalışmada seni en çok mutlu eden şeyler nelerdir? Kısaca açıklar mısın?

8. Bu çalışmada seni rahatsız eden bir durum var mıdır? Kısaca açıklar mısın?

EK-17. Anne-Baba Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

Sayın ……..,

Sizlerin de bildiği gibi çocuğunuzla işitsel teknoloji desteğiyle sunulan videoyla model olma uygulamasının elektrik faturası ödeme / restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme / tramvaya binme becerilerinin öğretimindeki etkililiği konusunda bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında çocuğunuza kazandırılan bu beceriler, sözü edilen bu becerilerin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve çocuğunuzun bu becerileri kazanmasının ailenize sağladığı yararların neler olduğunu öğrenmek istiyoruz. Bu amaçla, yedisi "evet-hayır", üçü "açık uçlu" olmak üzere toplam 10 adet sorunun yer aldığı bir form hazırladık. Soru formunda yer alan soruları yanıtlarken düşüncelerinizi samimi olarak ifade etmeniz çok önemlidir. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Grv. Esra Orum Çattık

1. Bu araştırmada işitsel teknoloji desteğiyle sunulan videoyla model olma uygulamasının elektrik faturası ödeme / restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme / tramvaya binme becerilerinin çocuğunuza yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

2. Çocuğunuzun elektrik faturası ödeme / restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme / tramvaya binme becerilerinin öğretildiği bu araştırmaya katılmasından memnun musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

3. Çocuğunuza öğretilen elektrik faturası ödeme / restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme / tramvaya binme becerilerinin toplumsal ortamlarda ona olumlu getiriler sağlayacağını düşünüyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

4. Çocuğunuza öğretilen elektrik faturası ödeme / restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme / tramvaya binme becerilerinin toplumsal ortamlarda çocuğunuz tarafından kullandığına şahit oldunuz mu?

( ) Evet ( ) Hayır

5. Çocuğunuzun elektrik faturası ödeme / restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme / tramvaya binme becerilerinin öğretildiği bu araştırmaya katılması yakın çevrenizde bulunan (aile bireyleri, akraba, komşu vb.) kişileri memnun etti mi?

( ) Evet ( ) Hayır

6. Çocuğunuza elektrik faturası ödeme / restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme / tramvaya binme becerilerinin öğretiminde kullanılan işitsel teknoloji desteğiyle sunulan videoyla model olma uygulamasını siz de farklı becerilerin öğretiminde kullanmak ister misiniz?

( ) Evet ( ) Hayır

7. Çocuğunuzun bu ve benzer başka araştırmalara da katılmasını ister misiniz?

( ) Evet ( ) Hayır

8. Bu araştırma sonucunda öğrendiği beceriler dışında çocuğunuzda gördüğünüz olumlu gelişmeler var mı? Varsa kısaca birkaç cümleyle açıklayınız.

9. Bu çalışmada en çok memnun olduğunuz şey nedir?

10. Bu çalışmada sizi rahatsız eden bir durum var mıdır? Varsa kısaca birkaç cümleyle açıklayınız.

EK-18. Fatura Ödeme Becerisi Çalışan Personel Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

Sayın ……,

Bildiğiniz gibi, zihinsel yetersizliği olan bir bireyle kurumunuzda işitsel teknoloji desteğiyle sunulan videoyla model olma uygulaması kullanılarak elektrik faturası ödeme becerisinin öğretildiği bir çalışma yürütülmüştür. Zihinsel yetersizliği olan bireye öğretilen bu beceri, bu becerinin öğretiminde kullanılan yöntem ve bireyin bu beceriyi öğrenmesinin bireysel ve kurumsal olarak size getirdiği katkıları merak ediyoruz. Ayrıca, ileride yapacağımız benzeri çalışmaların daha iyi yapılandırılabilmesi amacıyla çalışmaya ilişkin genel görüşlerinizi öğrenmek istiyoruz. Bu amaçla, altısı "evet-hayır", üçü "açık uçlu" olmak üzere toplam dokuz adet sorunun yer aldığı bir form hazırladık. Soru formunda yer alan soruları yanıtlarken düşüncelerinizi samimi olarak ifade etmeniz çok önemlidir. Katkılarınız ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Esra Orum Çattık

1. Bu çalışmada işitsel teknoloji desteğiyle sunulan videoyla model olma uygulaması kullanılarak zihinsel yetersizliği olan bireye kazandırılan elektrik faturası ödeme becerisinin birey için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

2. Zihinsel yetersizliği olan bireye işitsel teknoloji desteğiyle sunulan videoyla model olma uygulaması kullanılarak elektrik faturası ödeme becerisinin öğretildiği bir çalışmaya katılması bu kurumda çalışan biri olarak sizi memnun etti mi?

( ) Evet ( ) Hayır

3. Zihinsel yetersizliği olan bireyin kendisine öğretilen beceriyi günlük yaşamında farklı toplumsal ortamlarda (örneğin farklı bir kurumda fatura ödeme vb.) sergileyebileceğini düşünüyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

4. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bu beceriyi günlük yaşamında toplumsal ortamlarda kullandığını gözlemlediniz mi?

( ) Evet ( ) Hayır

5. Öğretim sonunda zihinsel yetersizliği olan bireyin öğrenmiş olduğu elektrik faturası ödeme becerisinin kurumda bulunan diğer kişileri (müşteri, çalışan vb.) memnun ettiğini gözlemlediniz mi?

( ) Evet ( ) Hayır

6. Kurumunuzda zihinsel yetersizliği olan başka bireylerin de bu beceriyi kazanmalarını ister misiniz?

( ) Evet ( ) Hayır

7. Çalışmanın en beğendiğiniz yönünü birkaç cümle ile açıklar mısınız?

8. Çalışmanın beğenmediğiniz yönlerini açıklar mısınız?

9. Yapılan bu çalışmanın;
   a. Çalıştığınız kuruma katkıları nelerdir?
   b. Toplumsal yaşama katkıları nelerdir?
   c. Zihinsel yetersizliği olan bireye katkıları nelerdir?

EK-19. Tramvaya Binme Becerisi Çalışan Personel Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

Sayın ……,

Bildiğiniz gibi, zihinsel yetersizliği olan bir bireyle kurumunuzda işitsel teknoloji desteğiyle sunulan videoyla model olma uygulaması kullanılarak tramvaya binme becerisinin öğretildiği bir çalışma yürütülmüştür. Zihinsel yetersizliği olan bireye öğretilen bu beceri, bu becerinin öğretiminde kullanılan yöntem ve bireyin bu beceriyi öğrenmesinin bireysel ve kurumsal olarak size getirdiği katkıları merak ediyoruz. Ayrıca, ileride yapacağımız benzeri çalışmaların daha iyi yapılandırılabilmesi amacıyla çalışmaya ilişkin genel görüşlerinizi öğrenmek istiyoruz. Bu amaçla, altısı "evet-hayır", üçü "açık uçlu" olmak üzere toplam dokuz adet sorunun yer aldığı bir form hazırladık. Soru formunda yer alan soruları yanıtlarken düşüncelerinizi samimi olarak ifade etmeniz çok önemlidir. Katkılarınız ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Esra Orum Çattık

1. Bu çalışmada işitsel teknoloji desteğiyle sunulan videoyla model olma uygulaması kullanılarak zihinsel yetersizliği olan bireye kazandırılan tramvaya binme becerisinin birey için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

2. Zihinsel yetersizliği olan bireye işitsel teknoloji desteğiyle sunulan videoyla model olma uygulaması kullanılarak tramvaya binme becerisinin öğretildiği bir çalışmaya katılması bu kurumda çalışan biri olarak sizi memnun etti mi?

( ) Evet ( ) Hayır

3. Zihinsel yetersizliği olan bireyin kendisine öğretilen beceriyi günlük yaşamında farklı toplumsal ortamlarda (örneğin farklı bir toplu taşıma aracında seyahat etme vb.) sergileyebileceğini düşünüyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

4. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bu beceriyi günlük yaşamında toplumsal ortamlarda kullandığını gözlemlediniz mi?

( ) Evet ( ) Hayır

5. Öğretim sonunda zihinsel yetersizliği olan bireyin öğrenmiş olduğu tramvaya binme becerisinin tramvayda bulunan diğer kişileri (yolcu, çalışan vb.) memnun ettiğini gözlemlediniz mi?

( ) Evet ( ) Hayır

6. Kurumunuzda zihinsel yetersizliği olan bireylerin tekrar beceri kazanmalarını ister misiniz?

( ) Evet ( ) Hayır

7. Çalışmanın en beğendiğiniz yönünü birkaç cümle ile açıklar mısınız?

8. Çalışmanın beğenmediğiniz yönlerini açıklar mısınız?

9. Yapılan bu çalışmanın;
   a. Çalıştığınız kuruma katkıları nelerdir?
   b. Toplumsal yaşama katkıları nelerdir?
   c. Zihinsel yetersizliği olan bireye katkıları nelerdir?

EK-20. Restoranda Yiyecek Ve/Veya İçecek Sipariş Etme Becerisi Çalışan Personel Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

Sayın ……,

Bildiğiniz gibi, zihinsel yetersizliği olan bir bireyle işletmenizde işitsel teknoloji desteğiyle sunulan videoyla model olma uygulaması kullanılarak restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisinin öğretildiği bir çalışma yürütülmüştür. Zihinsel yetersizliği olan bireye öğretilen bu beceri, bu becerinin öğretiminde kullanılan yöntem ve bireyin bu beceriyi öğrenmesinin bireysel ve kurumsal olarak size getirdiği katkıları merak ediyoruz. Ayrıca, ileride yapacağımız benzeri çalışmaların daha iyi yapılandırılabilmesi amacıyla çalışmaya ilişkin genel görüşlerinizi öğrenmek istiyoruz. Bu amaçla, altısı "evet-hayır", üçü "açık uçlu" olmak üzere toplam dokuz adet sorunun yer aldığı bir form hazırladık. Soru formunda yer alan soruları yanıtlarken düşüncelerinizi samimi olarak ifade etmeniz çok önemlidir. Katkılarınız ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Esra Orum Çattık

1. Bu çalışmada işitsel teknoloji desteğiyle sunulan videoyla model olma uygulaması kullanılarak zihinsel yetersizliği olan bireye kazandırılan restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisinin birey için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

2. Zihinsel yetersizliği olan bireye işitsel teknoloji desteğiyle sunulan videoyla model olma uygulaması kullanılarak restoranda yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisinin öğretildiği bir çalışmaya katılması bu kurumda çalışan biri olarak sizi memnun etti mi?

( ) Evet ( ) Hayır

3. Zihinsel yetersizliği olan bireyin kendisine öğretilen beceriyi günlük yaşamında farklı işletmelerde (örneğin farklı bir restoran) sergileyebileceğini düşünüyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

4. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bu beceriyi günlük yaşamında toplumsal ortamlarda kullandığını gözlemlediniz mi?

( ) Evet ( ) Hayır

5. Öğretim sonunda zihinsel yetersizliği olan bireyin öğrenmiş olduğu yiyecek ve/veya içecek sipariş etme becerisinin restoranda bulunan diğer kişileri (müşteri, çalışan vb.) memnun ettiğini gözlemlediniz mi?

( ) Evet ( ) Hayır

6. İşletmenizde zihinsel yetersizliği olan bireylerin tekrar beceri kazanmalarını ister misiniz?

( ) Evet ( ) Hayır

7. Çalışmanın en beğendiğiniz yönünü birkaç cümle ile açıklar mısınız?

8. Çalışmanın beğenmediğiniz yönlerini açıklar mısınız?

9. Yapılan bu çalışmanın;
   a. Çalıştığınız kuruma katkıları nelerdir?
   b. Toplumsal yaşama katkıları nelerdir?
   c. Zihinsel yetersizliği olan bireye katkıları nelerdir?

EK-21. Elektrik Faturası Ödeme Becerisi Yoklama, Öğretim, İzleme Ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu

(Bankaya ya da Elektrik İdaresine)

Öğrencinin Adı-Soyadı :

Uygulamacının Adı-Soyadı :

No	**Beceri Basamakları**	**../../16**	**../../16**	**../../16**
		+/-	**+/-**	**+/-**
1	Fatura ödemesi yapacağı binaya girer.			
2	Numaratörün başında bulunan kişiye fatura ödemesi yapmak istediğini söyler.			
3	Numaratörden numara alarak kontrol eder.			
4	Veznelerin üzerindeki tabelaları görebilecek şekilde salonda durur.			
5	Aldığı numaranın tabelada yazıp yazmadığını takip eder.			
6	Aldığı numara tabelada yazmıyorsa elindeki numara yazıncaya kadar bekler.			
7	Sırasının geldiği numara yandığında hangi vezneye gideceğine bakar.			
8	Veznenin önüne gelir.			
9	Görevli kişiyi selamlayarak ‘merhaba’ der.			
10	Faturasını uzatır.			
11	Ödeme yapmak istediğini söyler.			
12	Faturadaki yazandan az olmayacak miktarda parayı görevliye uzatır.			
13	Görevli kişinin işlemi tamamlamasını bekler.			
14	Varsa para üstü ve makbuzunu alır.			
15	Görevli kişiye teşekkür eder.			
16	Fatura ödemesi yapılan binadan ayrılır.			

EK-22. Restorandan Yiyecek Ve/Veya İçecek Sipariş Etme Becerisi Yoklama, Öğretim, İzleme Ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu

Öğrencinin Adı-Soyadı :

Uygulamacının Adı-Soyadı :

Sıra	**Beceri Analizi**	**../../16**	**../../16**	**../../16**
		+/-	**+/-**	**+/-**
1	Restorana girerek boş olan ve/veya görevlinin gösterdiği bir masaya oturur.			
2	Masada bulunan menü kitapçığına bakarak yiyeceği ve veya içeceği şeyi seçer.			
3	Garsonun yanına gelmesini bekler.			
4	Yanına gelen garsona yiyeceği ve veya içeceği şeyi söyler ve/ veya parmağıyla işaret eder.			
5	Sipariş ettiği yiyecek ve/veya içeceğin gelmesini bekler.			
6	Siparişini getiren garsona teşekkür eder.			
7	Yiyecek ve/veya içeceği yer ve/veya içer.			
8	Boşları almaya gelen garson kendisine çay ikram etmek isterse tercihini bildirir.			
9	Eğer tercihi olumluysa çayının gelmesini bekler.			
10	Çayını getiren garsona teşekkür eder.			
11	Çayını içer.			
12	Masa numarasına bakarak masadan kalkar.			
13	Kasaya giderek görevliye masa numarasını söyler.			
14	Söylenen ücretten az olmayacak miktardaki parayı cebinden çıkartır.			
15	Parayı kasada duran görevliye uzatır.			
16	Restorandan ayrılır.			

EK-23. Tramvaya Binme Becerisi Yoklama, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu

Öğrencinin Adı-Soyadı :

Uygulamacının Adı-Soyadı :

Sıra	**Beceri Analizi**	**../../16**	**../../16**	**../../16**
		+/-	**+/-**	**+/-**
1	Tramvay durağının önüne gelir.			
2	Tramvay biletini çıkartır.			
3	Bulunduğu yerde sıra varsa sıraya girer.			
4	Biletin turnikeye okutur.			
5	Turnikeden geçer.			
6	Biletini cebine koyar.			
7	Tramvay gelene kadar bekler			
8	Gelen tramvayın gideceği yöne uygun olan tramvay olup olmadığına bakar.			
9	Bineceği tramvay geldiğinde kapılara doğru yaklaşır.			
10	İnenlere yol vererek tramvaya biner.			
11	Tramvayda oturabileceği bir yer olup olmadığını kontrol eder.			
12	Oturacağı bir yer varsa oturur; yoksa ayakta güvenli bir şekilde tutunarak yolculuk edebileceği bir yere geçer.			
13	İneceği durak anons edildiğinde kapılara yaklaşır.			
14	Tramvay durduğunda inenleri rahatsız etmeden ve varsa sıraya geçerek kapıdan çıkar.			
15	Duraktan ayrılır.			

EK-24. Elektrik Faturası Ödeme / Restoranda Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme / Toplu Taşıma Aracı Kullanma Becerisinin Öğretimine İlişkin Başlama Düzeyi, Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Gözlemci: **Gözlem Tarihi:**

Gözlenen Oturum:

No	Uygulama Güvenirliği Basamakları	+/-
1	Öğretim için gerekli olan araç-gereçlerin hazırlanması	
2	Video kaydının hazırlanması	
3	Uygulamacı tarafından zihinsel yetersizliği olan bireyin video kaydını izlemesi için dikkat sağlayıcı ipucu sunma	
4	Zihinsel yetersizliği olan bireyin video kaydını izlemesi	
5	Zihinsel yetersizliği olan bireyin video kaydını izleme davranışının uygulamacı tarafından pekiştirilmesi	
6	Uygulamacı tarafından beceri yönergesinin verilmesi	
7	Zihinsel yetersizliği olan bireyin tepkilerine uygun geribildirimde bulunulması	
8	Zihinsel yetersizliği olan bireyin çalışmaya katılımının pekiştirilmesi	

EK-25. Elektrik Faturası Ödeme / Restoranda Yiyecek ve/veya İçecek Sipariş Etme / Toplu Taşıma Aracı Kullanma Becerisinin Öğretimine İlişkin Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Gözlemci: **Gözlem Tarihi:**

Gözlenen Oturum:

No	**Uygulama Güvenirliği Basamakları**	**+/-**
1	Yoklama oturumu için gerekli araç-gereçlerin hazırlanması	
2	Uygulamacının dikkat sağlayıcı ipucunu sunması	
3	Uygulamacı tarafından beceri yönergesinin sunulması	
4	Zihinsel yetersizliği olan bireyin çalışmaya katılımının pekiştirilmesi	

EK-26. Teşekkür Belgesi



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

TEŞEKKÜR BELGESİ

SAYIN .....

Uygulamasını kurumunuzda yürütmüş olduğumuz *'Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerilerinin Öğretiminde İşitsel Teknoloji Desteğiyle Sunulan Videoyla Model Olmanın Etkililiği'* başlıklı yüksek lisans tezinin gerçekleştirilmesine sağladığınız destekten dolayı teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı

Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON

Tez Araştırmacısı

Arş.Grv. Esra ORUM ÇATTIK

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı:	Esra ORUM ÇATTIK
Yabancı Dil:	İngilizce
Doğum Yeri / Yılı:	Eskişehir / 1987
E-Posta:	esracattik@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2014- Araştırma Görevlisi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı.
- 2013-2014 Araştırma Görevlisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı.
- 2011-2013 Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Av. Lütfi Ergökmen Ortaokulu, Eskişehir.
- 2010-2011 Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Gazi Mustafa Altıntaş İlkokulu, Üsküdar, İstanbul.
- 2009-2010 Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği, 14 Eylül İlkokulu, Karacabey, Bursa.
- 2006-2009 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı, Eskişehir.
- 2002 - 2005 Süleyman Çakır Lisesi, Eskişehir.